



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

Hösten 2011

*Lärarytbildningen i Kristianstad
med inslag av validering, 210 hp
Examensarbete, AU3*

Den pedagogiska miljöns mångfald

En kvalitativ undersökning av miljöns mångfald för
lärande på en förskola

Författare

Almina Mahmic
Maria Winhagen

Handledare

Lena Bäckström

www.hkr.se

Den pedagogiska miljöns mångfald

En kvalitativ undersökning av miljöns mångfald för lärande på en förskola

Abstract

Syftet med detta arbete var att studera hur mångfalden kan framträda i en pedagogisk miljö och vilka utvecklingsmöjligheter erbjuds barn i den. Miljön anser vi vara en viktig del i barns utveckling och lärande. Mångfald är liksom miljö, en viktig del i denna utveckling. I uppsatsen kopplar vi samman dessa två begrepp och gör en tolkning av en pedagogisk miljö på en förskola.

I denna uppsats kopplas mångfaldsbegreppet till miljöns uppbyggnad, variation och innehåll. I genomgången av teoretiska perspektiv länkas styrdokument, sociokulturellt perspektiv och variationsteori ihop. En kort beskrivning av den svenska förskolans historia och Reggio Emilia pedagogiken presenteras med koppling till mångfald och miljö.

Olika tekniska hjälpmedel användes vid observation, för att samla in data. Empirin analyserades senare och utifrån den gjordes det skisser över avdelningens olika arenor och hörnor.

Resultatet visade att mångfald i den pedagogiska miljön fanns i olika skepnader. Barns mänskliga mångfald syntes i miljön i form av dokumentation, där deras lärprocesser visades. Miljön framträdde som flexibel och utformningen tolkade vi som anpassad för barns olika möjligheter. Barnens utvecklingsmöjligheter var goda, då artefakterna och miljön var variationsrika och väl anpassade.

Ämnesord: pedagogisk innemiljö, mångfald, artefakter, rum i rum, förskola

FÖRORD

Vi vill tacka alla medverkande pedagoger och vår handledare Lena Bäckström som gjort vår uppsats möjlig. Vi vill tacka varandra för alla givande diskussioner vi haft under arbetets gång och särskilt vill vi tacka våra förstående familjer som stöttat oss i vårt arbete.

Almina Mahmic och Maria Winhagen

Kristianstad, 21 januari 2012

INNEHÅLL

1 INLEDNING.....	7
1.1 Bakgrund.....	7
1.2 Syfte och problemformulering.....	7
1.3 Begreppsdefinitioner.....	8
2 TEORETISKA PERSPEKTIV	9
2.1 Den svenska förskolans historia med fokus på miljön.....	9
2.2 Styrdokument, pedagogiken, pedagogen och miljön.....	11
2.3 Det sociokulturella perspektivet	11
2.4 Variationsteori.....	12
2.5 Reggio Emilia pedagogiken med fokus på miljön.....	13
2.6 Kulturell mångfald.....	14
2.7 Miljö och mångfald.....	15
3 METOD.....	19
3.1 Metodval	19
3.2 Urval	20
3.3 Etiska överväganden	21
3.4 Insamlingsmetod och genomförande	22
3.5 Beskrivning av avdelningen, Björnen.....	24
4 RESULTAT OCH ANALYS	27
4.1 Beskrivning av mångfald i miljön.....	27
4.2 Resultat	27
4.3 Analys av mångfald i miljön.....	28
5 DISKUSSION	32
5.2 Resultatdiskussion.....	32
5.2 Metoddiskussion	35
Referenslista:.....	36
Bilaga 1: Informationsbrev till pedagoger	
Bilaga 2: Information om forskningsetiska principer	
Bilaga 3: Tvärtom är det hundra som finns	

1 INLEDNING

Björklid (2005) skriver att ” Samspelet betraktas som ett dynamiskt utbyte mellan människa och miljö, där människor påverkar och påverkas av sin miljö”. Vi tolkar detta som att människan är i samspel med miljön hon vistas i. Människan utforskar och anpassar miljön efter egna behov men hon påverkas också av den eftersom den sänder budskap om vad som går att göra eller inte göra. Olika individer upplever miljön på olika sätt, därför blir det också viktigt hur den utformas och vad den innehåller. På så sätt gör vi denna koppling mellan pedagogisk miljö och mångfaldsbegreppet.

1.1 Bakgrund

Vi är två förskollärostudenterna vid högskolan Kristianstad. Denna uppsats är vår examensuppsats och handlar om hur mångfald kan framträda i pedagogisk miljö. Forskning har gjorts om miljöns betydelse för barns lärande och utveckling på förskolor men forskningen om miljöns koppling till mångfald är begränsad. Intresset för ämnet kommer från att vi har erfarenheter av olika förskolemiljöer. Vi har sett skillnader i både utformning och utbud av artefakter/material, vilket fick oss att vilja studera ämnet närmare.

Utifrån våra erfarenheter av olika förskolor kan vi konstatera att de flesta förskolor vi varit på, hade ”traditionella” arenor, som mat-, dock-, bygg och målrum. Därför vill vi undersöka miljöns mångfald på en Reggio Emiliainspirerad förskola. de Jong (1995) skriver att det är viktigt att ha rumslig variation och rum med olika egenskaper i förskolan. Miljö kan innefatta många aspekter, där mångfald, är en viktig aspekt att utgå ifrån, när man utformar pedagogisk miljö på förskolan. Vår tanke var att inte göra någon direkt koppling till interkulturell mångfald som mångfald oftast kopplas till (Lunneblad 2006/2009). Vi vill studera miljöns mångfald, dess utformning, innehåll och artefakter för barns lärande och utveckling oavsett barns bakgrunder.

Det vi vill studera i denna uppsats är, hur mångfalden kan framträda i en pedagogisk miljö och vilka möjligheter erbjuds barn, i den?

1.2 Syfte och problemformulering

Man kan ställa sig frågan: Vad menas med miljöns mångfald? Hur kan den se ut i praktiken? Men något givet svar finns inte. Det finns ingen mall eller regel för hur pedagoger kan

utforma en bra mångfald i en pedagogisk miljö på förskola. Därför är pedagogerna viktiga i utformningen av miljön, då det är deras kunskaper och kompetenser som är avgörande.

Enligt läroplanen för förskolan Lpfö 98/10 ska miljön vara öppen, innehållsrik och inbjudande. Barnen som vistas på förskolan ska gynnas av detta i sin utveckling. Den pedagogiska miljön är en del i verksamheten som också ska främja lek, kreativitet och lustfyllt lärande.

Syftet med detta arbete var att studera hur mångfalden framträder i den pedagogiska miljön och frågeställningar som ska hjälpa oss att empiriskt belysa syftet är:

Vilken mångfald framträder i den pedagogiska innemiljön?

Vilka utvecklingsmöjligheter erbjuds barnen i den pedagogiska miljöns mångfald?

1.3 Begreppsdefinitioner

Med den *pedagogiska miljön* syftar vi på den *innemiljö* som finns på förskolan. I detta inkluderar vi rum/arenor, vrår, möblering, material/*artefakter* samt *dokumentation*. Synlig dokumentation som finns i verksamheten som till exempel fotografier, skapande alster, informativa och beskrivande texter från olika aktiviteter och projekt.

Mångfald tolkar vi som olikhet, variation, mängd, växlande, pluralitet i denna uppsats med förskolans miljö som exempel.

Rum i rum som ofta kallas för *hörnor* eller *vrår* är när det finns flera aktivitetsmöjligheter i samma rum/arena. Avgränsningar görs ofta med hjälp av möbler med vilka man gör ”hörnor” av olika slag (Wallin 2003). Ett lärande rum där barn får jämföra, reflektera, argumentera, förhandla och samarbeta med varandra i en utmanande miljö.

Artefakter är de hjälpmedel, verktyg och material som finns i den pedagogiska miljön. Såväl språk som andra fysiska material som till exempel pennor, papper, böcker, spel och dockor är artefakter. Det innefattar även material som finns för barns lek, utveckling och som är tillgängligt i miljön för barnen på förskolan.

2 TEORETISKA PERSPEKTIV

I detta kapitel länkar vi ihop styrdokument, sociokulturellt perspektiv och variationsteori till mångfald och miljön. Beskrivning av den svenska förskolans historia och Reggio Emilia pedagogiken presenteras också med koppling till mångfald och miljön. Det vi vill belysa är vikten av mångfald i miljön för barns lärande och utveckling. I förskolans styrdokument Lpfö 98/10, står det mycket om variation och mångfald. I Reggio Emilia pedagogiken anses miljön vara viktig och man talar om barnets hundra språk (bilaga 3).

2.1 Den svenska förskolans historia med fokus på miljön

Svensk förskola växte fram under slutet av 1800-talet och början av 1900-talet. På grund av industrialiserings- urbaniserings och demokratiseringsprocesser blev det svårare för släkt och familj att hjälpa varandra med till exempelvis vård av barn och därför hade man behov av barnomsorg utanför familj och släkt (Tallberg Broman 1995).

I boken "Perspektiv på förskolans historia" (Tallberg Broman 1995) beskrivs de första barnkrubborna i Sverige som institutioner för de fattiga arbetarnas barn. I dessa barnkrubbor var det viktigt med hygien, rengöring och vädring på grund av ständig kamp mot smuts, ohyra och sjukdomar. Åldern på barnen var från sex veckor till två år. De yngsta barnen kom till barnkrubborna tidigt på morgonen, där man bytte om på dem och sedan placerade dem i "lekramen", som var en inhägnad, hög hage, i mitten av rummet. En "salsvakt" övervakade barnen. Gåvor skänktes till institutionerna i form av leksaker, tyg, diflaskor, frukt, bröd, barnvagnar och liknande (a.a.).

Friedrich Fröbels (1782-1852) pedagogik har påverkat utformandet av den svenska förskolans tradition och tydliga spår kan synas även i dagens förskolor. Om man tittar exempelvis på innehållet i Fröbels dagsprogram, är det husliga sysselsättningar, fri lek, samling i ring, utevistelse och sång som inspirerat den svenska förskolan. Barnen skulle förknippa verksamheten med hemmet och barnen i sin tur skulle reformera hemmen. Hemmet var på många olika sätt förebilden för den goda institutionen. Men institutionen skulle också vara förebild för hemmet (Tallberg Broman 1995; Vallberg Roth 2011). Det som oftast kännetecknar svensk förskolas koppling till hemmet när det gäller miljön är bland annat gardinarrangemang, krukväxter, tavlor på väggen och soffor. Olika statliga texter föreskrev,

fram till 1960-talet att miljöns utformning och inredning medvetet skulle styras åt det hemlika hållet (Vallberg Roth 2011).

Fröbels intresse för matematik och geometri påverkade innehållet i utformningen av material/artefakter. Med olika artefakter ville Fröbel visa att världen hade en geometrisk-matematisk struktur. Exempel på Fröbels material är bland annat boll, klot, tärning, vals, klossar (enkla och avancerade), figurläggning med skruvar, räkning med trästickor, modellering, teckning och pappersvikning etc. (a.a.).

Vallberg Roth (2011) beskriver att barnträdgårdarnas material och utrustning oftast var könsrelaterat, inomhusmiljön bestod bland annat av byggrum, slöjdrum, snickarrum, dockrum eller dockvrå samt bokvrå. Dessa rum hade direkt könsrelaterade verksamheter, där det maskulina var kopplat till pojkar, medan omvårdnad och husliga göromål var feminina och ”flickiga” aktiviteter. Det skulle finnas rum för pojkar och rum för flickor, exempelvis byggrum och dockvrå. Tanken med dessa rum/arenor var att redan från början socialisera barnen in i framtida roller som traditionella kvinnor och män och allt vad det innebar. Leksaker med maskinell anknytning som bil, tåg, båt samt fysisk lekredskap var till för pojkar, medan sömnadsmaterial, dockor och husgeråd var till för flickor (a.a.).

Elsa Köhlers (1879-1940) idéer och tänkande om mångfald av artefakter hjälpte till för vidareutvecklingen av den svenska förskolemiljön. Mångfald och en variation av material ansåg hon vara viktigt i arbetet på barnträdgården. Laborativt, tekniskt och naturvetenskapligt material såsom sand, vatten, förstoringsglas, prismor, magneter och vågar var en del av det som användes.

Elsa Köhler arbetade på Fröbelinstitutet i Norrköping och hon utvecklade även barnobservationstekniken samt aktivitetspedagogiken. Hon blev en länk mellan fröbelpedagogiken och utvecklingspedagogiken då hon upptäckte positiva delar i båda dessa riktningar. Hon uppmuntrade det självständiga, aktiva och kommunikativa barnet och ett ämnesintegrerat arbetssätt på barnträdgården.

De yngre barnens lek uppmärksammades som viktig i barns utveckling. När barn lyssnat på en saga kunde till exempel barnen bearbeta sagans innehåll i leken. Vardagsaktiviteter var i centrum för lärandet, där grupparbete och självständiga val var centrala moment (Tallberg Broman 1995; Vallberg Roth 2011; Hellström/Köhler pub, 03/2009).

2.2 Styrdokument, pedagogiken, pedagogen och miljön

Miljön skall vara öppen, innehållsrik och inbjudande. Verksamheten skall främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet samt ta till vara och stärka barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter (Lpfö 98/10, s.9).

Enligt förskolans läroplan (Lpfö 98/10), ska miljön på förskolan vara uppbyggd i samråd mellan pedagogerna och barnen, där barnens deltagande i utformningen är av stor betydelse. Miljön ska vara skapad för problemlösning och samspel, artefakterna är av stor betydelse för utvecklingen och interaktionen.

En god kvalitet i förskolan kan uppnås av och genom kompetenta pedagoger (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson 2011). Miljön ska ge barn möjlighet att upptäcka och utforska. Barnets personlighet påverkas av hur barnet förstår sin miljö och omvärlden (a.a.). Barns deltagande i förskolans verksamhet är av stor betydelse. Barnen har rätt att säga sin mening och respekteras för den (Lpfö 98/10). Pedagogernas förhållningssätt ska vara lyssnande, engagerande, inkännande, öppet och tillåtande. Målet är lärande utifrån barns behov och rättigheter. Pedagoger måste tänka, att barns lösning på ett problem inte primärt har med begåvning att göra, utan barnens erfarenheter möjliggör problemlösning. Miljö och artefakter på förskolan spelar roll för barnens lärprocesser. Barn tänker och lär på olika sätt om föremål och efterhand ökar förståelsen för föremålet, genom att barnet upplevt det i olika situationer (Skarre Aasebø & Melhuus 2007).

2.3 Det sociokulturella perspektivet

Enligt det sociokulturella perspektivet sker lärande och utveckling i sociala sammanhang. Först som faktiska relationer människor emellan och sedan som den enskilde individens tankearbete (Strandberg 2006). I frågan om hur människan lär och skaffar sig olika kompetenser och förmågor är det de sociala sammanhangen som är centrala. Först lär man tillsammans med andra genom olika interaktioner, sedan kan man "göra" själv. Lev Semjonovitj Vygotskij (1896-1934) menar, enligt Strandberg (2006) att inre processer har

föregåtts av yttre aktiviteter tillsammans med andra. Huvudräkning är exempel på inre process som föregås av yttre aktivitet, genom att man först lärt sig att räkna med till exempel fingrar och därefter att räkna i huvudet. I olika aktiviteter finns det artefakter som kan vara hjälpmedel, verktyg, språk och tecken som hjälper oss när vi tänker, minns eller löser problem. Med hjälp och stöd av olika artefakter, utvecklas lärandet i de olika aktiviteterna. Ett exempel på artefakter är karta och kompass, när vi orienterar oss i en okänd skog.

Människornas aktivitet är situerat i specifika situationer som kulturella kontexter, rum och platser. Det är lättare att lära sig att simma i vattnet än på land, det är lättare att lära sig läsa i en miljö som innehåller texter än i en miljö som inte gör det. Barns förhållande till andra människor, liksom barns förhållande till miljöer förändras och utvecklas i relation till omvärlden. Strandberg (2006) lyfter Vygotskijs teorier om att skapa rum/arenor för lärandemöten, då dessa i hög utsträckning påverkar barns utveckling.

Vygotskij menar också att barns förhållande till miljö förändras i relation till barnets aktivitet i sin miljö. När barnet lär sig att gå förändras också barns relation till de rum som det tidigare har krupit i. Strandberg (2006) menar att man bör uppmärksamma förskolors och skolans rum/arenor eftersom de i hög grad påverkar barnens lärande. Rummen/arenorna talar till barnen och ungdomar och förmedlar kunskaper, erfarenheter, värderingar, känslor och förväntningar. Ett rum kan underlätta kunskaper menar han, ett annat kan försvåra det. Småbarns utveckling underlättas när artefakter lyfts ned och placeras i deras ögonhöjd (Nordin-Hultman 2005; Strandberg 2006). Lärande är beroende av att det finns tillgång till artefakter som är intressanta, utmanande och relevanta för de områden som ska utforskas (a.a.).

2.4 Variationsteori

Variationsteori är en annan utgångspunkt vi har i denna uppsats. Lärande utifrån denna teori utgår från mångfald. Barn kan se samma fenomen på olika sätt och människans olika sätt att betrakta och erfara fenomen, är grunden i teorin. Det finns skillnader i hur man erfar saker mellan olika individer. Kritiska aspekter och lärande objekt är centrala begrepp i variationsteori. Lärande objekt är det pedagogerna vill förmedla till barnen och kritiska aspekter är de aspekter som barnen upptäcker själva i lärandeobjekt (Holmqvist 2006). Barn ska ges möjlighet att jämföra och generalisera lärandeobjekt. Rum tas upp som en viktig del i barns lärande då man ska ha ett rum med fokus på urskiljning, samtidigt och variation.

Rummet påverkas av vad pedagoger har att erbjuda barn, vilka artefakter som finns att tillgå och vilka möten som sker.

Kritiska aspekter uppmuntras ständigt i teorin där barn ges möjlighet att själva urskilja olika fenomen. Pedagogen utmanar barnet ytterligare, genom att påvisa andra aspekter, för att ge variation och på så sätt får barnet en djupare förståelse för fenomenet (a.a.).

2.5 Reggio Emilia pedagogiken med fokus på miljön

Loris Malaguzzi (1920-1994) beskriver med hjälp av dikten ”Tvärtom, det är hundra som finns”, den mångfald som ett barn innehar (Jonstoj & Tolgraven 2001). Dikten lyfter de grundläggande tankarna i Reggio Emiliapedagogiken.

*Barnet har hundra språk
Hundra händer
Hundra tankar
Hundra sätt att tänka
Att leka och att tala på
Hundra alltid hundra sätt att lyssna/./.
(bilaga 3).*

Pedagogiken utvecklades i en stad i norra Italien som heter Reggio Emilia. Loris Malaguzzi var förskollärare, psykolog och grundare av den pedagogiska riktningen. Det som kännetecknar Reggio Emilias pedagogiska filosofi är bland annat lyssnande, dokumentation och reflektion. Grundläggande tankar bakom pedagogiken är att barn är kompetenta och att de föds rika och intelligenta, samt en stark tro på människans möjligheter. Det finns en djup respekt för barn och deras förmågor. Barn har inneboende kraft och vilja att lära och utforska världen.

Inom Reggio Emilia pedagogiken talar man om tre pedagoger: förskolläraren, barngruppen och miljön (Jonstoj & Tolgraven 2001; Åberg & Taguchi 2005).

Den pedagogiska miljön anses vara viktig i arbetet. Rummen ska vara platser där barnen möter varandra och har dialog med varandra. Miljön ska vara föränderlig och barnen ska vara delaktiga i utformningen, den ska locka till lek och kreativitet. Nyfikenhet och utforskande

arbetssätt är kännetecknande för Reggio Emilia pedagogiken. Miljön ska väcka fantasi och vara vacker och stimulera barns nyfikenhet. Förskolemiljön ska erbjuda något annat i förhållande till vad barnet har hemma. I miljön finns det olika verkstäder som till exempel ateljé för skapande verksamhet. Olika artefakter i förskolans miljö ska erbjuda en undersökande verksamhet där barnen ges möjlighet till problemlösning utifrån sina individuella förutsättningar och intressen. Miljön och artefakterna är laborativa, tekniska och naturvetenskapliga och alltid tillgängliga för barnen. Naturvetenskapligt och vardagsmaterial som vatten, sand, löv, mjölkkartonger, kapsyler och hushållsrullar är några av de vanliga materialen som används på förskolan för barns utveckling genom rika lärprocesser och problemlösningar i ett socialt samspel.

Dokumentation har en stor betydelse för pedagogiken, både för barnen och för pedagogerna. Den ska synliggöra barns verksamhet och lärande och ska utveckla arbetet framåt.

Reggio Emilia pedagogen ska stötta, uppmuntra och tillvarata barns arbete. Pedagogen är själv i en lärandeprocess som medforskare. Kunskap ser man som något som skapas i samspel, i dialog mellan människor och mellan människan och hennes omvärld. Reggio Emilia pedagogiken uppmuntrar mångfald och lyfter den genom att man ser barnen som kompetenta individer och främjar olikhet. De hundra språken är en metafor för den mångfald av uttryck som ett barn har tillgång till att tolka och förstå världen på.

2.6 Kulturell mångfald

I det dagliga arbetet på förskolorna är det viktigt att lyfta fram de yttre olikheterna och de inre likheterna som finns bland barn och pedagoger. Lunneblad (2009) problematiserar mångfaldsbegreppet i sin bok, som är baserad på hans avhandling, "Förskolan och mångfalden (2006)". Mångfaldsbegreppet förknippas oftast med de kulturella, etniska och religiösa skillnaderna som förekommer i svenska samhället (Lunneblad 2006, 2009). Att arbeta med mångfald ska vara vardagsvanligt (Norell Beach 1995). Variation av artefakter ska finnas som ett naturligt inslag i miljön på förskolan. Etniska hörn ska inte skapas utan olika kulturers bakgrund ska vara synliga och naturligt representerade i förskolemiljön. En så kallad "turistkänsla" bör inte skapas i förskolan genom att en tradition uppmärksammas, lösryckt ur sitt sammanhang och sedan plockas bort ur miljön igen (Norell Beach 1995). Föräldrarna bör vara delaktiga genom att bidra/representera med hemmets livsvärld tillsammans med barnet. Detta kan ske genom att barnet och föräldrarna tar med föremål hemifrån som de berättar om och om det går kan förskolan skaffa in sådana föremål för

barnens tillgänglighet och lek. Böcker, lekar och sånger ska finnas i miljön tillgängliga för alla barn (a.a.). Ett exempel på hur hemvrån kan representera barnens olikheter, livsvärldar och erfarenheter utifrån ett interkulturellt förhållningssätt, är att artefakterna visar förening av olika kulturer (Doverborg & Pramling 1999). Det är viktigt att barn respekteras på förskolan oberoende av kulturella, sociala eller individuella skillnader (Lunneblad 2006).

Att tolka och ta tillvara på barns olikheter/mångfald i olika pedagogiska sammanhang som finns på förskolan och att ha detta som en utgångspunkt i det dagliga arbetet betonas i barnkonventionen och våra styrdokument för förskolan (Pramling Samuelsson & Sheridan 2003; Sheridan 2001, 2007). Det handlar om att barnen ska vara delaktiga i sin vardag. Barns delaktighet och inflytande handlar inte bara om att pedagogerna lyssnar, utan att de ska vara delaktiga i både ord och handling. Pedagogerna har en viktig roll i barns vardag, och de miljöer barn vistas i ska ta tillvara på barns intresse. Därför är det viktigt att det skapas olika arenor för möten, utveckling och lärande där barn känner gemenskap och inte utanförskap (a.a.) och (Doverborg & Pramling 1999; Lpfö 98/10; Lunneblad 2006, 2009; Norell Beach 1995; Strandberg 2006). Barns mänskliga mångfald ska användas som en tillgång i gruppen.

2.7 Miljö och mångfald

Fler och fler förskolor utmanar den traditionella förskolans miljö genom att ta bort ”hemmiljöspåret”. En hemlik miljö är en gammal tradition som fanns på förskolorna långt in på 1990-talet och var en miljö som liknade den som fanns i hemmet och skulle ge barnen en känsla av trygghet och igenkännande. Soffor, gardiner och blommor skulle pryda rummen. Hemmet sågs som förebild och förskolan skulle kompensera hemmet (Nordin-Hultman 1999; Tallberg Broman 1995; Vallberg Roth 2011).

När läroplanen för förskolan, Lpfö 98 kom, startade ett nytt synsätt på barns lärande och de skulle vara deltagande och forskande i sitt eget lärande i förskolan. Samtidigt knöts förskolan även till utbildningsdepartement och blev en del av skolväsendet. Förskolan idag är en utbildningsinstitution med få likheter med hemmet. Den svenska förskolans läroplan är på många sätt inspirerad av Reggio Emilia pedagogiken. Inom Reggio Emilia pedagogiken betonar man vikten av att arbeta med språk och andra uttrycksformer men också att pedagogerna dokumenterar och reflekterar kring arbetet tillsammans och med barnen (Jonstoj & Tolgraven 2001). Miljön är viktig i pedagogiken och ses som den tredje pedagogen då den tydligt utstrålar ett budskap om vad som är möjligt för barn att göra eller inte. Att tolka och ta

tillvara på barns intresse vid utformningen av miljön är viktigt för barns delaktighet och inflytande som så betonas i våra styrdokument (a.a.) och (Pramling Samuelsson & Sheridan 2003).

Möten för lärande, samt förhandling om miljöns variation och uppbyggnad ska finnas i förskolan. Mångfalden i miljön ska anpassas till barnens intresse och förutsättningar. I social interaktion med andra barn och vuxna sker lärprocesser, där artefakter och miljö är viktiga (Carlgren 1999).

Fram till i mitten av 1990-talet arbetade pedagogerna i förskolan utifrån att alla barn skulle göra allt samtidigt. När miljön är en resurs kan barnen delas i mindre grupper, där intresset för aktiviteten succesivt sprids till de andra barnen på förskolan (Läraryrket 2005).

Innemiljöns artefakter och verksamhet har alltmer flyttat utomhus på förskolor i Sverige. Den verksamhet som bedrivs inomhus, som bland annat den matematiska, naturvetenskapliga och språkutvecklande aktiviteten, går även att genomföra utomhus, om inomhusartefakterna tas ut. Barn vill ibland ta ut artefakter som de leker med inne och det ska vara möjligt (Förskolan 2003; Förskolan 2004). Tvärtom tas utomhusartefakter in och används bland annat för skapande och problemlösande aktiviteter. Blad, grenar, kottar, stenar och sand är exempel på artefakter som tas in av barn i verksamheten för vidare utforskning och skapande.

I vissa projekt som handlar om årstider eller kompostering används både utemiljön och innemiljön i ett samspel för lärande (Doverborg & Pramling 1999; Förskolan 2008; Sheridan 2007). När pedagoger och barn är ute på promenad i stadsmiljön synliggörs stadens kulturmiljö (Förskolan 2008).

Det är uppbyggnaden av miljön och vad som finns i den som avgör hur leken konstrueras och vad barn lär sig. Miljöns artefakter spelar roll för barns lärprocesser och vad de lär sig (Skarre Aasebø & Melhuus 2007). Miljön spelar också en roll för hur pedagoger uppfattar barnen och i en varierad miljö där barnet har valmöjlighet skapas en rättvisare och vidare bild av barnen. Hur barnet upplever miljön beror på personligheten och uppfattas därför olika. Det är viktigt att miljön ändras efter hur barngruppen ser ut. Används ett särskilt material för barn i behov av särskilt stöd, gynnar det även andra barn i gruppen (Läraryrket 2005).

Barnomsorgens lokaler måste i första hand ses som en miljö för barn, där barns utveckling tas som utgångspunkt. Respekten för barnet som individ kommer till uttryck i miljön. utformningen kan ge barn möjligheter att vara i fred och ostörda, att kunna välja själva, att ha kontroll över situationen, att ha utrymme för bullrig lek, för lek i olika stora grupper.(de Jong 1995 s. 15).

de Jong (1995) menar att rummets placering i förhållande till varandra, påverkar och spelar roll för relationer och interaktioner mellan barn. Miljön anser hon bör vara skapad för olika ”spontana kontakter”, där barn kan möta andra, med samma intresse eller där de får upptäcka nya intressen. Vidare menar de Jong att valfrihet i miljön är viktig, som att ha möjlighet, att själv få välja vad barn vill göra, eller vara. Rum med olika egenskaper är viktiga att ha, liksom dess variation och att kunna ha så bra nyttjande av rummet som möjligt (a.a.).

Erfarenheter och referensramar ger tillsammans en mångfald av insikter och kunskap som är oberoende av ålder, kön, etnicitet och bakgrund (Förskoleforum 10/2008). På förskolorna ska pedagogerna uppmärksamma mångfalden och positivt påvisa de olikheter som finns och stödja samspelet mellan alla individer som befinner sig på förskolan genom bland annat vara en god förebild. Ett icke diskriminerande förhållnings- och arbetsätt ska bedrivas i verksamheten. Artefakterna i förskolans miljö ska vara varierande och erbjuda inspiration och situationer på ett så individuellt sätt som möjligt (a.a.).

Då invandringen ökade i Sverige kom 1 januari 1985 ett statligt beslut om att mottagandet av flyktingar skulle förhandlas med allt fler kommuner. Ungefär samtidigt med detta integrerades fler och fler funktionshindrade barn i den reguljära förskoleverksamheten. Det eftersträvades en strukturell inkludering av mångfald (Förskoleforum 10/2008). Genom artefakter som litteratur, bilder, musik från olika länder och andra upplevelser vidgade barn sina vyer, de bearbetade mångfald genom leken och utgick från egna erfarenheter (Förskoleforum 06/2008, 10/2008). Mångfaldens signaler ska synas i miljön och i materialet som ska vara tillgängligt samt ge nya dimensioner i leken. För att få en så varierad och nutida struktur på miljön ska barnen vara med och skapa den. Barns delaktighet och inflytande är av värde i olika pedagogiska sammanhang (Sheridan 2001, 2007).

Norell Beach (1995) skriver att samhällets förändring och strukturella uppbyggnad ska speglas i materialet till exempel pussel från en stad, en skog och hav. Yrkeskläder som kan användas av både pojkar och flickor bör finnas, samt dockor som visar olika utseende, så kallade personadocka, ska också vara tillgängligt i leken. Alla ska kunna känna sig välkomna till förskolan. Material som påvisar mångfald bör blandas på ett naturligt sätt och pedagogerna ska möta alla med ett öppet och förstående förhållningssätt (Förskoleforum 6/2008). Mångfald ska ses som något positivt, spännande och acceptabelt. De yttre olikheterna och inre likheterna ska lyftas på ett medvetet sätt i verksamheten i form av till exempel dialoger (Norell Beach 1995).

Enligt Lunneblad (2006) ska varje barns kunskaper och erfarenheter ses som en tillgång och att deras mångfald tas tillvara. Barns hemvärldar/livsvärldar ser olika ut från barn till barn vilket har stor betydelse för hur de agerar i olika situationer på förskolan. Livserfarenheter är också olika för varje barn. Till exempel, kan ett barns familj ha närstående med funktionshinder medan ett annat barns familj består av frångående föräldrar och ”halvsyskon”. FN:s konvention för mänskliga rättigheter och barnkonventionen påvisar alla rättigheter i samhället, som pedagogerna på förskolan har att förhålla sig till (Lpfö 98/10). Dessa konventioner för mänskliga rättigheter är ett viktigt och globalt samarbete världen över. Den mänskliga mångfalden som finns i samhället och på förskolan måste ses som en möjlighet för vidareutvecklingen (Regeringskansliet 2006; Skolverket 2004; Lpfö 98/10).

3 METOD

Här motiverar vi vårt val av metod och val av förskola/avdelning. Vi redovisar även hur vi har gått tillväga ute på fältet och beskriver den miljö som vi observerat. Etiska överväganden redovisas i ett avsnitt för sig.

3.1 Metodval

Eftersom vårt syfte med detta arbete var att studera hur mångfalden kan framträda i en pedagogisk miljö, valde vi att använda oss av observation som metod. Denscombe (2009) tar upp att, när det gäller samhällsvetenskaplig forskning finns det ingen metod som är den enda "rätta". Forskaren ställs inför olika alternativ, vilka kan innebära både för- och nackdelar. I vår undersökning var vi inte beroende av vad någon gör eller säger, utan hur miljön på avdelningen ser ut. Vi ansåg att denna metod var lämpligast för det vi ville undersöka. "Rätt sak på rätt plats", är det som Denscombe (2009) förespråkar. Han menar att forskningen i praktiken handlar om att välja lämpliga metoder för det som ska undersökas. Att observationen gjordes när barn och pedagoger var ute, var av den anledningen att miljön, var i fokus och inte barn, pedagoger och förhållningssätt dem emellan. Detta underlättade också för oss rent praktiskt. Vi kunde i lugn och ro, utan att störa någon eller själva bli störda, genomföra vår observation av miljön.

Som stöd i observationen använde vi oss av utrustning i form av video- och digitalkamera. Vi valde att använda dessa för att kunna fånga så många detaljer i miljön som möjligt. Utrustningen som användes var våra egna, liksom program, som behövdes för redigering av vissa bilder. Faktum att utrustningen var våra egna underlättade hanteringen av dessa. Eftersom miljön innehöll dokumentation och bilder av barn/pedagoger redigerade vi dem för att säkerhetsställa sekretessen. Utrustningen tyckte vi gav bra bildkvalitet.

Rossmann och Rallis (2003) menar att, när man filmar i miljön är det viktigt att också göra fältanteckningar angående vilka intryck man får av miljön eller eventuellt uppkomna hypoteser. Därför valde vi att också använda oss av fältanteckningar. Både Denscombe (2009) och Rossmann och Rallis (2003) menar att det är viktigt att dessa fältanteckningar görs så fort som möjligt efter observationen. Vi valde att göra våra under tiden vi observerade.

De tankar, intryck och diskussioner som uppstod och kommunicerades mellan oss, spelades medvetet in med videokameran. Detta material användes under vår analys. För att förtydliga hur miljön såg ut, gjorde vi skisser, med avdelningens olika arenor och innehåll. Som underlag för vår planritning utgick vi från avdelningens aktuella utrymningsplan och även här avidentifierade vi i miljön.

3.2 Urval

Vi har valt att observera på en förskola som ligger i en storstad och som bestod av tre avdelningar.

Då uppsatsen handlar om mångfalden i den pedagogiska miljön valdes medvetet en förskola som arbetar Reggio Emilia inspirerat. Den pedagogiska miljön inom Reggio Emilia pedagogiken anses vara en viktig del av verksamheten och kallas ofta för ”den tredje pedagogen”.

En av oss tog kontakt med förskolan via telefon och förklarade syftet med vår studie, och en förfrågan gjordes om deltagande. Personalen återkom med svaret att de ville delta.

Vid första tillfället var vi båda med och observerade miljön på förskolans alla avdelningar. Här bestämde vi oss för vilken avdelning vi skulle komma att observera. Genom att vi uppmärksammade varandra på de olika avdelningarnas rum, deras form, storlek, uppbyggnad och innehåll, beslutade vi gemensamt att observera en av avdelningarna. Vi har valt att kalla avdelningen för Björnen, vilket är ett fingerat namn. Motivet till att det blev avdelning Björnen, var att den till ytan var störst, av de tre avdelningar som fanns på förskolan. Redan vid första observationstillfället uppmärksammade vi att det fanns en mångfald i miljön intresserade oss. Björnen hade 38 platser uppdelade i två grupper. Barnen var i åldrarna 3-5 år.

Vid andra tillfället observerade vi avdelningen Björnen och gjorde varandra observanta på de olika kategorierna i material och de återkommande/ brytande mönster i miljön.

Eftersom miljön var i fokus och inte barn och pedagoger, valde vi att observera när de var ute. Vi valde detta för att det underlättade, rent praktiskt, för oss att samla in empiri.

Vid tredje tillfället var det en av oss som hämtade avdelningens ritning och bakgrundsinformation. Observationerna genomfördes på eftermiddagar.

På avdelningen arbetade sex pedagoger som var barnskötare och förskollärare. Verksamma pedagoger hade arbetat på avdelningen olika lång period. Vissa hade arbetat flera år medan andra kortare tidsperiod. Barnen som vistades på avdelningen hade olika bakgrund, etniskt, kulturellt och socialt. Här fanns barn som hade bakgrund från två eller flera kulturer med flera olika språk i sin omgivning. En liknande mångfald fanns även bland pedagogerna och övrig personal (köks- städpersonal samt vaktmästare).

3.3 Etiska överväganden

Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer understryker att de deltagande är fullt informerade om studiens syfte. Pedagogerna på den förskola vi valde att göra observationen på är insatta i att deras deltagande är frivilligt och att deras medverkan sker konfidentiellt. Alla namn vi använder är fingerade. Pedagogerna är också informerade att de, när som helst kan avbryta sin medverkan och att observationen innebär fotografering och filmupptagning av deras arbetsmiljö.

Fyra huvudkrav tas upp som gemensamma vid uppsatsskrivning och de är: informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet (Rossman & Rallis 2003; Vetenskapsrådet 2002).

Informationsbrev skickades till berörd förskola, se bilaga 1 och 2. Muntlig information lämnades till rektorn men även till berörda pedagoger gällande arbetets syfte.

Analysen av materialet skedde, då vi tittade på inspelat material och läste våra anteckningar inom stängda dörrar och materialet förvarades på ett säkert ställe.

De medverkande är inte anonyma för oss men däremot är det viktigt att skydda deras identitet enligt de forskningsetiska principerna. Detta innebär att skydda dem genom att utesluta deras namn och roller eller som i vårt fall, att avidentifiera figurerna över avdelningen. Vi har informerat de pedagoger som bidrog i uppsatsen, att de skulle vara anonyma. Även miljön hålls anonym. Detta för att skydda barn, pedagoger och verksamhet från icke önskvärd kritik samt att vi har de etiska principer vid uppsatsskrivning att utgå ifrån (Vetenskapsrådet 2002).

3.4 Insamlingsmetod och genomförande

Vi tog kontakt med förskolan genom telefonsamtal två månader innan vårt första besök. De gick med på att vi skulle studera deras miljö. Vi var noga med att förklara att barn och pedagoger inte var i fokus och att de inte skulle vara med på våra bilder eller namnges i texten (Vetenskapsrådet 2002). Därefter skickade informationsbrev till förskolan. Ett brev som beskrev vårt ämnesområde, mångfald och miljö (bilaga 1) och ett brev om de forskningsetiska reglerna (bilaga 2). Genom telefonsamtal bokades tid för observation.

För att få en så tydlig bild som möjligt av förskolan skaffade vi oss bakgrundsinformation i form av fakta såsom antal barn och pedagoger, ålder och kön på barn och pedagoger och frågan om hur länge de arbetat inspirerat av Reggio Emilia. Denna information fick vi genom samtal med pedagoger på förskolan.

Vid första tillfället möttes vi av en pedagog som visade oss in. Samtidigt som vi gick runt i förskolans miljö, presenterade vi oss för pedagoger som fanns där. Observationen började på en avdelning för barn som var 1-2 år, sedan observerades en avdelning för barn 2-3 år och sist en avdelning för barn 3-5 år. Lokalerna observerades i syfte att bestämma vilken avdelning som skulle observeras. Eftersom vi ville undersöka mångfald i den pedagogiska miljön, var vår tanke att se det stora i det lilla. Då mångfald är ett brett begrepp, var vår tanke att observera en "lämplig" storlek av arena, varken för liten eller för stor. Denscombe (2009) skriver att det finns flera faktorer att ta hänsyn till när det gäller urval för en undersökning. Bland annat skriver han om olika kategorier som en undersökning kan delas upp i. Vi gjorde en kategorisering av avdelningens miljö i form av tre kategorier. Dessa var *möblemang*, *artefakter* (dess mångfald och placering) och *återkommande mönster* i miljön.

Utgångspunkten blev att se miljön med hjälp av dessa kategorier och utan några förutbestämda värderingar.

Vid andra tillfället gjordes observationen på vår valda avdelning med digital- och filmkamera samt anteckningsblock. Utgångspunkten för observationen var våra frågeställningar om mångfald i den pedagogiska miljön. Vi gick från rum till rum, filmade och fotograferade miljö och artefakter som fanns där. Medan en av oss filmade, fotograferade den andra och förde anteckningar. Här gjorde vi oss observanta på miljöns mångfald, *möblemang*, *artefakter* som fanns och *återkommande* inslag i miljön. Som observationsmedel användes digital- och videokamera med vilka avdelningen filmades och fotograferades ingående med miljön och

material i fokus. Under observationen fördes en reflekterande dialog oss emellan av det vi såg. Därmed blev detta inledningen till vår analys av studien.

Griffin (2005) skriver att diskussionen mellan flera forskare som uppstår vid observationen ger en genomarbetad analys, då två eller fler forskare ger upphov till olika tolkningar av samma sak.

En granskning och analys av data gjordes efter observationen. Här syntas *upprepande mönster och brytande mönster i miljön*, dels i materialet, möblerna, lokalerna och i själva uppbyggnaden.

Möbler, artefakter och deras tillgänglighet studerades. Den tekniska utrustningen gjorde det möjligt för oss att gå tillbaka i observationen för att göra en mer noggrann analys. De visuella bilderna gav oss mjölighet att tolka den variation och mångfald som fanns.

Anteckningarna var fortlöpande och de användes som stöd för analysen.

Vid tredje tillfället hämtades underlaget för planritningen och information om undersökningsgruppen.

Vi ville vara tydliga och ge en överskådlig bild av empirin, genom att förtydliga den med två figurer (figur 1 s. 25 & figur 2 s. 26). För att läsaren inte ska ställas frågande angående figuren, skrivs text till. I likhet med att det finns en skriven guide eller bildförklaring till konstverk på museum eller konsthallar (Griffin 2005).

När det gäller hanteringen av rådata, gjordes en uppdelning av dessa, i likhet med Denscombes (2009) beskrivning om hantering av data.

Anteckningarna renskrevs på datorn och användes senare som underlag i analysen.

Filmen och bilderna redigerades så ansikten avidentifierades och säkerhetskopierades på en cd-skiva. Även miljö/lokaler avidentifierades i våra skissar. Vårt material är konfidentiellt vilket innebär att det bara är vi och vår handledare vid högskolan i Kristianstad som har tillgång till råmaterialet (bilderna, filmen och anteckningarna).

Det tog sammanlagt åtta timmar uppdelat på tre tillfällen att göra den empiriska insamlingen. Båda gångerna vi kom till förskolan var barnen ute och vi hade fri tillgång till lokalerna.

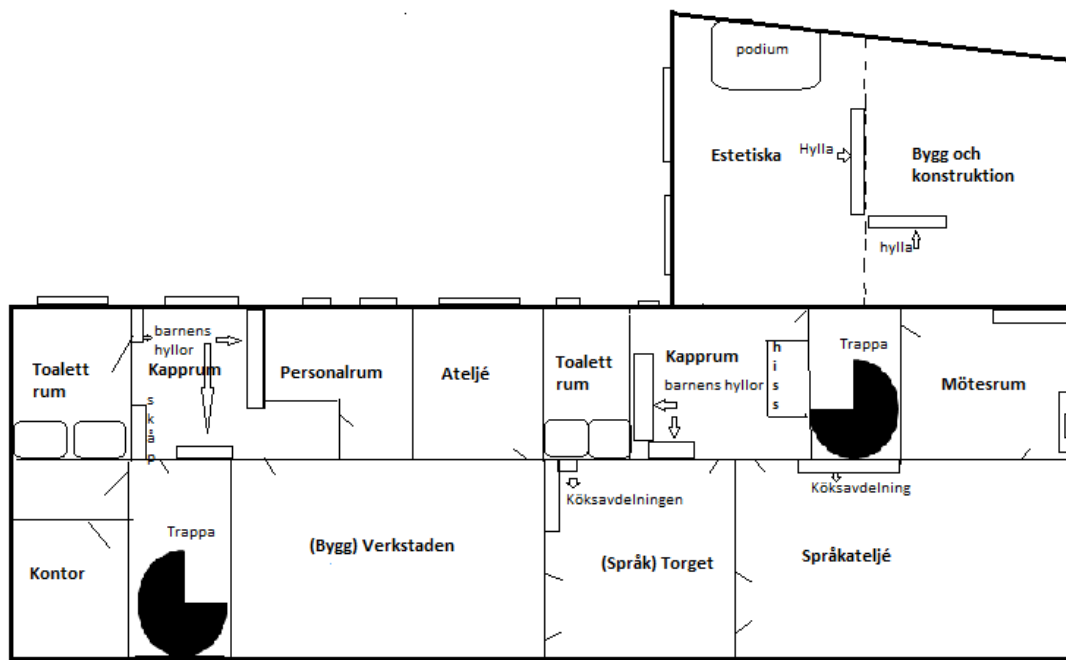
3.5 Beskrivning av avdelningen, Björnen.

Vi observerade den pedagogiska miljön på en avdelning, som vi har valt att kalla Björnen. Förskolan finns i en storstad. För en detaljerad bild av avdelningens pedagogiska arenor se skisser (figur 1 s. 25 & figur 2 s. 26). Förskolan var Reggio Emilia inspirerad sedan tio år tillbaka och avdelningen hade 38 barn inskrivna. På avdelningen arbetade sex pedagoger, både förskollärare och barnskötare. Avdelningen fanns på förskolans andra våning.

Vi kom upp till avdelningen via en spiraltrappa och en korridorliknande avsats. På väggarna fanns föräldrainsformation om verksamheten. Även vid ingången och i trappan fanns det dokumentation och beskrivning av verksamheten. Där fanns också förskolans värdegrund, utdrag från läroplanen och dikten om barns hundra språk av Loris Malaguzzi.

Härifrån gick vi in i en hall, där barnens egna hyllor fanns. Mitt i hallen stod det ett utställningsskåp av glas. Till vänster om hallen fanns toaletttrummet som bestod av två toalettbas utan vask. Utanför toalettbasen fanns tre olika vaskar, samt en vattenbalja med experimenterade material.

Hallen ledde oss vidare till bland annat personalens rum för planering. Här fanns bord, stolar, datorer, böcker i hyllor och information om bland annat utbildningar.

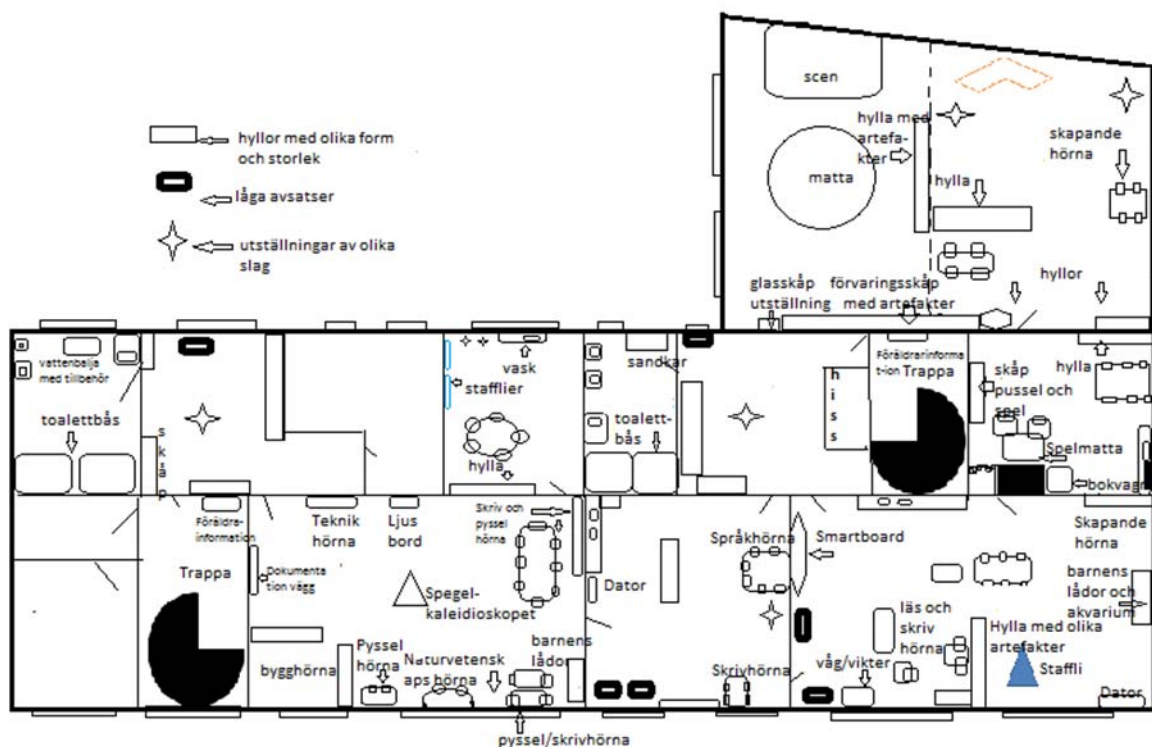


Figur 1. Plan över avdelningens arenor.

Vi gick vidare till en arena som kallades för ”Verkstaden” som var ett stort rum med många hörnor. Varje hörna hade ett bestämt materialutbud och var specifikt just för den hörnan. Här fanns fler utav barnens personliga lådor. Det vi såg i denna arena var *åtta olika hörnor med olika inslag* (figur 2). Barnens tankar om vad en människa är, stod skrivna ut med väggen, uppe vid taket. I taket hängde flaggor som barnen gjort.

Efter verkstaden kom en ”Ateljé”, där det fanns ett bord, väggstaffli, hylla och vask. Vi gick tillbaks, genom verkstaden, för att komma in i en annan arena som kallades ”Torget”.

Torget är den centrala arenan på avdelningen. Där kunde barnen välja vilka rum och vilka hörnor de ville vara i. Här fanns bilder på alla arenor på avdelningen och barnen fäste sitt foto på bilden av den arena eller hörn de ville vara i. Det fanns två bord, en hylla, ett materialskåp, en dator, matta med en golvhylla, en avsatts vid fönstret och en köksavdelning med kyl i rummet.



Figur 2. Plan över avdelningens miljöutformning.

I nästa rum, "Språkateljén" fanns det en interaktiv skrivtavla (smartboard) på väggen, sex bord, fem hyllor, barnens personliga lådor, ett akvarium, ljusbord, staffli, datorn och en köksavdelning med kyl.

Vidare gick vi till ett "Mötesrum", där det fanns en inbyggd vrå med kuddar och böcker och ett draperi framför. Där fanns ett bord, diskbänk, hyllor med studentlitteratur, barnens personliga pärmar, en bokvagn och en (spel)matta med två fåtöljer.

Vi gick vidare till arenan intill som var uppdelat i två arenor, så kallad "Stora bygg". En arena för byggkonstruktion samt skapande och en estetisk arena. Stora bygg är en arena med två bord, två hyllor, skåp och barnens konstverk på golvet. Estetiska arenan är den andra halvan av rummet som bestod av en scen, en hylla, skåp, en stor rund matta med barnens egentillverkade prickar och ett glasskåp.

Därför gick vi till hallen med barnens hyllor. I mitten fanns ett bord, med barnens konstverk och en avsatts vid fönstret.

Till höger om hallen, fanns toaletterummet, som bestod av två toalettåsar med vask. Utanför toalettåset fanns tre olika vaskar och ett vatten/sandkar.

Från toaletterummet tillbaka ut i hallen och vidare till en korridorliknande avsatts med föräldrainformation om verksamheten. Sedan kom utgången via en annan spiraltrappa som ledde ner till utgången. I trappan fanns det dokumentation som speglade verksamheten. Där fanns också förskolans värdegrund, utdrag från läroplanen och dikten "Tvärtom, det är hundra som finns" av Loris Malaguzzi.

4 RESULTAT OCH ANALYS

I detta kapitel beskriver vi avdelningen Björnens mångfald i miljön så som vi såg och tolkade den. Vi presenterar miljön med hjälp av två skisser. Resultatet av vår empiriska undersökning presenteras också och följs av en analys.

4.1 Resultat

Vilken mångfald framträder i den pedagogiska miljön? var vår första fråga. Svaret på den blev att det var barnens mångfald som präglade avdelningen. Pedagogerna hade använt sig av barnens mångfald i deras verksamhet, där barnens olikheter och egna identiteter kom till uttryck på olika sätt.

Pedagogerna visade denna barngruppens mångfald genom att barnens olika tankar och hypoteser syntes, på väggarna genom dokumentation. Det var med hjälp av dokumentation som vi kunde avkoda den mångfald i barngruppen som fanns på avdelningen och den pedagogiska mångfalden, i deras projekt.

Svaret på vår andra frågeställning, *vilka utvecklingsmöjligheter erbjuds barnen i den pedagogiska mångfalden* blev, att möjligheterna var mycket goda. Här fanns mycket mångfald och variation i miljön och artefakterna. Vi såg en röd tråd i avdelningens miljö, både vad gäller utformningen och artefakterna, där variation och mångfald av olika aktivitetsmöjligheter fanns. Möbler och artefakterna var i barnens höjd i miljön. Barnen kunde fritt plocka fram och använda artefakterna utan att behöva vuxnas hjälp för att nå dem. Det är viktigt att barn själva och tillsammans med andra, har möjlighet att lösa problem och ha tillit till sin egen förmåga. Miljön framträdde som inbjudande, utmanande och tillåtande.

Som resultat tolkade vi också att miljön på Björnen hade *upprepande mönster/brytande mönster, barnanpassad miljöutformning, rum i rum, dokumentationer och utställningar*.

Med utgångspunkt i våra tre kategorier, *möblemanget, artefakter* och *återkommande mönster* i miljön, gör vi nu en beskrivning av avdelningens mångfald.

Möblemanget på avdelningen var i barnens höjd med undantag ifrån två höga bord, två köksavdelningar, två vaskar, torkskåp och några förvaringsskåp/golvhyllor. Barnens hyllor i

hallen var låga, liksom bord och stolar i de olika rummen. Bord och stolar för barn, varierade i storlek, höjd, färg och design. Vaskar fanns i olika barnhöjder, både i toaletterummen och på resten av avdelningen. Låga podieavsatser i varierande storlek och höjd, fanns på olika sällen på avdelningen.

Artefakter var synliga och lättillgängliga i barnhöjd. Språk, skriv och matematikrelaterade artefakter fanns på olika ställen på avdelningen. Dessa fanns bland annat i form av: böcker, handdockor, bokstäver, datorer, interaktiv skrivtavla, papper, pennor, linjaler, kriter, pärlor av olika slag, kort för ramsor, rim- och sångkort, språkpåsar, CD-skivor med sagor och musik, musikinstrument, språk- och matematikutvecklande pussel och spel, material att sortera och kategorisera, olika sorters bygg och konstruktions material, klockor och timglas, månadsburkar, inspirerande bilder och text på väggarna i form av till exempel alfabetet, siffror, teckenspråk, barnens egna texter och pärmar.

Naturvetenskap och teknikrelaterade artefakter fanns i form av: datorer, interaktiv skrivtavla, ljusbord, bandspelare, magneter, vågar och vikter, limpistol, vatten och sand experimenterande artefakter, akvarium, två torson med människans anatomi, spegelhus, snäckor, stenar, djur, glödlampor, trä och plastmaterial, glasstenar, mätsticka,

Estetiska och skapande artefakter fanns i form av: CD-skivor med musik och sång, instrument, sångkort, scen, rekvisita för dramatisering, målarfärg, penslar, moddlare, roller, pennor, kriter, papper, staffli, lera, gips, spatlar, saxar, limpistol, klister, lim, piprensare, gummiband, tråd, pärlor, knappar, tyg, band, snöre och trådar, återvinningsmaterial för skapande. Barnens olika alster stod på golven, i hyllor, på bord och på väggarna.

Återvinningsartefakter fanns i form av mjölk- och pappkaronger, hushållsrullar, plastflaskor, värmeljusformar av aluminium, kapsyler, korkar, glasspinnar, tyg, trä- och pappersbitar.

4.2 Analys av mångfald i miljön

Vår analys startade under observationen. Material som inte var tillgängligt för barn och som fanns ”undanstoppat”, eller högt placerat har vi inte studerat i denna uppsats. På avdelningen Björnen fanns sammanlagt tolv olika arenor, inklusive toaletterum och hallen. Vi valde att ha toaletterum och hallen med i vår empiri, eftersom vi kunde se att dessa arenor också utnyttjades för bland annat vatten/sandlek eller utställning.

Våra huvudfrågeställningar i denna uppsats är: *vilken mångfald framträder i den pedagogiska innemiljön? och vilka utvecklingsmöjligheter erbjuds barnen i den pedagogiska miljöns mångfald?* När vi analyserade vår empiri användes förutom det två huvudfrågorna, underfrågor som: *Vad fanns det i miljön? Vilka artefakter/aktivitetsmöjligheter fanns det? Vilka var återkommande mönster? Vilket budskap sände den pedagogiska miljön? Kan vi se barns mångfald i miljön?*

Dessa frågor har sin utgångspunkt i Reggio Emilia pedagogiken, Vygotskijs sociokulturella teori, variationsteori och styrdokumentet för förskolan (Lpfö 98/10).

Några återkommande inslag vi såg i miljön var, *möbleringen och artefakterna och deras placering, rum i rum, dokumentation och utställningsplatser.*

När det gäller *möblerna* i miljön var borden, stolarna och annan interiör i barnens höjd och tillgängliga för barnen. Artefakterna och möbleringen var tydligt framställda för att ge en inbjudande miljö. Strandberg (2006) menar att detta är av betydelse för barns utveckling, då den pedagogiska miljön ska vara skapad för samverkan. Nordin-Hultman (2005) skriver i sin avhandling hur barn lever upp och påverkas av den miljö de vistas i. Miljön, var inbjudande, variationsrik och bjöd på olika möjligheter för lärande möten mellan barnen och pedagogerna. I variationsteorin ligger fokus på urskillning, samtidigt och variation och miljön ses som viktigt i barns lärande och utveckling (Holmqvist 2006).

Bord och stolar hade varierande former. Borden var till exempel runda, fyrkantiga eller hade halvmåneform. Stolar fanns i olika storlekar och skilde sig i form och färg. Golv, låga avsatser och bord utnyttjades som olika arenor för lek, skapande, utforskande och lärande enskilt eller i grupp. Enligt de Jong (1995) har barn olika behov i olika situationer och letar efter den bästa platsen för sin aktivitet, vilket är individuellt för varje barn.

Avdelningen bestod av olika arenor och *rum i rum* (hörnor). Hörnorna i miljön, var avgränsade med hjälp av olika möbler, oftast hyllor. Hyllorna användes också för de tillgängliga artefakterna. Arenorna kunde ha upp till åtta olika hörnor med olika karaktärer och med spännande former. Inom Reggio Emilia pedagogiken är det vanligt att skapa rum i rum/hörnor, något som vi tolkar har inspirerat avdelningens miljöutformning (Jonstoj & Tolgraven 2001). Många hörnor och artefakter på Björnen verkade inte vara bestående, vilket ledde oss att tro att miljön var föränderlig och att det var barnens intresse, som låg till grund för miljöförändringar. De olika hörnorna på Björnen, gav möjlighet för möten och lärande

barn emellan, men det fanns också hörnor för enskilt tankearbete som Strandberg (2006) menar är viktigt att ha. Genom analysen av det insamlade materialet såg vi flera olika hörnor, som bland annat var språk, skriv, läs och mys, matematik, naturvetenskap, teknik, pyssel, målar, skapande, bygg och konstruktion, dator, dans, drama, rörelse, musik och möteshörna.

När vi tittade på *artefakterna* utgick vi från variationsteorin där fokus ligger på att se föremål från olika vinklar och dess mångfald (Holmqvist 2006). Därför blev det viktigt att titta på så många detaljer som möjligt och hur de var presenterade i miljön. Det fanns en tydlig struktur på artefakternas variation och placering. Till exempel, var hörnornas artefakter relevanta för varje specifik hörna. Skapandehörn hade rikt och varierat utbud av artefakter i form av lera, gips, papper, pennor, paljetter, pärlor och liknande. När det gäller artefakternas placering, var de återigen i barnens höjd. Variation av material präglades av flera handlingsmöjligheter, enligt vår tolkning, där det fanns något för alla och där risken blir liten att någon känner utanförskap, vilket är viktigt i verksamheten (Nordin-Hultman 2005; Norell Beach 1995). Även om vi observerade miljön utan barns närvaro och vid stängningstid av förskolan, kunde vi se hur barnen använde artefakterna i sparade, kreativa lekar och skapelser i miljön.

Dokumentation var ett viktigt inslag i avdelningens miljö. Den dokumentation vi tog del av var aktuell, tydlig, beskrivande och förmedlande. För oss var den viktig då vi med hjälp av den fick mycket information, dels om barngruppens mångfald men också om pågående aktiviteter och projekt. Dokumentation är en viktig del i Reggio Emilia pedagogiken (Jonstoj & Tolgraven 2001) och enligt vår tolkning av den, hade pedagogerna lyckats lyfta barnens mångfald genom deras tankar, hypoteser och idéer som var synliga i miljön. Exempel på hur barns mångfald syntes i miljön, var att deras olika tankar fanns skrivna på väggarna, deras fysiska olikheter gestaltades i miljön genom till exempel kroppsavtryck och foto. Deras hypoteser var uppmärksammade genom dokumentationen. Variation i dokumentationen fanns också på avdelningen. Detta i form av projektdokumentation på väggarna och i pärmar som vi tolkar var för föräldrar och besökande att ta del av. Dokumentation av lärande möten, mellan barn, pedagogerna och artefakterna fanns. Det fanns också inspirationsdokumentation med hjälp av vilka visades olika aspekter av olika fenomen, föremål och inspiration. Portfolio och egentillverkade böcker fanns i miljön tillgängliga för barnen, där deras lärprocesser syntes.

Utställningsplatser fanns på flera olika ställen i miljön. Olika pedagogiska processer som tema och projektarbete, materialiseras många gånger och resulterar ofta i produkter. Dessa

produkter kunde vara barnens skapelser, som till exempel ler- och gipsföremål, och var återkommande i miljön. Dokumentation är en slags produkt av det som barnet gjort och kan visas som en utställning. Med dokumentationen och olika skapelser förmedlas koppling mellan lärprocesser och lärprodukter. Portfolio blir också någon slags produkt över det gjorda och är egen utställning av det enskilda barnet (Strandberg 2006). I denna miljö har det skapats en känsla av kreativ produktion i form av olika utställningar. Detta var allt ifrån portfolio, utställningsskåp- och bord, skapelser stående på golvet samt dokumentation på väggarna.

Vi såg att det fanns en tydlighet och relevans i de olika arenorna på avdelningen Björnen, vad gäller aktivitetsmöjligheter och artefakterna, till exempel, skapande material i verkstaden, instrument och scentillgång i den estetiska arenan, byggmaterial i bygghörnan, skrivhörnan hade material för olika skrivprocesser och så vidare. Vi såg en tydlig motsats från Nordin-Hultman (2005), där hon menar att i Sverige är material som skapar oreda och oväsen högt placerade eller undanstoppade. På denna avdelning var dessa material synliga och tillgängliga för barnen. Nordin-Hultman (2005) menar vidare att man i svenska förskolor placerar barnen i materialet, istället för sidan om. Ett exempel är att man i Sverige placerar barnen i till exempel vattenbaljan när barn utforskar vatten medan man i engelska förskolor låter barnen stå sidan om och experimentera med det. Det vi såg här, med hjälp av dokumentation, var att barnen placerades sidan om vattenbaljan/sandkaret och utforskade.

Något som vi inte såg i miljön var kopplingar till ”hemmiljöspåret”. Artefakter som yrkeskläder och dockrum med tillbehör fanns inte.

5 DISKUSSION

Barns olika personligheter och erfarenheter bidrar till mångfald i förskolan. Det är viktigt att barns mångfald tar plats och blir representerad i förskolemiljön. Frågan är om den alltid gör det? Vårt syfte med denna uppsats var att studera hur mångfald kan framträda i en pedagogisk miljö och vilka utvecklingsmöjligheter erbjuds barn i den? På avdelningen Björnen var barns olikheter representerade genom att pedagogerna synliggjort detta med hjälp av dokumentation. Till exempel hade barns tankar och uttalanden om olika saker dokumenterats. Enligt Lpfö 98/10 ska förskolans kvalitet dokumenteras, där barns erfarenheter, dalaktighet, utforskande och lärande ska stå i fokus. Vidare lyfter läroplanen att varje enskilt barns utveckling och lärande ska dokumenteras och följas upp för att säkerställa att förskolan tillgodoser varje barns utveckling och lärande. Förskolemiljön är en mötesplats för barn som förmedlar budskap om vad som går att göra eller inte göra och påverkar barns lärande (Nordin-Hultman 2005; Strandberg 2006). Enligt vår mening sänder miljön ett budskap om vad som går att göra i den. Vi tycker att det är viktigt att miljön erbjuder olika mötesplatser och mångfald av olika aktiviteter för lek och lärande. Vi har fått en insikt om hur viktig det är att ha en inbjudande och variationsrik miljö på förskolan. Alla som stiger in i förskolans miljö har nödvändigtvis inte mycket erfarenhet av den, däremot har de flesta en känsla för vad som känns tryggt, bra, utmanande, inbjudande och inspirerande i en miljö.

5.2 Resultatdiskussion

Vårt resultat visar att på avdelning Björnen var artefakterna synliga och tillgängliga för barnen. Möblerna var i barnens höjd och anpassade för barn. Det är viktigt enligt Nordin-Hultman (2005) och Strandberg (2006) att barn själva oberoende av andra kan ta del av förskolans artefakter och miljön. Inte minst för deras självförtroende utan också för att stärka deras tillit till den egna förmågan (Lpfö 98/10).

Ett annat resultat vi har fått är upprepande/brytande mönster i förskolans pedagogiska innemiljö.

Återkommande mönster i form av rum i rum avgränsningar, fanns regelbundet i de olika arenorna i miljön. Arenorna kunde ha upp till åtta olika rum i rum/hörnor, vilket väckte tankar hos oss, om hur de olika hörnorna flöt samman. Med blicken på vilka aktiviteter och artefakter som erbjöds i de olika hörnorna och vilka möjligheter som fanns, försökte vi

förstå oss om barnen kunde störa varandra och om aktivitetsmöjligheterna var rimliga i de olika hörnorna. Vi drog slutsatsen att upprepande användning av ”lugna” hörnor i de olika arenorna som skriv och pyssel hörnor, bidrog till att aktivitetsmöjligheterna i de olika hörnorna, var goda och rimliga. De var variationsrika och kunde ske utan några större störningsmoment. En annan tanke vi hade var att barnen kanske använde ”lugna” hörnor, när de ville vänta på sin tur, för att vara i en annan hörna. Skriv- pyssel och matematik hörnor fanns utspridda i de olika arenorna på avdelningen. Här fanns en bra variation av artefakter och mångfald av olika aktivitetsmöjligheter. Det fanns flera olika möjligheter att uppleva och lära om olika saker, som enligt variationsteori är viktigt i barns lärande och kunskapssökande. Tema kroppen verkade till exempel vara en del i pågående projekt och miljön bjöd på bland annat olika artefakter som lyfte kroppen på olika sätt, såsom speglar, kropps bilder, torson och kroppsdocka.

Hörnorna skilde sig både till innehåll och till utformning. Några hörnor bestod av både bord och stolar, andra av bara bord, det fanns också låga podieliknande avsatser samt hörnor på matta/golv. Detta kan vi konstatera är både återkommande men även brytande mönster.

Utifrån vår tolkning av förskolemiljön var den anpassad efter barnens fysiska behov av att få vara på golvnivån. Ett exempel är byggtrum, där barnen oftast sitter eller ligger på golvet och konstruerar. Här fanns till exempel hörnor med utrymme för spel på golvnivå. Vid de låga podieavsatserna kunde man sitta på golvet och skapa.

Enligt Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2011) måste pedagogerna genomgå en kompetensutveckling för att kunna arbeta efter förskolans och läroplanens intensioner. Samhällets ständiga förändring och utveckling måste också belysas och bearbetas i förskolans miljö. Som vi tolkade miljön var hörnorna inte bestående utan föränderliga, vi fick en känsla av att innehållet lätt skulle kunna bytas ut. Detta kan medföra en flexibilitet i avdelningens miljö och möjlighet att utforma miljön efter barns delaktighet och intresse, vilket ingår i läroplanen för förskolan (Lpfö 98/10).

En arena där pedagogerna kombinerade ”fysisk” aktivitet med ”skapande” var estetiska-, bygg- och konstruktionsarenan. Även här var det en tydlig miljöutformning. Lärorikt och ovanligt skapande artefakter fanns i byggarenan medan den estetiska arenan bestod av bland annat scen, instrument och rekvisita för dramatisering.

Ett brytande mönster i miljön, var att kopplingar till ”hemmiljöspåret” inte syntes. Ingenting i miljön liknade miljön i hemmet, som Nordin-Hultman (2005) beskriver att många förskolor i Sverige fortfarande har. Här fanns varken soffor, gardiner, krukväxter, tavlor (konst) eller liknande som skulle förknippas med hemmet (Tallberg Broman 1995; Vallberg Roth 2011). Artefakter som utklädningskläder och dockrumstillbehör syntes inte i miljön, vilket väckte tankar och frågor hos oss. Dessa artefakter kan vara bra att ha av flera anledningar. Med deras hjälp kan man arbeta bland annat med språk, matematik, empati och genus som ingår i förskolans uppdrag (Lpfö 98/10). Fanns dessa artefakter i deras pedagogiska utemiljö eller i barnens hem? Väljer pedagogerna medvetet att erbjuda annat på förskolan? Vid vår första observation iakttog vi att dessa artefakter fanns på de andra avdelningarna. Om det är så att avdelningarna har ett samarbete där barnen kan ta del av varandras arenor och artefakter så finns även dessa artefakter att tillgå eller hämta.

Dokumentation var en annan viktig del i miljön. Pedagogerna hade fångat barnens olika tankar och hypoteser med hjälp av den. Det fanns en tydlig Reggio Emilia pedagogisk- och läroplanskoppling i miljön, med dokumentation, som bestod av text och bild. Teckenspråk och bild syntes också och var återkommande i miljön. Det var med hjälp av dokumentation som vi kunde avkoda den mångfald i barngruppen som fanns på avdelningen och den pedagogiska mångfalden i pågående projekt (Doverborg & Pramling 1999).

Barnens fysiska och kulturella olikheter uppmärksammades genom olika kroppsavtryck. Medan den språkliga och kulturella mångfalden lyftes konkret, genom skrivna ord, på olika språk, som antagligen talades av barn som vistades på Björnen. Sheridan (2001, 2007) skriver att pedagogernas roll är viktig eftersom de har makten att styra och utforma miljön. Vilket förhållningssätt pedagogerna har gällande barnens delaktighet och inflytande är avgörande för en god kvalitet av verksamheten. När pedagoger ser barn som förmögna individer med ett eget sätt att erfara och förstå världen har de närmast sig barns perspektiv. Att lyssna, föra barnens ”röster”, tolka barns agerande, tillåta barn ändra och påverka sin situation genom att vara aktiva och delaktiga, leder till reellt inflytande i den dagliga verksamheten (Pramling Samuelsson & Sheridan 2003).

Barnens delaktighet har betydelse för miljöutformandet, den vilar på etiska ställningstaganden, barnkonventionens föreskrifter om rättigheter och grundläggande värderingar (Pramling Samuelsson & Sheridan 2003). Inte minst att barn har rätt att få uttrycka sin åsikt och att bli lyssnad på, för att kunna påverka sin situation på förskolan (a.a.) och (Utrikesdepartementet 2004; Lpfö 98/10).

Vi uppmärksammade att hiss till avdelningen saknades! Utifrån den information vi fått berodde detta på att huset är Kulturminnes-märkt, vilket innebär att utseendet inte får ändras.

5.2 Metoddiskussion

I vår uppsats valde vi att använda observation som metod. Den var inte beroende av vad pedagogerna/barn gör eller säger under observationstillfället (Rossman & Rallis 2003). Vår observation gick ut på att studera miljöns mångfald, utformning och artefakter. Som hjälpmedel använde vi oss av anteckningsblock, digitalkamera och videokamera. Det faktum att vi gjorde vår datainsamling i tomma lokaler medförde att vi öppet och på plats med varandra kunde diskutera det vi gemensamt såg, på samma gång. Vi använde på så sätt två par ögon, optimalt genom att uppmärksamma varandra på olika saker i miljön och artefakter som fanns. Här startade även vår analys. Det vi antecknade hade vi stor användning av vid fortsatt analys av empirin.

När det är flera forskare som observerar kan man stöta på utmaningar som till exempel att det är osannolikt att man ser samma saker. Detta beror på flera olika faktorer, som den individuella förmåga att observera samt forskarens kompetens och engagemang när data ska samlas in. Detta medför att diskussion bland observatörer kan uppstå, som kan föra arbetet vidare (Griffin 2005). Minnet är selektivt och att vi filtrerar en viss information som vi uppfattar med våra sinnen. Även våra fysiska, känslomässiga tillstånd och våra tidiga erfarenheter påverkar observationen på olika sätt (Denscombe 2009). Här utnyttjar vi de tekniska verktygen till vår fördel och som stöd för våra resonemang.

Genom att använda observation och olika hjälpmaterial som metod, fick vi in material att granska. Våra insamlade foton och filmmaterial gav oss möjlighet att gå tillbaks, för fortsatt analys av data. Eftersom vi ville studera miljöns mångfald och utformning ansåg vi att barn och pedagoger inte behövde vara med i miljön. Miljön sänder ut budskap om vilka möjligheter som finns, oberoende om någon är närvarande i den.

Vi är medvetna om att vi kunnat fördjupa oss i undersökningen ytterligare om vi hade gjort observationen med barnens närvaro eller gjort barnintervjuer.

Om barn och pedagoger varit närvarande vid observationen hade vi antagligen fått ett annat resultat. En annan tanke på hur vi hade kunnat göra undersökningen bättre, vore att observera

alla förskolans avdelningar. Eftersom förskolan hade åldersindelade avdelningar, hade vi till exempel tittat på utbud av artefakter och miljöutformning, för respektive ålder/avdelning.

Det vi har lärt oss under denna process är att svensk förskola har utvecklats väldigt de senaste åren och att hemmiljöspåret försvinner allt mer. På många förskolor lyser den med sin frånvaro, medan möjligheten att få utforska annat växer. Vad och hur kan man nå kunskap? Vilka kompetenser behöver man utveckla för framtiden? Då mångfald oftast kopplas till frågor som rör integration, hade en tanke varit att forska vidare kring ett samband mellan mångfald och miljön inom förskola. Hur mångfald i miljön kan se ut i olika förskolor men också hur pedagogerna talar om miljöutformning utifrån ett mångfaldsperspektiv? Hur skulle man kunna göra en ”bra” mångfald i miljön och i så fall vad man skulle rätta sig efter? Är det förskolans kvalitet och läroplanen man går efter? pedagogernas kompetenser, barngruppen eller verksamhetens ekonomi? Spännande frågor/funderingar att forska vidare kring.

Vi kanske hade fått ett annat resultat om en traditionell förskola hade studerats, eller hade vi? En annan sak som vi lärt oss under denna process, är att mångfalden är en viktig aspekt att utgå ifrån, när miljön på förskolan utformas. Detta får oss att undra om pedagogerna ute på förskolorna utgår från mångfald när de skapar rum för lärande och möten mellan barn och pedagoger samt vilken mångfald de utgår ifrån?

Referenslista:

Björklid, Pia (2005). *Lärande och fysisk miljö – En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Liber Distribution.

Carlgren, Ingrid (1999). *Miljöer för lärandet*. Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Upplaga 2:1. Lund: Studentlitteratur.

Doverborg, Elisabet och Pramling, Ingrid (1999). *Mångfaldens pedagogiska möjligheter*. Stockholm: Liber AB.

Holmqvist, Mona (red) (2006). *Lärande i skolan – learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur.

de Jong, Marjanna (1995). *Pedagogiska och sociala aspekter på lokaler för barnomsorg*. Underlag till Allmänna råd från socialstyrelsen 1995:2. Särtryck och småtryck Nr. 843. Institutionen för pedagogik och specialmetodik. Malmö: Lärarhögskolan.

Jonstoji, Tove och Tolgraven, Åsa (2001). *Hundra sätt att tänka om Reggio Emilias pedagogiska filosofi*. Växjö: UR.

Lunneblad, Johannes (2006/2008). *Förskolan och mångfalden - En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborg: ACTA UNIERSITATIS GOTHOBURGENSIS.

Lunneblad, Johannes (2009). *Den mångkulturella förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Läraryrkesförbundet (2003). *Vägar till språket – teori och praktik i förskolan*. Malmö:

Läraryrkesförbundets förlag och Tidningen Förskolan.

Läraryrkesförbundet (2005). *Förskolans pedagogiska rum - med plats för alla sinnen*. Malmö:

Läraryrskommittens förlag och Tidningen Förskolan.

Läraryrskommittens (2008). *Naturvetenskap och natur – i förskola och förskoleklass*. Malmö:

Läraryrskommittens förlag och Tidningen Förskolan.

Nordin-Hultman, Elisabeth (1999/2005). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber AB.

Norell Beach, Annie (1995). *Mångfald och medkänsla i förskolan*. Stockholm: Rädda Barnen.

Norell Beach, Annie (2001). *Mångfald och medkänsla i förskolan*. Stockholm: Rädda Barnen.

Pramling Samuelsson, Ingrid och Sheridan, Sonja (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige 2003*, årg. 8 nr 1-2, ss 70-84.

Sheridan, Sonja, Pramling Samuelsson, Ingrid och Johansson, Eva (2011). *Förskolan – arena för barns lärande*. Stockholm: Liber AB.

Sheridan, Sonja (2001). *Pedagogical quality in preschool – an issue of perspectives*. ACTA.

Sheridan, Sonja (2007). *International Journal of Early Years Education*, Vol. 15, 2. Dimensions of pedagogical quality in preschool. UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.

Skarre Aasebø, Turid och Melhuus E, Cathrine (2007). *Rum för barn, rum för kunskap*. Stockholm: Liber AB.

Skolverket (1998). *Läroplan för förskolan – Lpfö98*. Stockholm.

Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan – Lpfö98 reviderad 2010*. Stockholm.

Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken, Bland plugghästar och fusklappar*. Finland: Nordstedts Akademiska Förlag.

Tallberg Broman, Ingegerd (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.

Vallberg Roth, Ann – Christine (2011). *De yngsta barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.

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

Elektroniska källor:

Aktivitetspedagogikens teori med inledning av Esbjörn Hellström, fil. dr. i pedagogik. Publicerad 16/3 2009. <http://www.aktivitetspedagogik.com/>. (Hämtad 11-12-01).

Förskoleforum: Förskola för mångfald – ta hjälp av miljö, material, rekvisita, leksaker... 11/6 2008. Norell Beach, Annie. <http://www.forskoleforum.se/article.asp?contentID=531>. (Hämtad 11-10-05).

Förskoleforum: Ensidig, mångsidig, ömsesidig kultur i förskolan? 17/10 2008. Norell Beach, Annie. <http://www.forskoleforum.se/article.asp?contentID=616>. (Hämtad 11-10-05).

Griffin, Gabriele. http://www.worldcat.org/title/research-methods-for-english-studies/oclc/253897792/viewport?bib_key=ISBN:0748621555. (Hämtad 11-11-10).

Regeringskansliet. (2006). FN:s allmänna konvention om de mänskliga rättigheterna. <http://www.regeringen.se/content/1/c6/08/56/02/6890d638.pdf>. (Hämtad 11-11-20).

Regeringskansliet. (2006). Mänskliga rättigheter – Konventionen om barnets rättigheter. <http://www.ud.se/content/1/c6/04/09/98/b8de24c7.pdf>. (Hämtad 11-11-20).

Vetenskapsrådet. (2002). Elanders Gotab. <http://www.vr.se>. (Hämtad 11-11-10).

Bilaga 1

Informationsbrev till pedagoger

Hej

Vi är två studenter som går på högskolan Kristianstad och läser till Lärare i förskola och förskoleklass och heter Maria Winhagen och Almina Mahmic.

Just nu läser vi en kurs som heter Allmänna utbildningsområdet 3 och skriver vår uppsats.

Vårt ämnesområde för rapporten är mångfald på förskolor. Vi ser fram emot att få ta del av er förskolas miljö, vilket vi gör genom att observera miljön vid några tillfällen. Vårt syfte med denna uppsats är att göra ett bidrag till detta utforskade område som är viktigt i vårt arbete med de yngsta.

Vi bifogar härmed kort info om de forskningsetiska principerna som vi är skyldiga att förhålla oss till och som ni också ska ta del av.

Med vänliga hälsningar

Maria Winhagen och Almina Mahmic

Vår handledare: Lena Bäckström, fil dr. lektor, tel. 0705360754

Bilaga 2

Information om forskningsetiska principer

Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet har utarbetat och antagit anvisningar för forskningsetik vid samhällsvetenskaplig forskning. I dokumentet tas fyra huvudkrav upp och dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

För examensarbete innebär detta att:

Deltagarna skall erhålla en rättvisande och begriplig beskrivning av undersökningsmetoderna och undersökningens syfte.

Deltagarna skall ha möjlighet att när som helst ställa frågor om undersökningen och få sina frågor sanningsenligt besvarade.

Deltagarna skall upplysas om att de kan avböja att delta eller att avbryta sin medverkan utan negativa följder.

Deltagarna skall vara säkra på att deras anonymitet skyddas.

Genom att följa dessa forskningsetiska principer visar man hänsyn och respekt för de som deltar.

Med vänliga hälsningar

Maria Winhagen och Almina Mahmic

Bilaga 3

Tvärtom, det är hundra som finns!

Ett barn

Är gjort av hundra

Barnet har

hundra språk

hundra händer

hundra tankar

hundra sätt att tänka

att leka och att tala på

hundra alltid hundra

sätt att lyssna

att förundras att tycka om

hundra lustar

att sjunga och förstå

hundra världar

att uppfinna

hundra världar

att drömma fram.

ett barn har

hundra språk

(och därtill hundra hundra hundra)

men berövas nittionio.

Skolan och kulturen

skiljer huvudet och kroppen.

Man ber barn:

att tänka utan händer

att handla utan huvud

att lyssna men inte tala

att begripa utan glädjen i

att hänföras och överraskas

annat än till påsk och jul.

Man ber dem:

att bara upptäcka den värld som redan
finns

och av alla hundra

berövar man dem nittionio.

Man säger dem:

att leken och arbetet

det verkliga och det inbillade

vetenskapen och fantasin

himlen och jorden

förnuftet och drömmarna

är företeelser

som inte hänger ihop.

Man säger dem

att det inte finns hundra

Men barnet säger:

tvärtom, det är hundra som finns.

Loris Malaguzzi

Jonstoj och Tolgraven (2001)

