



PEDAGOGISKA MILJÖER I BOTKYRKAS FÖRSKOLOR

MATERIALET ÄR INTE HUVUDPERSONEN I FÖRSKOLAN

MEN EN VIKTIG FÖRUTSÄTTNING FÖR ATT BARNEN SKA BLI DET



Innehållsförteckning

Inledning	sid 3-4
- bakgrund och syfte	
Botkyrkas intentioner	sid 5-7
Teorier och forskning	sid 8
- fysiska miljön	
Botkyrkas förskolors fysiska miljöer	sid 9-14
- Koncept- rumsutnyttjande	
- Rumskoncept	
- Material/återvinningsmaterial	
Kvalitetssäkring	sid 15
Bilagor	
• Teoretiska perspektiv bilaga 1	sid 15-19
• Checklistor bilaga 2	
• Exempel på en förskolas ställningstaganden för:	
- Blyerts som material, bilaga 3	sid 20
- Ska barn ta med sig leksaker hemifrån? Hur kan man tänka? bilaga 4	sid 21
- Riktlinjer ur ett arbetsmiljöperspektiv bilaga 5	sid 22

BAKGRUND

Under ett antal år har Botkyrka kommun bedrivit ett utvecklingsarbete i förskolan för att tydliggöra och därmed förverkliga uppdraget i Läroplanen. Omsorg, lek och lärande ska bilda en helhet för det lilla barnet, och verksamheten och barnens förutsättningar för lärande ska ständigt vara i fokus.

Införandet av Läroplanen stärkte barnens rätt till gemenskap och lärande med andra barn i grupp. Plats i förskola är inte längre i första hand en fråga om att tillgodose föräldrars behov av att få god barnomsorg för sina barn. Med Läroplanens intåg utvidgades förväntningarna och synen på vad alla barn har rätt till i vårt samhälle *oavsett* föräldrarnas behov. Alla barn hade rätt till meningsfulla aktiviteter och lärande, inte bara de barn som tidigare setts som barn i behov av särskilt stöd. Förskolan som komplement och inte bara kompensation förtydligades. Som en konsekvens av Läroplanen blev det också tydligt att vi måste ompröva hur vi organiserar och formar våra fysiska miljöer så att förskolan verkligen blir ett komplement till hemmet.

I de inventeringar vi gjorde i Botkyrka framstod det tydligt att de flesta av våra förskolor var utformade utifrån ett kompenserande perspektiv där miljöerna var ganska hemlika. Detta har också fått som konsekvens att omsorgsperspektivet varit överordnat lärandeperspektivet. Men omsorg och lärande står inte i motsatsförhållande till varandra. De är lika viktiga förutsättningar för barnets utveckling som helhet. Därför har utvecklingsarbetet i Botkyrka lagt fokus på barns lärande, för att se till att båda perspektiven blir lika viktiga.

Barns lärmiljöer omfattar inte bara de fysiska miljöerna ute och inne, utan också den pedagogiska och sociala lärmiljön. Pedagogiskt ledarskap, pedagogernas förhållningssätt och arbetssätt och organisationen för det demokratiska uppdraget i Läroplanen är avgörande för hur våra barn lär och utvecklas tillsammans i de fysiska miljöerna.

Olika teorier har varit olika starka under det att synen på barns lärande har förändrats genom åren. I den svenska förskoleverksamheten råder en förhållandevis traditionell syn på barn och pedagogik. Det gäller också i Botkyrka. Å ena sidan finns en stark syn på ”barnet som natur”, med stark tilltro till att allt redan finns inom barnet och att lärandet mognar fram bara vi stödjer och stimulerar. Å andra sidan råder samtidigt också en traditionell förankring i utlärande av kunskap, där lärande sker genom förmedling av kunskaper från den vuxne till barnet. **Denna kunskapssyn är idag utmanad.** Kunskapssynen i vår tid går ut på att kunskap konstrueras och byggs tillsammans med andra och i samspel med miljö och material. Kunskap är en färskvara i ständig utveckling och förändring. Miljö, material, situationer, tillgången till olika uttrycksmedel, möten mellan barn/barn och barn/vuxna i ett utforskande och nyfiket förhållningssätt, är en nödvändig utgångspunkt för ett lärande som konstrueras tillsammans i meningsfulla sammanhang.

Förändringarna i Botkyrka kan ses som en förskjutning i vår syn på vad ett barn, lärande, kunskap och en förskola **är** och **kan bli**.

Birgitta Kennedy, pedagogista på förskolan Trollet i Kalmar samt författare av boken *Glasfåglar bland molnen*, säger i tidningen *Förskolan* 2009 nr 2.

Det räcker inte med en vacker pedagogisk genomtänkt miljö. Det måste finnas vuxna med visioner, som är nyfikna att förstå vad det innebär att vara barn i dag, som lyssnar på barnen, som är närvarande och kan utmana barns utforskande och undersökande. Vuxna som vågar ta ställning för förskolans roll i ett demokratiskt samhälle, som en plats där styrkan är att vi möts olika och får förhandla och tänka tillsammans för att bli klokare.

Om vi utgår från barns rätt kan jag se vilken otrolig vinst barnen gör som lärande och utforskande människor om de får vistas i miljöer där de vuxna har tänkt kring dess pedagogiska konsekvenser. Jag ser dagligen barn som tack vare miljöerna får möjlighet att bli på olika sätt. Jag ser flickor och pojkar som har möjlighet att överskrida bilden av vad en flicka eller pojke kan bli på en förskola. Detta skapas inte av sig själv, bara för att miljön finns där. Det skapas av pedagoger och barn som i en spännande utmanande miljö förmår att välkomna, upptäcka och utmana varandra. Miljön, rummet, materialet, utmaningarna kan hjälpa oss men utan människor blir det dött.

I Botkyrka gör vi dagligen samma erfarenheter som dem Kennedy beskriver. Det gör att vi söker upp teorier som kan ge djupare förståelse av hur vi kan arbeta med barns lärande i förskolan.

SYFTE

Denna skrift innehåller ställningstaganden och kriterier för en bra fysisk lärmiljö för förskolebarnen i Botkyrka. Dessa ställningstaganden omfattar den helhet som bildas av fysisk, social och pedagogisk miljö. Här ingår pedagogernas arbetssätt och förhållningssätt, praktiska och teoretiska kunskaper samt ledarskapets betydelse. Skriften syftar till att bli ett användbart material för såväl enskilda pedagogers som arbetslags och hela enheters arbete med miljön, samt som stöd vid nyöppnande av förskolor. I denna skrift finns både praktiskt och teoretiskt stöd för hur miljön skal utformas för att uppmuntra ett utforskande och experimentellt arbetssätt. Det är också möjligt att använda skriften som ett underlag för kvalitetssäkring. Den kan utgöra underlag för kommunens pedagogiska renoweringar.

Skriften har utarbetats med hjälp av representanter från förskolan i varje område.

Vision

ur Ettårsplan 2011

”Vårt uppdrag är att skapa en bred utbildningsmiljö som möter våra barn i deras lärande så att de blir aktiva och delaktiga i lokalt, regionalt och globalt samhällsbyggande. Målen i läroplanerna, kursplanernas ämnesinnehåll och de av EU formulerade åtta nyckelkompetenserna för Europas framtida medborgare, utgör riktmärke för barnens framtida kompetenser och färdigheter. Utmaningen för organisationen är att hålla en så hög kvalitet på verksamheten att barnen och deras familjer upplever att:

Barnen i Botkyrka får de verktyg de behöver för att bli demokratiskt aktiva och uppfinningsrika i en värld där vi är globalt beroende av varandra. Alla barn har styrkor, både individuellt och utifrån sitt sociala och kulturella sammanhang. Därför möts de av personal som rustar dem med goda lärstrategier med utgångspunkt från varje barns individuella styrkor. Alla pedagoger i Botkyrka äger styrkor både genom en ämnesrelevant pedagogisk kompetens och genom en stark tilltro till den egna förmågan att bidra till alla barns lärande. Ett lärande som förväntas leda till en hög individuell kompetensnivå.

I mötet med barnen signalerar personalen en värdegrund som säger att alla människor har styrkor men ”ensam är inte stark”. Lärandet sker med utgångspunkt från att vi bygger kompetenser gemensamt. Personalen ”lever dessa värden” och formar en verksamhet som på grundval av en demokratisk grundsyn möter alla barn i en öppen inbjudan om att bygga ny kompetens. Ett möte som präglas av djup respekt och genuin nyfikenhet och som utmynnar i en dialog rörande ”Vem är du? Vad kan du bidra med? och hur kan vi tillsammans skapa förståelse och ny kunskap om den värld som omger oss”

Barn- och Ungdomsförvaltningens vision om kunskapssyn, förhållningssätt och arbetssätt har varit grunden för utvecklingsarbetet för synen på lärandet och kunskap.

Omsorgen om barnet **bygger upp tilliten** och lägger grunden för trygga och **utvecklande relationer** med pedagoger och andra barn. Varje barn möter **känslomässigt engagerade, pedagogiskt kunniga pedagoger** som visar att de är intresserade av att lära känna barnet och dess familj och omgivning. Detta bildar utgångspunkten för pedagogernas möjligheter att stödja, stimulera och utmana barnens initiativ till interaktion med omgivningen och utforskning av världen. I omsorgssituationerna finns många tillfällen till lärande, närhet och omsorg.

*”Omsorgssituationerna är känsliga moment som lätt kan bli till stressiga och pressade situationer för barn och vuxna, och att just därför krävs det att dessa ägnas **särskild uppmärksamhet och planering**.*

Pedagoger behöver utveckla kompetens i att kombinera emotionella samspel med att se och utnyttja den potential till lärande som finns i sammanhanget. Omsorgen har en pedagogisk innebörd och omsorgen har en naturlig plats i pedagogiken. Detta gäller för små som för stora barn i förskolan. Organisation av lokalerna, tid och utrymme är viktiga områden som den enskilda förskolan måste ta ställning till. Blöjbyten, matsituationen, av och påklädning kan bli fantastiska stunder för samspel och kommunikation om man har organiserat så att det ges förutsättningar för att samspela.”
(Eva Johansson fil.doktor och lektor)

Omsorg, lärande och lek hänger ihop och bildar en helhet för barnet. Tryggheten är en förutsättning för att kunna lära. Den svenska förskoletraditionen har byggt på tanken att trygghet måste föregå aktivitet. Detta har till exempel inneburit att vid inskolning har arbetet handlat om att barnet först ska vänjas in till den vuxne då aktiviteterna nästan ibland har avstannat medan barnen skolas in. Interaktionen mellan barnet och den vuxne har setts som en förutsättning för att barnet sedan ska knyta an till kamrater och miljön. Istället skulle man kunna se det som att pedagogen är **en** av flera delar där mötet barnen emellan och miljöns utformning är lika viktiga för tryggheten. Hur sedan dessa möten utformas och utvecklas beror på vilka aktiviteter och vilket material som barnen bjuds på. Barns trygghet skapas även i stor utsträckning även av den fysiska miljön, om den är utformad så att barnen blir kompetenta och kan behärska vardagen. Miljön ska hjälpa dem att vara huvudaktörer och minska deras beroende av den vuxnes praktiska hjälp.

(Elisabet Nordin Hultman beskriver och hänvisar också i sin bok till psykoanalytikern Anne-Lise Lövlies syn på barns själv-skapande i termer av handling och aktivitet. Hon menar att barns trygghet i en viss situation inte i första hand är beroende av en individ-till-individ-relation med en vuxen, utan i stället av deras möjligheter att handla och att förhålla sig aktivt. sid.185)



Möjlighetsutrymmet ligger inte i barnet - utan i det vi erbjuder barnet.

Inom Botkyrka vill vi utmana den traditionella och begränsande synen och verka för aktiva barn och aktiva medforskande pedagoger som tillsammans utforskar och experimenterar. Detta innebär att vi också måste utmana och utveckla vår syn på vad kunskap är och kan vara i vår tid.

I läroplanerna formuleras kunskapssynen utifrån De fyra F:en, **Fakta, Färdigheter, Förståelse och Förtrogenhet**. Med denna kunskapssyn, som alltmer breder ut sig inom forskning världen över och som Botkyrkas vision ger uttryck för, vidgas synen på vad kunskap är.

I Botkyrkas vision framgår att lärandet är något som vi bygger och skapar tillsammans. Att kunna och veta något är också att ge och skapa betydelser. Kreativiteten framhålls idag i alla sammanhang som ett måste för vår framtid. Kreativiteten är den som gör att jag kan komma med ett nytt ”rätt svar”. Kreativiteten skapas ur fantasin, och fantasin kommer genom att barn tidigt får möjlighet att uttrycka sig på många olika sätt i förskolan genom att ha många olika verktyg i sin verktygslåda. Fantasin är en förutsättning för kreativiteten, och föreställningsförmågan en viktig ingrediens för att tänka nytt.

Botkyrka tar ställning för att fakta, förståelse färdigheter och förtrogenhet, kreativitet och föreställningsförmåga hänger ihop och är varandras förutsättningar för att verklig kunskap ska byggas. Goda kunskaper i alla delarna kan göra att man kan skapa något nytt. Det ställningstagande Botkyrka gör anknyter till en postmodern och socialkonstruktionistisk förståelse. (Det teoretiska tänkandet beskrivs längre fram i dokumentet)

Den vidgade synen på kunskap innebär också en utvecklad syn på hur lärandet går till.

I den förståelsen är den fysiska miljöns utformning och materialval avgörande för barns lärande. Den pedagogiska miljön kan inte ses som något statiskt utan den kräver en aktiv reflektion mellan barn, pedagoger, föräldrar och andra berörda.

TEORIER OCH FORSKNING

Pedagogiska perspektiv

Verktyg för utveckling av vår praktik

För att sätta Botkyrkas förskolors pågående utveckling i ett sammanhang är det nödvändigt att ta del av aktuell forskning och göra en tillbakablick historiskt. Med stöd i nya teorier får vi syn på det gamla och kan öppna upp för och ge plats för förändring. Målet är att bli en organisation som strävar efter att vara i en förändringsprocess.

Vi har valt Karin Hultmans (doktorand), beskrivning av pedagogikens historia. Hon har i ett samarbetsprojekt mellan lärarhögskolan i Stockholm och Farsta stadsdelsförvaltning försökt att konkret beskriva hur man på förskolan skulle kunna arbeta utifrån en konstruktionistisk kunskapssyn. Med hjälp av hennes beskrivning vill vi också tydliggöra Botkyrkas ställningstagande. (bilaga 1)

Fysisk miljö

Den svenska förskolans fader, **Friedrich Fröbel** (pedagog, 1782-1852) menade att undervisningen skulle relateras till barnens erfarenhetsvärld och man skulle ordna miljön därefter. Barnen skulle framställa föremål till nytta och till prydnad. Barnen skulle också fritt få använda skapande material. Leken betraktades som synnerligen viktig.

Jean Piagets (psykolog, 1896-1980) utvecklingspsykologiska teori är en stadieteori. Piaget menade att barnet skulle få konkreta erfarenheter att bygga upp sin verklighet med och det måste själv vara aktivt för att lära sig. En miljö som var tillrättalagd för att skapa förutsättningar till vidare utveckling utifrån det stadiet som barnen befinner sig i.

Maria Montessori (läkare 1870-1962) utvecklade förskolor där många barn leker och arbetar i samma rum. Egna vrår för olika åldersgrupper, men kan också röra sig fritt och se och inspireras av andra. Barnet ska i ett fritt val kunna ta till sig det material som fånglar det. På det sättet menade Maria att barnen utvecklade självständighet och självförtroende.

Lori Malaguzzi (lärare, psykolog 1921-1994) utvecklade en pedagogik där pedagogerna skulle vara upptagna med att ge barnen goda växtbetingelser. En av dem är den fysiska miljön, som skulle vara noggrant genomtänkt. Han ansåg att förskolan och skolan borde ha rätt till en miljö med pedagogisk kvalitet när det gäller omgivning, arkitektur, planering och utformning av utrymmen.

Vea Vecchi (ateljérista) använder begreppet ”den tredje pedagogen” om miljön. Hon menar att den ersätter en tredje pedagog i arbetslaget. Barnen är den första pedagogen, pedagogerna är den andra pedagogen och att miljön är den tredje pedagogen och att alla har betydelse för interaktionen på avdelningen.

Arne Trageton (lärare och forskare) skrev att lekmiljön måste ha verkstadskaraktär gärna inredd med tydligt avgränsande hörn för olika aktiviteter. Han menade att barn ska kunna leka ostört med minsta möjliga avbrott i leken och själv kunna välja med vad. Miljön ska också vara självinstruerande så barnen inte behöver be om hjälp utan klara sig själva.

Thorbjörn Laike (psykolog) visade i sin doktorsavhandling 1995 att barns välbefinnande påverkas av den fysiska miljön. Hans avhandling visade att i förskolor där man inte noggrant planerat inredning, form och färg och inte skapat helhet mådde barnen sämre och blev stressade och mer utåtagerande. Han menade att för helhetsintrycket är det viktigt att hitta balans mellan färgen på väggar och rummets textilier och låta dem stå tillbaka till förmån för materialet och leksakerna.

Elisabeth Nordin Hultman (högskoleadjunkt) besökte i samband med sin doktorsavhandling engelska förskolor och såg där att miljön är utformad så att det tillgängliga materialet fungerar som ”den tredje pedagogen”. Inga stängda dörrar, rummen är öppna och indelade i vrår och hörnor. Materialet är utvalt och placerat så att det ska väcka nyfikenhet och aktivitetslust. Hon menar också att miljö och material rentav kan ses som ett villkor för om barn framstår och uppfattas som kompetent, eller som barn i behov av stöd.

Botkyrka förordar ett förskolekoncept som är mer **verkstadslikt** samt ett **utforskande** och **experimentellt** koncept som kan se olika ut. Det finns olika sätt att hantera utforskandekonceptet. Vi eftersträvar inte likformighet utan att alla barn ska få tillgång till en rik förskola. Det vi kan ha gemensamt på förskolorna är att man tillämpar och använder sig av material på ett sätt som ger kreativitet. **Lek** och **utforskande** är grundläggande ideal.

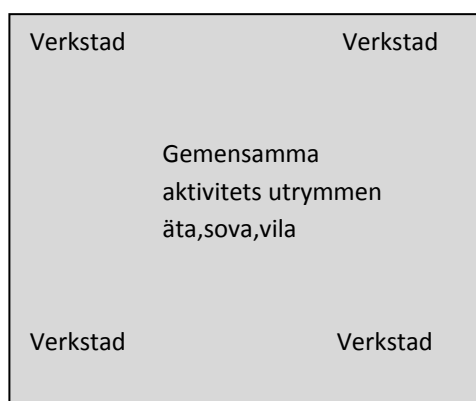
Rumsutnyttjande

I ett förskolekoncept används de centrala och mest användbara rummen för aktiviteter och barnen går till mat och vila och avskildhet. Daghemskonceptet bygger på det motsatta. Avdelningarnas planering och rummens utformning påverkar barnens möjligheter till val av aktiviteter och samspel med varandra samt pedagogers samverkan med varandra och hur förskolan organiseras.

Daghem



Förskola



Förskolans miljö ska ge barn möjlighet att **skapa relationer** mellan människor, ting och företeelser. Miljön ska också spegla de demokratiska värden förskolan står för. Genom att organisera miljön så att det finns möjlighet att bilda små grupper får barnen tillfälle att kommunicera, skapa dialoger. I mötet med den lilla gruppen kan dialogen *Vem är du? Vad kan du bidra med? och hur kan vi tillsammans skapa förståelse och ny kunskap om den värld som omger oss?* föras. Den **närvarande** pedagogen kan i denna dialog lyfta fram olikheter som en styrka.

Viktiga hörnstenar som våra tankar kring miljön vilar på är **tillgänglighet, valmöjlighet, tydlighet, variation, estetik och föränderlighet**. Dessa ord är förutsättningar för att möta barnen i deras tankar, teorier och intressen. Det ger även barnen möjlighet att påverka och ha inflytande över sin vardag. Det ska vara möjligt för barnen att varje dag välja mellan att bygga, rita, räkna, skriva, se, lyssna, reflektera, skapa, dansa, sjunga, spela, dramatisera och så vidare.

För att säkra att Läroplanen ligger till grund för våra verksamheter och att barnen ges möjligheter till experimenterande och utforskande med de hundra språken som verktyg har vi

tagit fram ett antal rumskoncept som ger dessa möjligheter. Dessa rum kan ses som ett grundkoncept.

Rumskoncept

Ateljémiljö:

I ateljémiljön ska barnen ges möjlighet till konstnärlig och skapande verksamhet där de provar på olika material. Genom att barnen bjuds en stor bredd av material utmanas de till att utveckla sina färdigheter och få kännedom om materialets egenskaper och möjligheter. En närvarande och påläst pedagog behövs för att utmana barnen till kreativt tänkande, färglära, form och struktur. I dessa utrymmen bör det finnas olika sorters pennor, kriter, färger, papper, lera osv.

Bygg- och konstruktionsmiljön:

I denna miljö utmanas barnen i sitt matematiska, tekniska och logiska tänkande. Här får de utforska begrepp som antal, form, vikt, rumsuppfattning, volym, storlek, balans, längd, höjd med mera. I dessa utrymmen bör det basmaterial vara tråklossar, återvinningsmaterial, Lego-duplo, naturmaterial och verktyg. Att tillsätta dekorationsmaterial och material för besjälning (föreställande material såsom plastgubbar, plastdjur, mjukisdjur, bilar, tåg, dockor osv.) gör att bygget får olika innehåll utifrån barnens erfarenhetsvärld så att leken hålls vid liv och får en fördjupad innebörd. Bygg- och konstruktionsrum bör inte ligga i de allra minsta rummen eftersom själva aktiviteten kräver ett större utrymme.

Miljö för avskildhet, läsa, lyssna och berättande

Här ska barnen ha möjlighet att se och lyssna både enskilt och i grupp. I dessa rum finns det gott om böcker och musik på olika språk och från olika länder där barnen har möjlighet att känna igen sig från sin egen kultur. Samtal och diskussioner är också betydelsefullt i dessa rum.

Naturvetenskaplig, teknisk och laborativ miljö:

Barnen ska här kunna utforska, experimentera och undersöka sina egna teorier kring vatten, växter, djur och natur, magnetism, elektricitet, ljus, ljud, luft och kemi. I denna miljö bör det finnas rum för vatten- och sandexperiment, liksom tekniskt, naturvetenskapligt och laborativt material såsom stenar, växter, vågar, silar, förstoringsglas, slangar, mätredskap, pincetter, luppar osv.

Fördjupningsmiljö kring interaktion och rollek:

Genom lek ges här barnen möjlighet att fördjupa sina kunskaper, tankar och idéer. Genom miljön kan barnen sätta lärandet i meningsfulla sammanhang. Barnen använder sig av **roller** som **verktyg** för sina lekar. De klär in sig i en position och **förstår** världen genom att **försätta sig i ett meningsskapande**. I sina roller går barnen in olika situationer och **utövar** på riktigt. De låtsas inte, utan går in på allvar. Utgår vi från dessa aspekter kan vi skapa ett rum för det

vi önskar fördjupa. I dessa rum ska det ges möjlighet till utklädnings, teater, drama och samhällslekar av olika slag.

Digital miljö

Barnen behöver ha tillgång till dagens teknik, såsom datorer, scanner och skrivare, program för bildbehandling, rörlig bild och ljud.

Möbleringskoncept

Miljön ska också vara estetiskt tilltalande, stimulerande och utmanande att göra nya upptäckter i. Det ska kännas som rum som ropar kom, samtidigt som miljön sänder ett budskap om vad som förväntas ske i verksamheten. Ju mer **självinstruerande** miljön är desto bättre klarar barnen saker och ting på egen hand. Barn behöver **ordning** för att kunna utveckla samspelet med andra barn. Möblemanget påverkar barnens aktiviteter, höga möbler begränsar till exempel deras möjlighet att röra sig och deras tillgång till materialet. Med tillgång till låga möbler kan barnen röra sig mera fritt i rummen. Ett tydligt budskap om rummets utbud inspirerar mera. Att använda mera **formbart och ostrukturerat** material främjar barns fantasi och skapande. Detta material ska vara placerat på ett lockande sätt.

”**Rum i rummen**”, det vill säga avgränsade hörnor med olika inriktningar och aktiviteter, ger barnen större möjlighet att pendla mellan avskildhet och gemenskap i verksamheten.

Miljön skall vara **TILLTALANDE** = tala till oss. Rummen ska upprätta någon form av relation - de ska

- *involvera*
- *välkomna*
- *provocera*
- *utmana*
- *uppmåna*
- *engagera*
- *agera*

Då behöver vi se en miljö som

- är lättillgänglig med varierande material
- erbjuder en stegring i materialet, där mångfalden och utbudet ökar med barnens ålder
- är flexibel och föränderlig
- är harmonisk i fråga om färgval, möblering och val av material.
- är tillåtande
- stimulerar alla sinnen
- är ren och snygg

Yngre barn behöver

- Kortare aktivitetsradie för att kunna växla snabbare
- Sammanhållen miljö
- Överblickbarhet
- Rum som talar till alla sinnen med sensoriskt och taktilt material
- Mer säkerhetsaspekter kring materialet, t.ex. att små saker lätt kan sättas i halsen



Skåpens olika utformning gör att det **känns** olika när man **sitter** i skåpet.

Hålet i väggen gör att barnen kan **kommunicera och samspela med** varandra både genom att **se** varandra men också genom att som på bilden **bolla** en boll till varandra..

Material

- **Utforskningsbart material**
- **Mångsidigt användbart**

Det ostrukturerade materialet, såsom återvinningsmaterial, byggklossar, trä, sand, konstnärsmaterial, lera och så vidare, erbjuder större möjligheter att utforska och att använda det mångsidigt i motsats till det strukturerade materialet, som till exempel föreställande, färdiga leksaker (bilar, dockor, plastdjur). Det strukturerade materialet har barnen ofta också tillgång till i hemmet. För att främja barns kreativitet ska det ostrukturerade materialet ha en central roll i förskolorna.



HÅLLBAR UTVECKLING

En hållbar utveckling ställer stora krav på att jordens länder och befolkningar kan ställa om konsumtions- och livsmönster, transporter samt energi- och livsmedelsproduktion så att de ändliga naturresurserna inte förstörs och klimatförändringarna kan stoppas. De pedagogiska verksamheterna kan direkt bidra till en hållbar utveckling genom att minimera verksamhetens miljöpåverkan, men framförallt indirekt bidra till att framtidens samhällsmedborgare har djupa insikter i hållbarhetsfrågorna.

Återvinningsmaterial i förskolan

Medveten användning av återvinningsmaterial i förskolan har flera syften:

- Pedagogiskt
- Ekologiskt
- Ekonomiskt

Materialet vinner värdet åter men i en annan skepnad. Materialet får en ny identitet av produktion, inte reproduktion. Pedagoger och barn blir utmanade i mötet med återvinningsmaterial, då den egna föreställningen av vad materialet kan bli gör materialet transcendent, det vill säga klass- och gränsöverskridande. Dessutom är det könsneutralt. Materialet erbjuder ett utforskande av dess egenskaper och möjligheter att experimentera med olika lösningar och funktioner.

Pedagoger utgår från barns tankar och hypoteser då materialet inte *är* utan kan *bli* vad som helst. Barnet möter många problemlösningssituationer då materialet är förutsättningslöst. Ett exempel kan vara: Hur kan man foga samman bomull och en mutter? Vad kan fjädrar och ståltråd bli tillsammans? Att skapa sitt eget material av återvinningsmaterial innebär att barnen får göra sina egna saker och vara delaktiga i hela processen, det utvecklar barnens kreativitet och fantasi.

När vi använder återvinningsmaterial motverkar vi slit- och slängmentaliteten. Här får materialet ytterligare en chans att bli något värdefullt och förhoppningsvis även meningsfullt.

Vi engagerar föräldrar och närsamhälle till att bidra med material för att öka samarbetet och förståelsen för barnens betydelse i samhället.

STÄLLNINGSTAGANDEN/CHECKLISTOR

Ett antal checklistor är framtagna för att användas som underlag för att säkerställa alla förskolors lärmiljöer. Checklistorna är utformade i tre steg/nivåer. Varje nivå kan ses som en fördjupning av det pedagogiska arbetet när det gäller den fysiska miljön, arbetssätt och förhållningssätt, och kan bidra med att ge en identitet/profil till den enskilda förskolan.

Bilaga 1.

KVALITETSSÄKRAR VI?

- **Inventering och kartläggning** på alla förskolor utifrån checklistor.
- Den enskilda förskolan gör en **självvärdering** kring samma checklistor, som sedan ligger som underlag för gemensamma diskussioner om åtgärder för den enskilda förskolan.
- Arbetsprocessen är en utgångspunkt för **dialogsamtalen** med förvaltningsledningen varje år.

BILAGOR

- **Checklistor, bilaga 1**
- **Teoretiska perspektiv, bilaga 2**
- **Bilaga 3 och 4, Exempel på en förskolas ställningstaganden för:**
 - Blyerts som material
 - Ska barn ta med sig leksaker hemifrån? Hur kan man tänka?
- Riktlinjer ur ett arbetsmiljöperspektiv Bilaga 5

Ett utforskande/projektbaserat arbetssätt

Karin Hultman, skriver i sin rapport från *Förskoleprojektet*, Ett samarbetsprojekt mellan Lärarhögskolan i Stockholm, Farsta

Ett utforskande och undersökande arbetssätt har haft en ganska svag position i svensk pedagogik. Inte desto mindre bär det på en lång tradition med rötter bl. a. hos John Dewey. I Sverige förvaltades Deweys idéer av Elsa Köhler som omsatte dem i en aktivitets- eller verkstadspedagogisk uppläggning inom såväl skolan som förskolan på 1930-talet (Köhler, 1936, Karlsson, 1998). Under senare år har emellertid en strävan mot ett mer utforskande och undersökande arbetssätt blivit tydlig både i förskolan och skolan. En anledning till det kan inom skolan vara att behovet av nya arbetsformer lyfts fram i forskning och utredningar, t.ex. i Matematikdelegationens betänkande (SOU 2004). En anledning inom förskolan kan vara att en utforskande pedagogik kan förstås som att den svarar upp mot eller blir till användbara redskap för att iscensätta och praktisera förskolans läroplan. Där står att läsa: ”Den pedagogiska verksamheten skall utgå från barnens erfarenheter, intressen, behov och åsikter. Flödet av barns tankar och idéer skall tas till vara för att skapa mångfald i lärandet” (Lpfö 98). Att utgå från barnens erfarenheter och intressen har i ett århundrade formulerats i förskolan, men att ta tillvara ”flödet av barns tankar och idéer/-för att skapa mångfald i lärandet” är nya formuleringar som iscensättningen av ett utforskande arbetssätt svarar mot. Inom förskolan har begreppet utforskande pedagogik också utvecklats och fyllts med innebörder framför allt i de sammanhang i Sverige som har inspirerats av pedagogiken i förskolorna i Reggio Emilia.

Ett utforskande, undersökande och projektbaserat arbetssätt kan förstås som en skillnad gentemot andra mer dominerande arbetssätt och syn på kunskap och lärande. Det kan i skolan t.ex. handla om en förmedlande pedagogik där arbetet domineras av skolboken och präglas av papper- och penna arbete. I förskolan kan det förstås gentemot ett traditionsburet temaorganiserat arbete där man på förhand har planerat alla de ingående aktiviteterna och ordnat dem i en given följd och också på förhand formulerat vad barnen förväntas lära sig. En innebörd i en utforskande pedagogik är i stället att barnens frågor och undersökande står i centrum; barnen utforskar också de teorier och hypoteser som de själva formulerar. Det går därmed inte att på förhand veta var detta utforskande kommer att ta oss eller vad barnen konkret skall lära sig (Åberg och Lenz Taguchi, 2005). Varje lärandesituation är på så sätt alltid unik, händer alltid för första gången.

Olika arenor

Formuleringsarenan kan t.ex. vara läroplanen och de värderingar och förhållningssätt som finns beskrivna där. Realiseringsarenan är då den arena där omsorg och undervisning iscensätts, praktiseras d.v.s. *görs*. Mellan dessa arenor finns ett avstånd, ett glapp. I pedagogiska verksamheter finns alltid traditionsburna arbetssätt, vanor och organisation av de vardagliga aktiviteterna. De förs vidare som handlingsmönster som ofta blir starka och dominerande och kommer att betraktas som självklara och nödvändiga (se t.ex. Berger & Luckmann, 1966). Ett utforskande/projektbaserat arbetssätt, byggt på pedagogisk dokumentation, har i vissa avseenden krävt tanke- och handlingsvändor i förhållande till det som inom svensk förskola varit självklart och dominerande under mycket lång tid (Åberg & Lenz Taguchi 2005). Men sådant som under lång tid har varit en dominerande praktik och uppfattats som självklart kan bli mycket svårt att överhuvudtaget få syn på. Vi blir så att säga hemmablinda. Då fortsätter vi i realiseringsarenan att göra som vi

alltid har gjort, kanske utan att ens märka det eller ägna det en tanke. Det där nya, det där vi kanske vill göra eller iscensätta *får då inte riktigt plats*. Däremot brukar det vara lättare att tillägna sig nya termer eller uttryck och sätt att tala på, det som sker i formuleringsarenan. Så här skriver Elisabeth Nordin Hultman (2004), om villkoren för förändring utifrån ett konstruktionistiskt perspektiv: ” /-/ *det är svårt att i praktiken göra förändringar eller förflyttningar utan att först identifiera och analysera föreställningar och vanor som blivit självklara. /.../ Det räcker inte med att bestämma sig för ett förändrat tänkande och handlande. Man behöver först förstå hur man styrs av det som nästan blivit naturligt för att sedan kunna göra förändringar.*” (s.197). En viktig utmaning i detta projekt har således, som jag ser det, inte bara varit att få tillgång till vad som kanske kan kallas för ett ”nytt” tänk (”nya” teorier, perspektiv och begrepp) och nya handlingsalternativ, utan också att få syn på det ”gamla”, det man redan tänker, tror på och gör så att säga med ryggmärgen, för att kunna öppna upp för och ge plats för förändring.

Konstruktionistiskt perspektiv – är och blir

Det dominerande sättet att förstå barn och barns behov inom förskolan har varit psykologiska och särskilt utvecklingspsykologiska (Lenz Taguchi 2000, Hultqvist 1990). Dessa vilar på antaganden och sätt att tänka som brukar kallas för modernistiska. Ett konstruktionistiskt perspektiv erbjuder två möjligheter.

Den första är att förstå, göra synligt och problematisera det invanda och för givet tagna, den psykologiska tankevärld och de modernistiska antaganden om kunskap, barn och lärande som den vilar på.

Den andra är att det öppnar för andra sätt att se och förstå barn, kunskap och lärande. För att förstå vad som menas med ett konstruktionistiskt perspektiv blir det därför nödvändigt att också förstå vad som ligger i det modernistiska paradigmet. Förenklat kan man säga att ett modernistiskt kunskapsparadigm har sina rötter i den västerländska så kallade upplysningstidens filosofiska tankar. Det växte fram från det tidiga 1700-talet som en del av vetenskapens, och särskilt naturvetenskapernas snabba utveckling. Den modernistiska kunskapssynen innebär att man betraktar världen som *vetbar*. Kunskapsmålet är att i detalj kartlägga och beskriva världen med hjälp av vetenskapen.

Ett syfte blev att nå en så riktig, sann och objektiv kunskap som möjligt om de fenomen som vi vill undersöka, en kunskap som är generellt och universellt giltig. Att veta/kunna något i en modernistisk mening är att kunna beskriva hur något *faktiskt* är. Utvecklingspsykologiskt tänkande, som idag är så centralt för vårt sätt att se och uppfatta barnen, vilar på och är genomsyrad av en modernistisk kunskapssyn. Utvecklingspsykologiernas kunskapsanspråk kan formuleras som en strävan att kartlägga vad som antas vara barns essentiella, sanna, natur och behov, det naturgivna, medfödda och universellt giltiga utvecklingsförloppet i barndomen. (Hultqvist & Petersson,1995)

Språkets olika betydelser

Ett konstruktionistiskt perspektiv har också lyft fram och synliggjort språkets olika betydelser i olika kunskapsparadigm. I det modernistiska kunskapsparadigmet ses språket – ord, begrepp, uttryck – som neutrala redskap för att beskriva världen och verkligheten. Språket skall så att säga förmedla de fenomen vi vill få kunskap om så ”verklighetstroget” som möjligt och avtäckas deras betydelser så oförvanskat som möjligt. Fenomenet barn, vad ett barn är, antas alltså finnas med sina givna betydelser och ordet barn förmedlar bara detta till oss.

En konstruktionistisk kunskapssyn kan ses som ett paradigmskifte som ifrågasätter möjligheten till en sann och objektiv kunskap. Istället ses kunskap som någonting som vi

konstruerar, skapar. Språk, ord och uttryck ses inte längre som neutrala och lydiga redskap med vilka vi kan beskriva och tala om något. I ett konstruktionistiskt perspektiv tänker man sig istället att det är med hjälp av de betydelser vi lagt in i orden och begreppen som vi konstruerar, skapar världen och verkligheten. Att kunna/veta något är i en konstruktionistisk mening snarare att ge och skapa betydelser. Ordet barn har således ingen betydelse i sig, utan ges olika betydelser i olika kulturer och sammanhang. Vårt sätt att tala om t.ex. barn formar vår blick och bestämmer hur vi ser och uppfattar barnet. Detta brukar kallas för ”en vändning mot språket”, dvs. att intresset vänds mot vårt sätt att tala och de betydelser vi lagt in i orden. (Lenz Taguchi, 2003).

Olika språkliga perspektiv

Man skulle kunna exemplifiera dessa två olika sätt att se på språk, ord och begrepp – ett modernistiskt och ett konstruktionistiskt – med ett ganska enkelt och vardagsnära exempel. Vi tänker oss att två pedagoger samtalar om ett barn på en förskoleavdelning och den ena pedagogen beskriver en pojke som oföretagsam och den andra pedagogen beskriver honom som eftertänksam. Dessa två beskrivningar ger två ganska olika bilder av pojken. I ett modernistiskt perspektiv är det otillfredsställande att ge så olika bilder och frågan blir vilken av dessa beskrivningar, vilket ord, som stämmer bäst med hur pojken faktiskt är. Man bör göra fler observationer för att beskriva honom så adekvat och objektivt som möjligt. I ett konstruktionistiskt perspektiv däremot kan vi aldrig bestämma en rätt eller sann bild av pojken. Det är pedagogernas tal om honom och deras förhandlingar och diskussioner sinsemellan som skapar en bild eller berättelse av den han är. Bilden av honom är beroende av våra föreställningar och värderingar. Det går således att skapa och konstruera olika bilder och berättelser av pojken men det går aldrig att komma fram till en sanning om honom.

Är och blir

En konstruktionistisk syn lyfter också fram en annan aspekt av hur vi tänker på och uppfattar barn eller pojken i föregående exempel. Det välbekanta psykologiskt/modernistiska perspektivet fokuserar på de egenskaper som så att säga finns *inom* den här pojken, de egenskaper som han bär. Vi tänker att våra – eller barns – förmågor eller svårigheter finns *inne* i oss, att våra känslor, tankar och handlingar föds i vårt *inre*. Våra egenskaper, känslor, tankar, förmågor och svårigheter utgör i ett psykologiskt perspektiv det vi kallar vår personlighet och identitet. Att knyta allt detta till individen kan kallas för en essentialistisk diskurs – den uttrycker så att säga essensen eller en sanning om vår identitet, vem vi är. Detta essentialistiska synsätt är en dominerande psykologisk, och för oss nästan självklar, diskurs. När vi tänker på vardagliga uttryck som vi alla är bekanta med som t.ex. ”*Innerst inne* är han si eller så”, eller ”*egentligen* så är jag faktiskt så här” eller ”här känner jag att jag kan vara mig själv” så är de uttryck som vilar på en essentialistisk tankefigur. De uttrycker att vi så att säga bär på en kärna som är vår personlighet eller rätta identitet, vi *är* på ett visst typiskt sätt. Men vi har nog alla erfarenheter av att vi kan vara på många olika sätt. Ett begrepp som refererar till det är rollbegreppet, vi har ofta flera roller, vi har vår yrkesroll, vi är kanske föräldrar, döttrar och söner, makar och hustrur, kompisar, fågelskådare eller amatörskådespelare osv.

Men det tänkandet bygger på att vi kan gå ur rollen och att *bakom* eller *under* dessa ibland motstridiga roller finns vår kärna som är vårt rätta, innersta väsen. Det essentialistiska

perspektivet är alltså intimt sammanknippt med en *modernistisk psykologisk* diskurs och med psykologins ökade roll i vårt samhälle där uttryck som ”lär känna dig själv” i det närmaste är ett krav eller imperativ!

Vi konstrueras och konstruerar oss själva olika i olika situationer.

Ett konstruktionistiskt perspektiv bryter med idén om en inre kärna som vi så att säga bär med oss oavsett vilka situationer eller sammanhang vi är i. Här tänker man sig att vi ständigt *blir till*, **vi konstrueras och konstruerar oss själva olika i olika situationer**. Om vi för detta resonemang till förskolans värld så kan vi tänka oss att ett barns sätt att vara ”blir till” i de möjligheter – eller brist på möjligheter – som t.ex. miljö, material och aktiviteter erbjuder. Vi har nog alla erfarenheter av barn som vi beskriver som okoncentrerade. I ett essentialistiskt perspektiv skulle vi således säga att ett barn *är* okoncentrerat, kanske på grund av medfödda anlag eller en svår hemmiljö. I ett konstruktionistiskt perspektiv skulle vi istället säga att ett barn *blir* okoncentrerat i en miljö där det för henne eller honom inte finns något att koncentrera sig på. Elisabeth Nordin Hultman liknar essentialism för ett ”ryggsäckstänkande” om barn där barnet träder in på förskolan med sin symboliska ryggsäck d.v.s. tar med sig sina sätt att vara på (Nordin Hultman, 2004). Eftersom detta sätt att tänka kring barn är så dominerande så leder det till att vi oftare söker finna förklaringar till att ett barn är på ett visst sätt *i själva barnet*, i den ”ryggsäck” barnet bär med sig in i förskolerummet, i det som antas ligga bakom och under barnets beteende. Men det som händer då är att de pedagogiska frågorna om miljö, material och handlings- och aktivitetsmöjligheter hamnar i bakgrunden.

Det är inom förskolan och skolan inte lika vanligt att vi tar i bruk den konstruktionistiska tankefiguren, dvs. att barns sätt att vara – eller identiteter –, blir olika i olika aktiviteter och pedagogiska situationer, men det som händer om vi gör det är att också *här och nu*, de aktuella aktiviteterna och pedagogiska uppläggnigen kommer i fokus och blir avgörande för den bild vi får av barnet.

Sammanfattning

Ett utforskande arbete handlar då alltså om en stor ödmjukhet för att vi inte på förhand kan veta var vi kommer att hamna. Barnen i gruppen kanske kommer på frågor som vi aldrig ens har funderat på.

I ett konstruktionistiskt kunskapsparadigm så räknar man alltså inte med en objektiv kunskap som så att säga är oberoende av oss människor och våra sätt att förhålla oss till världen. Här tänker vi oss istället att kunskap *skapar* av oss. Världen blir så att säga begriplig eller vetbar med hjälp av dom bilder och berättelser vi skapar av den. Det är alltså möjligt att veta något på flera olika sätt. Kunskapsskapande blir då ett ”vändande och vridande”, en mycket aktiv process där vi aldrig kan komma fram till någon slutgiltig kunskap. Världen är alltför komplex för att vi någonsin ska kunna omfatta alla möjliga perspektiv på en och samma gång.

Förskolan som en del av världen och en del av att förstå den moderna barndomen.

Om vi uppmuntrar barnen att förflytta personliga saker/leksaker mellan hem och förskola kan det leda till:

- För yngre barn kan saker hemifrån fungera som ett ”övergångsobjekt”, en trygg symbol från hemmet som gör övergången till förskolan lättare – bra att ha som ”verktyg” att samtala/mötas kring.

Förskolan ska fungera som ett komplement till hemmet och därför kan vi erbjuda olika saker/material – som berikar varandra. (enligt lpfö98)

- **Barnen ser ett värde i att ta med egna saker** och visa, berätta om eller leka med i mötet med sina vänner – personliga saker betyder något speciellt, är ”laddade” med subjektiva erfarenheter - som kan bli kollektiva i mötet med andra.
- **Personliga tillhörigheter** säger något om ägaren, tiden och kulturen vi lever i. De kan hjälpa oss pedagoger att bättre förstå vad ”modern barndom” är idag och vad den kan bli imorgon. Tillhörigheterna ger oss pedagoger ingångar till projekt/samtal/aktiviteter med barnen – då vi vet att barnens intressen är en bra grund att bygga på vidare på.
- **Barnen kan använda sig av leksaker/material hemifrån till att utforska de 100 språken** t.ex. måla av, rita, lera, låta som/röra sig som... mm. Det hjälper oss väva ihop livet, samhället med förskolan – det blåser in ”ande” i projekten – det blir ett ”projekt-ande”! Ett gör-ande med mening – och meningsskapande och lärande är tätt förbundna med varandra. Vi ser många goda värden när barnen får dela med sig av sina saker. Vi tänker att även en ev. konfliktsituation kring personliga ägodelar och dess användning skulle kunna bli en möjlighet att verka i demokratisk anda genom att öva i att vara i olikhet och att mötas genom kommunikation och förhandlingar. Förflyttningar av personliga ägodelar är ett sätt på vilket vi kan få ihop livet – barnet och förskolan genom projekterande.

Blyerts

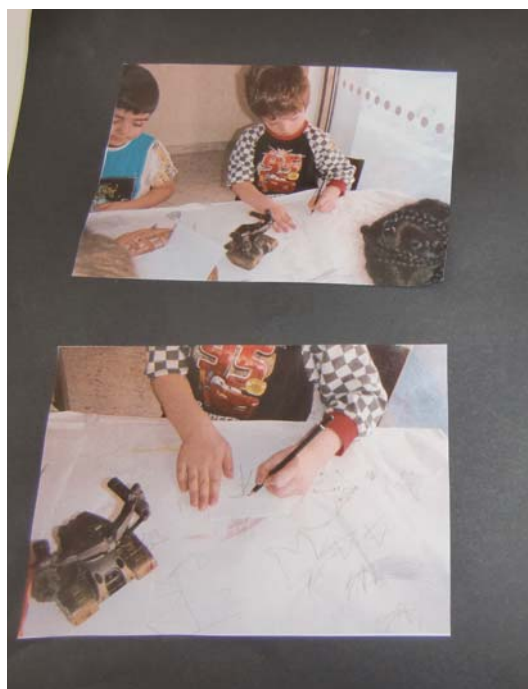
Blyertsen har ett bredare användningsområde än att bara skriva. Det är ett verktyg för att kunna gestalta det jag tänker. Med andra ord kan jag synliggöra mina idéer och hypoteser. Vi ritar inte för att fördriva tiden, utan det kan istället ses som vi bearbetar medvetet eller omedvetet upplevelser som jag har varit med om. Förmedlar idéer

Blyertsen kan förlänga min tanke. När jag arbetar med de yngre barnen kan det inte vara ett krav att de ska likna det vi ritar av, men ett krav att de ska få skapa sig en relation till verktyget. Genom att skapa sig relationen till blyertspennan och föremålet de ska rita av så tränar de sig i att fördjupa sitt seende och se detaljer och nyanser på ett djupare och bredare perspektiv. Blyertsen ger barn ett vidgat och fördjupat seende av världens detaljer och nyanser. Genom att göra detta kan vi sedan i reflektion tillsammans se på hur kamrater uppfattar saker med blyertsen. Dessa uppfattningar/bilder blir olika och genom att synliggöra och samtala kring hur skillnader kan berika varandra kan olikheten bli ett värde.

Om barnen gör på många olika sätt kan vi prata om olikheten som ett värde.

Konkreta stilleben som kan upptäckas med alla sinnen. Ger blicken en djupare mening.

Barnens skapande är ej konst i första hand, utan språket blyerts blir ett tänkande där barnet kan prova hypoteser och idéer och föra det vidare. Barnen skapar på detta sätt sin egen kultur och kopierar inte den förgivet tagna.



Riktlinjer vid inredning och utrustning i förskolor.

Barn både kan och vill klara mycket själva om de på olika sätt ges förutsättningar för detta. Det kan till exempel ske genom att deras arbetsmateriel förvaras där de själva kan nå det och att de har möjlighet att arbeta vid bord och annat som är anpassat till deras storlek. Många barn lär sig tidigt att klara sin personliga hygien vid toalettbesök om de själva når upp till toalett och handfat. Att barnen i så stor omfattning som möjligt kan klara sig själva underlättar arbetet för den personal som arbetar med barnen.

Ibland kan de tillrättalagda miljöerna kollidera med personalens berättigade krav på en god arbetsmiljö. I vissa fall kan andra personalkategorier än pedagogerna missgynnas av detta genom en mer belastande arbetsställning. Där intressen och krav går mot varandra skall man så långt möjligt söka lösningar som blir bra för båda grupperna.

Den pedagogiska inriktningen i förskolan får inte kollidera med kommunens ansvar för de anställdas hälsa och rehabiliteringsansvar och med de anställdas ansvar för sin egen hälsa. Som grund för en vägledande princip skall arbetsmiljöverkets föreskrift Förskola och fritidshem, AFS 1986:19, gälla.

Arbetshöjder skall vara lämpliga för vuxna. På varje barnavdelning skall finnas bord och stolar i vuxenhöjd som personalen kan använda i arbetet. Bestämmelser om hur arbete skall utformas för att förebygga belastningsskador finns i arbetarskyddsstyrelsens föreskrifter om arbetsställningar och arbetsrörelser (AFS 1983:6)

En grundregel är att överallt där man väljer låga handfat, toaletter, bord och stolar, skall det också finnas höga om det inte endast är barn som skall arbeta där, (typ lekbord.) Dessutom gäller att alltid då man väljer lågt skall en risk- och konsekvensanalys göras.

Vilka lösningar man väljer avgörs lokalt. Oavsett lösningar skall alla tänkbara medel i form av utrustning och organisation användas för att spara personalens ryggar. Som exempel kan nämnas höj - och sänkbara rullpallar, av - och påklädningsbänkar, ”plockare” (griptång) mm. I kontakt med andra förskolor kan man få tips om lämplig inredning och utrustning som kan fungera för såväl personal som barn.

Projektgrupp:

Hans Winblad	biträdande rektor	förskolan Ugglan
Martin Gråfors	pedagogista	förskolan Ugglan
Lisa Kåre	biträdande	rektor förskolan Staren
Mirja F Marsden	pedagogista	förskolan Staren
Maud Carlberg	biträdande rektor	förskolan Prästkragen
Eeva Mäkelä	pedagogista förskolan	förskolan Prästkragen
Christina Carlsson	biträdande rektor	förskolan Kärrspiran
Eva Lotta Sanden	pedagogista	förskolan Kärrspiran
Mia Bergström	biträdande rektor	förskolan Nova
Helena Olsson	pedagogista	förskolan Nova
Eva Andersson	utvecklingsledare	Buf
Per Bernemyr	extern konsult	Reggio Emilia institutet



BOTKYRKA KOMMUN