

FYSISKA LÄRMILJÖERS BETYDELSE, ANVÄNDNING OCH UTFORMNING I FÖRSKOLAN

Grundnivå
Pedagogiskt arbete

Julia Mikkonen
Lovisa Hjalmarsson

2023-FÖRSK-G68



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Förskolläraryrket

Svensk titel: Fysiska lärmiljöers betydelse, användning och utformning i förskolan

Engelsk titel: The importance, use and design of physical learning environments in preschools

Utgivningsår: 2023

Författare: Julia Mikkonen och Lovisa Hjalmarsson

Handledare: Dennis Beach

Examinator: Joel Gerafi

Nyckelord: lärmiljöer, innemiljö, utemiljö, förskola, förskollärare, Reggio Emilia, fysisk

Sammanfattning

Inledning och syfte

Hur pedagoger uppfattar den fysiska miljöns påverkan på barns utveckling och lärande i förskolan är av betydelse för vilka stöd och utmaningar barn möter och därmed hur de stimuleras och utvecklas. Syftet med studien är därför att undersöka hur förskollärare resonerar kring fysiska lärmiljöers betydelse, både inomhus och utomhus, samt hur dessa utformas och används i undervisningen för att stötta barns lärande och utveckling.

Metod

Den kvalitativa datainsamlingsmetoden i studien är semi-strukturerade intervjuer genom metoden samtalspromenader. Totalt deltog 8 förskollärare från 4 olika förskolor. Samtalspromenaderna genomfördes i enlighet med en intervjuguide som innehöll bakgrundsfrågor, kärnfrågor samt avslutningsfrågor.

Resultat

Resultatet visar att deltagarna anser att de fysiska lärmiljöernas utformning har en stor betydelse för förskolans verksamhet och att de används på ett eller annat sätt under hela dagarna. En majoritet av deltagarna uttrycker att de är inspirerade av Reggio Emilia filosofin i sitt arbete med lärmiljöer. Deltagarna är enade om att de har en stor påverkan på barns utveckling och lärande, även om det skiljer sig i hur mycket planerad och spontan verksamhet och undervisning som sker i miljöerna. Resultatet visar också att det finns betydande skillnader i respondenternas svar gällande betydelse, utformning och användning av inomhus- kontra utomhusmiljöerna. Respondenterna upplever att det är enklare att skapa bättre lärmiljöer inomhus då förutsättningarna är annorlunda. Några centrala delar som identifierats i respondenternas svar är: barnen som utgångspunkt, tillgängliga och tillåtande samt föränderliga miljöer, materialets påverkan, relationer och pedagogers förhållningssätt.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. Inledning	1
2. Bakgrund	2
2.1 Tidigare forskning	2
2.2 Teoretiska utgångspunkter	3
2.2.1 Socialkonstruktivism	4
2.2.2 Agentisk realism	4
3. Syfte och frågeställningar	5
4. Metod	5
4.1 Datainsamling	6
4.2 Urval	6
4.3 Genomförande	7
4.3.1 Etiska överväganden	8
4.4 Analys/bearbetning	9
5. Resultat	9
5.1 Lärmiljöers betydelse för barns lärande och utveckling	9
5.2 Planering och utformning av lärmiljöer	11
5.2.1 Material	15
5.2.2 Förhållningssätt	18
5.3 Undervisning i lärmiljöer	19
5.4 Barns delaktighet i utformandet av lärmiljöer	21
5.5 Sammanfattning av resultatet	21
6. Diskussion	22
6.1 Resultatdiskussion	22
6.1.1 Betydelse	22
6.1.2 Planering och utformning	23
6.1.3 Undervisning	25
6.1.4 Delaktighet	26
6.2 Metoddiskussion	27
7. Didaktiska konsekvenser	27
REFERENSER	29
BILAGOR	31
Bilaga 1	31
Bilaga 2	34

1. INLEDNING

Förskolans uppdrag enligt läroplanen (Skolverket 2018, ss. 7-8, 11) innefattar att barn har rätt till att få tillgång till varierande och tillgängliga miljöer för lärande och utveckling, såväl inomhus som utomhus, som uppmuntrar och inspirerar till lek, utforskande och samspel. Skolinspektionens (2018) slutrapport, ”Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan”, bygger på en treårig regeringssatsning om att granska kvalitét i förskolan. Granskningen gav många intressanta och värdefulla inblickar i förskolornas dagliga verksamheter och de lärmiljöer barnen möter varje dag. Bland annat lyfter rapporten fram att den fysiska miljön och materialet ska vara innehållsrikt och inbjudande då utformningen utgör en viktig del i att skapa trygghet hos barn samt gynnar deras utveckling och lärande (Skolinspektionen 2018, ss. 16, 25).

Vid sammanställning av forskning av förskolans lärmiljöer i en tidigare kunskapsöversikt vi genomfört identifierades ett forskningsproblem som visade att inomhus- och utomhusmiljöer inte kopplas samman i diskussioner kring lärmiljöers betydelse för barns lärande och utveckling i förskolan. Forskningen var från de senaste sex åren, vilket gör den aktuell, och majoriteten av studierna genomfördes i andra länder än Sverige. Översikten visade också att utomhusmiljön nämns mer sällan i forskning och även Mårtensson (2009, ss. 163-164) menar att pedagoger initierar färre aktiviteter och blir mer passiva då utomhusmiljön tas för given. Vidare menar författaren att förskolegården har goda förutsättningar till att bli en arena som gynnar barns lek och utveckling, som exempelvis den inkluderande leken och självreglering av kropp och psyke, men då blir pedagogers kunskaper om utformandet av gynnsamma lärmiljöer viktiga. Dessa anledningar ligger som grund till att vi känner ett behov och intresse av att undersöka förskollärares resonemang kring både inomhus- och utomhusmiljöer i svenska förskolor.

Enligt Matthews och Lippman (2019, ss. 171-172) har den fysiska miljön bortprioriterats vid kvalitetsmätningar i verksamheter trots att den påvisats ha betydelse för barns olika färdigheter och förmågor. Med hjälp av de fysiska lärmiljöerna kan man bygga in förutsättningar för exempelvis pedagogiska relationer, undervisning, lärande, lek och undersökande (Vikingsen 2020, s. 27). Iscensättandet innebär att konkret omsätta omsorgen för barns utveckling i form av rum och material.

Skolinspektionen (2018) granskade även förskolans demokratiska grund. Den noterade att läroplanen betonar demokratiska värden och understryker att barns inflytande och egna val är centrala aspekter. Även barnkonventionens artikel 12 lyfter fram att barn har rätt till inflytande över sin egen vardag och frågor som rör dem (Unicef Sverige 2018, s. 18). Barn är experter på sina egna upplevelser och att ta tillvara på dessa kan innebära nya och andra kunskaper och lösningar som man inte tänkt på förut (Heikkilä et al. 2020, s. 52). Pedagoger behöver alltså även inta barns perspektiv i utformningen av fysiska lärmiljöer genom att exempelvis observera vad barnen gör och inte gör i lärmiljöerna (Åberg & Lenz Taguchi 2018, s. 37). Detta för att barnen ska kunna erbjudas meningsfulla och anpassade miljöer på förskolan för att möjliggöra för ett lustfyllt lärande. Åberg och Lenz Taguchi (2018, s. 176) menar just att pedagoger har ett stort ansvar i hur lärmiljöerna iscensätts. Hur de utformas, med vilket material samt hur detta är tillgängligt för barnen påverkar hur och vad barnen får för möjligheter att lära sig.

2. BAKGRUND

2.1 Tidigare forskning

Tidigare forskning visar att Reggio Emilia har haft en stark påverkan på svenska förskolors arbete med att utforma fysiska lärmiljöer (Karlsson Häikiö, Mårtensson & Lohilahti 2020, s. 350). Robson och Mastrangelo (2017, s. 4) beskriver att Reggio Emilia pedagogiken bygger på ett synsätt som menar att lärande konstrueras i interaktionen mellan människor och miljön. En fysisk lärmiljö som är inspirerad av Reggio Emilia filosofin kan liknas med en transdisciplinär lärmiljö i ständig förändring, det vill säga en lärmiljö som förändras och utvecklas utefter det barnen visar intresse för i nuläget (Vikingsen 2020, ss. 43, 56). Ytterligare viktiga funktioner i en lärmiljö är kreativitet och att demokratiska värden är synliga. Begreppet miljön som tredje pedagog är en grundläggande princip inom Reggio Emilia filosofin (Westerberg & Vandermaas-Peeler 2021, s. 1261). Begreppet innebär att miljön är utformad för att stimulera samt matcha de intressen som de som nyttjar miljön innehar. Förskolor som är inspirerade av Reggio Emilia intar ett barns perspektiv där barnen får möjlighet att utforska material på nya sätt (Westerberg & Vandermaas-Peeler 2021, ss. 1261-1262). I utformandet av den tredje pedagogen finns det 8 principer att beakta som vi har översatt till: estetik, aktivt lärande, samarbete, transparens, ta in naturen, flexibilitet, relationer och ömsesidighet (Robson och Mastrangelo 2017, s. 5). Exempelvis innebär principen aktivt lärande att miljöerna är stimulerande genom att de erbjuder möjligheter till aktiv utforskning, undersökning och problemlösning med exempelvis varierande material. Principerna flexibilitet, relationer och ömsesidighet går hand i hand och innefattar att lärmiljöerna behöver vara anpassade, kreativa och föränderliga i förhållande till tid, rum, material och barn samt ta hänsyn till hur dessa samverkar med varandra. Inom Reggio Emilia är pedagogisk dokumentation också en vägledande princip. Robsons och Mastrangelos (2017, s. 13) studie visar att barn själva tycker att dokumentationen på väggarna är en viktig del i deras lärande eftersom den gör det möjligt för barnen att gå tillbaka och fördjupa sitt lärande.

Ett begrepp som återkommer i internationell forskning kring lärmiljöer inomhus är "learning centres". Detta innebär att ett rum är indelat i mindre ytor som är separerade med till exempel hyllor och mattor där varje yta innehåller olika sorters material för att stimulera att olika lärandeaktiviteter ska kunna ske (Karlidağ 2021, s. 329). På svenska kan detta liknas med begreppet "rum i rummen". Rentzou (2017, ss. 250-251) menar att strukturerade learning centres som möter barns behov kan leda till en rad positiva utfall. Exempelvis kan det leda till att barnen möts och utvecklas i sociala sammanhang men forskaren betonar också att det är viktigt att det finns chans för barnen att dra sig undan om de behöver. Utifrån detta arbetssätt kan man skapa en stabil atmosfär där varje enskilt barns rytm och förmågor respekteras. Karlidağ (2021, s. 337) hävdar att i arbetet med lärmiljöer så är learning centres den viktigaste förutsättningen för att barn ska få möjligheter att utveckla flera olika förmågor och färdigheter inom exempelvis språk, samspel, sociala relationer och problemlösning. Forskaren menar alltså att varierande lärmiljöer i form av learning centres ger bättre förutsättningar till att alla barn ska kunna utvecklas i aktiviteter som blir meningsfulla just för dem. Det handlar inte bara om att erbjuda barnen platser att utforska och konstruera ny kunskap i utan också om att de ska få uppleva känslor av rörelsefrihet och valfrihet och därmed ansvar. I utformandet av learning centres är det viktigt att tänka på att de ska vara inbjudande och kunna stimulera barns kreativitet samt vara separat placerade med varierande material (Karlidağ 2021, s. 338).

En annan viktig aspekt som lyfts fram i forskningen är materialets betydelse i lärmiljöer. Eriksson Bergström (2021, s. 278) undersöker i sin studie hur man kan skapa kreativa lärmiljöer för att erbjuda barnen möjligheter att utveckla den kreativitet som anses vara en

framgångsrik egenskap att ha i dagens samhälle. Forskaren betonar vikten av att även ha neutrala material, så som pinnar, i miljöerna till skillnad från i mer traditionellt utformade skolmiljöer där det didaktiska materialet tar en större plats (Eriksson Bergström 2021, ss. 288-290). Neutrala material bidrar till mer kommunikation och interaktion barn emellan som i sin tur leder till ökad kreativitet och detta beror på att dessa material innehar en större variation av meningserbjudanden, alltså affordances. Eriksson Bergström (2021, s. 281) beskriver affordances som det som exempelvis material och miljöer signalerar till oss individer och är därför något som kan uppfattas olika från person till person. Karlidağ (2021, ss. 337-338) betonar vikten av ett varierat, rikt och lättillgängligt material i lärmiljöerna samt att man byter ut och tillför nytt för att bibehålla barnens intresse. Materialet och miljöerna bör vara flexibla och uppbyggda på ett sådant sätt att barnen får röra sig mer fritt. Även McChesney och Clarkin-Philips (2020, s. 11) menar att ett brett utbud av material och miljöer kan göra det enklare för barnen att stanna kvar och fördjupas i en lärsituation då de fysiska tillgångarna påverkar och utmanar barns lek och lärande.

Mårtensson (2004, s. 109) myntar i sin studie om lek i utomhusmiljön begreppet “den vidlyftiga leken”. Forskaren menar att miljön kan agera som ett “frirum” där mer tvivelaktiga uttryck och fysiska samt mentala gränsöverskridanden ligger nära till hands och tillåts mer av vuxna. Utomhus får barn större möjligheter att utforska miljön i relation till kroppen där fysiska lekar och sinnliga intryck kan utgöra en förutsättning för barns existentiella behov av att känna sammanhang med en plats (Mårtensson 2004, s. 131). Det kan dock vara svårt att avgöra om den starka rörelsedynamiken utomhus alltid är lustfylld eller om det istället kan handla om att barnet har svårt att hitta en ingång till en meningsfull aktivitet (Mårtensson 2004, s. 123). Mårtensson (2004, s. 127) beskriver att icke-tillrättalagda miljöer, till exempel naturmiljöer och skogsområden, som finns bortom de traditionella platserna för lek på gården anses betydelsefulla för barn och deras lek.

I en studie gjord av McClintic och Petty (2015, s. 38) lyfts det fram att lärarna ser på inomhusmiljön som platsen där lärandet sker och utomhusmiljön mer som en plats att samla energi på för att klara av inomhusaktiviteterna. Lärarna hade även svårt för att uppmärksamma och uppskatta utomhusmiljöernas potentialer för lärande. Utomhus såg lärarna sig själva som “övervakare” där deras huvudansvar gick ut på att skydda barnen från olyckor och vägleda vid behov men utan att inkräkta på deras lekar (McClintic och Petty 2015, s. 35). Engdahl (2014, s. 160) menar att det även i utomhusmiljön är viktigt med varierande innehåll och platser, precis som vi tidigare har nämnt gäller för inomhusmiljön, då detta kan bidra till både trygghet och utmaningar för olika barn. Tillgång till olika sorters material, speciellt material som är odefinierat, anses extra betydelsefullt då det ger barn möjligheter att på egen hand tolka och transformera dessa för att på så vis få utforska sina egna förmågor. Forskaren säger fortsättningsvis att sådana material innehar egenskaper i sig som gör att barnen klarar av att koncentrera sig under en längre tid. Ofta möts också flera olika barngrupper på en förskolegård tillsammans vilket i sig skapar många möjligheter till nya erfarenheter och sociala utbyten (Mårtensson 2004, s. 131).

2.2 Teoretiska utgångspunkter

I följande avsnitt kommer vi att redogöra för två olika teoretiska perspektiv som vi kommer koppla till vår studie. Vi kommer först beröra socialkonstruktivismen för att sedan övergå till agentisk realism.

2.2.1 Socialkonstruktivism

Studien har socialkonstruktivism som teoretisk utgångspunkt eftersom undersökningen syftar till att, utifrån förskollärares resonemang, försöka analysera den kulturella kontext som både de och barnen vistas i dagligen. Grunden i socialkonstruktivism är att verkligheten är socialt konstruerad i den bemärkelse att allt som existerar är format och tolkat av människor och därmed resultatet av en långvarig social konstruktion (Brinkkjær & Høyen 2020, ss. 171, 176). Utifrån detta synsätt kan man argumentera för att allt kan vara kunskap om man ser det från ett visst perspektiv. Sanningen är alltså subjektiv eftersom vi bara kan förstå människor genom att sätta dem i den kulturella och historiska kontext de lever i (Brinkkjær & Høyen 2020, ss. 175-176). Människors erfarenheter och lärande påverkas med andra ord av den bakgrund och de sammanhang som de är en del av. Kopplat till vår studie så ser vi det som viktigt att just studera förskolans lärmiljöer då dessa utgör en stor del av barns omgivande verklighet. Socialkonstruktivismen menar att det är i interaktionen mellan människor som det skapas betydande relationer och kunskap och därmed blir det viktigt att förskolan kan skapa goda mötesplatser för barn att tillsammans konstruera och förstå sin verklighet i.

En vanlig förekommande kritik mot socialkonstruktivismen är att den i sina analyser inte lägger någon vikt vid materialitetens betydelse (Brinkkjær & Høyen 2020, s. 180). Brinkkjær & Høyen (2020, ss. 181, 183) menar att vetenskapen på senare tid även har börjat se på ting och material i ett större sammanhang och benämner detta perspektiv som kroppslig kunskap, då människor förstår och erfar världen med alla sina sinnen. Det innebär både det fysiska i sig men också individers olika erfarenheter och upplevelser av det. Med andra ord, det materiella är med och skapar människan och människan är med och skapar det materiella och därmed kan exempelvis platser inte längre endast ses ur ett objektiva perspektiv (Brinkkjær & Høyen 2020, ss. 184, 192). Detta för oss in på nästa teori som är agentisk realism.

2.2.2 Agentisk realism

Agentisk realism är en teori grundad av Karen Barad och som ingår i onto-epistemologin som betyder att vårt kunskapande sker i samverkan med vårt materiella varande (Lenz Taguchi 2012, ss. 12-13). I denna teori ser man på materialitet som något agentiskt vilket betyder att material har en kraft som kan påverka och påverkas av mänsklig förståelse och kunskap. Materialet, världen och människorna påverkar alltså varandra i lika hög grad och ingen av dem är överordnad någon annan. Agens är den kraft som både materiella och mänskliga kroppar genererar och som samverkar i ett komplext nätverk av olika intra-aktioner och tillblivelseprocesser. Intra-aktioner är det viktigaste begreppet i agentisk realism och bör inte blandas ihop med inter-aktioner (Lenz Taguchi 2012, ss. 15, 25). Till skillnad från inter-aktioner beskriver intra-aktioner relationer och samhandlingar mellan vilka materia som helst, inte nödvändigtvis mänskliga, och att gränserna mellan dessa är otydliga. Detta för att allt samverkar och ingår i en process av samkonstituerande. Intra-aktioner är både materiella och diskursiva eftersom den materiella världen kommunicerar med oss och gör att våra diskursiva föreställningar också blir en del av intra-aktiviteten (Lenz Taguchi 2012, s. 16). I tillblivelseprocesser sammanflätas lärande och subjektskapande eftersom man inte kan särskilja den som lär sig från det som lärs (Lenz Taguchi 2012, ss. 10, 42). Barn blir alltså "till" och skapar sin identitet i mötet med den icke-mänskliga materialiteten vilket gör att det inte går att särskilja dem ifrån det. Om detta görs kan man gå miste om väsentliga bitar av barns utveckling av självförståelse.

Barad (2007 se Lenz Taguchi 2012, s. 17) menar att kunskap och lärande bildas i de ömsesidiga förbindelserna där olika kroppar strävar efter att göra sig begripliga för varandra. Detta tolkar vi som att alla samhandlingarna som sker i ett rum eller i en lärmiljö påverkar

barns möjligheter till utveckling och lärande, vilket gör denna teori relevant för vår undersökning. Lenz Taguchi (2012, s. 113) lyfter att man inte på förhand kan planera ett pedagogiskt rum för intra-aktiva möten eftersom man inte kan veta exakt vilka relationer som kommer uppstå. Dock kan man med hjälp av erfarenheter och att man vågar pröva nya strategier troligtvis möjliggöra att kraftfulla lärandeprocesser uppstår i ett samkonstituerande mellan barn och materialiteter.

Sammanfattningsvis ser vi dessa teoretiska utgångspunkter kopplade till vår studie ur två olika perspektiv. För det första så är det som vi tidigare nämnt från ett barnperspektiv. Förskollärare har det yttersta ansvaret att skapa mötesplatser för barnen där de kan mötas i ett socialt sammanhang och konstruera kunskap tillsammans, men för att kunna göra detta krävs något att mötas kring och här blir materialitetens påverkan på detta samspel av stor betydelse. För det andra så ser vi det utifrån ett metodperspektiv. I undersökningen möter vi förskollärare med syftet att försöka konstruera en subjektiv sanning om fenomenet vi vill fördjupa oss mer i. Detta då genom att datainsamlingen sker i den kontext och i den materiella värld som förskollärarna dagligen verkar i.

3. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

I bakgrund mot tidigare avsnitt har vi intresserat oss för den fysiska miljöns kraft att påverka. Syftet med studien är därför att undersöka hur förskollärare resonerar kring fysiska lärmiljöers betydelse, både inomhus och utomhus, samt hur dessa utformas och används i undervisningen för att stötta barns lärande och utveckling.

Frågeställningar: Hur resonerar förskollärare kring:

- Inomhus-/utomhuslärmiljöernas betydelse för barns lärande och utveckling?
- Hur lärmiljöerna planeras och utformas?
- Hur ofta de fysiska lärmiljöerna används som en del av en planerad/spontan undervisningssituation?
- Hur barns delaktighet i utformandet av lärmiljöerna möjliggörs?

4. METOD

Studien genomfördes som en kvalitativ intervjustudie. Metodens avsikt är att följa deltagarna i deras egen miljö vilket gör det till en praktisknära forskningsmetod (Klerfelt 2016, s. 45). Studien har en fenomenologisk inriktning då studiens intresse ligger i att fördjupa förståelsen av fysiska lärmiljöer utifrån deltagarnas perspektiv (Kvale & Brinkmann 2014, s. 44). De kvalitativa forskningsmetoderna utgår ofta från den hermeneutiska vetenskapsteoretiska traditionen som handlar om att tolka människors personligheter och handlingar för att skapa förståelse (Thurén 2019, s. 95). Detta gör att man är inkännande och ens tolkningar påverkas av värderingar, förförståelser och kontexten, vilket gör att det kan vara svårt att dra generella testbara slutsatser (Thurén 2019, s. 103). De kvalitativa metoderna blir dock mer flexibla då de ger forskaren högre möjlighet till spontanitet och anpassning i interaktionen med respondenterna (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 16). Nedan beskrivs studiens insamlingsmetod, genomförande, etiska överväganden och analys/bearbetning.

4.1 Datainsamling

Den kvalitativa datainsamlingsmetoden i studien är semi-strukturerade intervjuer genom metoden samtalspromenader. Metoden ger oss studenter möjligheter att få tillgång till deltagarnas erfarenheter och tankar som i sin tur kan öka vår förståelse för fenomenet (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 83). Klerfelt (2016, s. 27) beskriver samtalspromenader som en metod som utvecklats för att kunna närma sig barns perspektiv i forskningssammanhang men att den på senare tid även har använts i studier med yrkesverksamma. I denna studie har metoden en generisk användning, det vill säga en generell relation till intervjumetoder. Samtalet i semi-strukturerade intervjuer karaktäriseras mer som en dialog än enbart fråga-svar där respondenterna resonerar kring öppna frågor samtidigt som vi kan ställa följdfrågor och styra intervjun så den håller sig till studiens syfte. På detta sätt värnar vi också om studiens validitet genom att vi under processens gång kan säkerställa att samtalen faktiskt handlar om det som är avsett att undersökas (Kvale & Brinkmann 2014, s. 296). En semi-strukturerad intervju ur ett fenomenologiskt perspektiv utförs enligt en intervjuguide med fokus på vissa teman och har alltså en professionell ansats med ett tydligt syfte, men kan samtidigt liknas med ett vardagssamtal (Kvale & Brinkmann 2014, s. 45).

Klerfelt (2016, ss. 42-43) menar att det skapas en etisk symmetri mellan deltagarna i samtalspromenader just på grund av metodens dialogiska karaktär. Dokumentationen i samtalspromenader blir även mer levande då genomförandet sker i verksamheten där exempelvis människor, diskurser och vanor som naturligt tillhör den finns runtomkring, vilket gör att man som forskare kan komma närmare sina deltagares perspektiv. Det kan också kännas mer naturligt att röra sig i de miljöer man samtalar om än att sitta i en traditionell intervju där även maktpositioner kan bli mer påtagliga (Klerfelt 2016, s. 37). Klerfelt (2016, s. 33) betonar även att det i forskningssammanhang är avgörande att deltagarna i samtalet har ett gemensamt samtalsobjekt, det vill säga att man klargör med varandra att man pratar om samma sak. Detta för att de dokumenterade samtalen sedan ska kunna användas som dataunderlag i den kommande analysen.

4.2 Urval

Deltagarna i studien består av 8 förskollärare från totalt 4 olika förskolor. I studien kommer deltagarna benämnas som F1-F8 där F står för förskollärare. Samtliga deltagare har, utöver sitt förskolläraryrke, andra ansvarsuppgifter på förskolan såsom till exempel utvecklingspedagog, processledare samt ingår i olika utvecklingsgrupper. Deltagarna har arbetat som förskollärare mellan 2-39 år. F1-F5 samt F7 arbetar på äldre barns avdelningar (ca 3-6 år), F6 arbetar på en yngrebarns avdelning (ca 1-3 år) och F8 arbetar på en mellanbarns avdelning (ca 2-4 år).

Anledningen till att vi valt att undersöka just förskollärares resonemang är för att det är förskollärarna som har ansvaret för att utveckla miljöer som inspirerar barnen till utveckling och lärande, enligt förskolans läroplan (Skolverket 2018, s. 19). Deltagarna valdes ut med hjälp av ett intensivt urval (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 54). Det blir ett intensivt urval genom att de utvalda förskolorna uttryckt att de aktivt arbetar med sina lärmiljöer. Denna information fick vi genom deras webbsidor. Deltagarna F1, F4, F5 och F8 arbetar dessutom på Reggio Emilia-inspirerade förskolor och deltagarna F6 och F7 har lärmiljöer utomhus som prioriterat mål i förskolans verksamhetsplan. Vi använde oss av detta urval för att förhoppningsvis få deltagare med fördjupad kunskap inom området för att på så sätt få ett rikt dataunderlag till studien. På detta sätt har vi även ökat möjligheterna för god validitet

genom att datan som samlas in är giltiga representationer av det fenomen som ska undersökas, i detta fall lärmiljöer (Christoffersen & Johannessen 2015, ss. 22-23).

Något som kan påverka studiens reliabilitet är om man har samlat in tillräckligt med data för att kunna svara på syftet och dra slutsatser (Roos 2021, s. 114). Christoffersen och Johannessen (2015, s. 54) menar att i mindre projekt som har begränsat med tid och resurser så är färre än 10 informanter oftast det som är praktiskt genomförbart. Studiens 8 deltagare kan då anses vara ett rimligt omfång och resultatet har därmed en möjlighet att producera igenkännbarhet som i sin tur tyder på en god reliabilitet. I studier där man fokuserar på mänsklig verksamhet är det inte eftersträvansvärt att söka efter en generell teori utan det kan vara viktigare att, för området, bidra med kontextberoende kunskap (Flyberg 2006 se Kvale & Brinkmann 2014, s. 313).

4.3 Genomförande

För att belysa förskollärares resonemang kring utformning, användning och betydelse av lärmiljöer i förskolan genomfördes samtalspromenader med 8 förskollärare på totalt 4 olika förskolor. Den första kontakten togs via e-mail där vi mailade de olika förskolornas rektorer för att fråga om intresse fanns hos två av deras förskollärare att delta i undersökningen. I mailet bifogade vi en informations- och samtyckesblankett (Se bilaga 1) där vi redogjorde för studiens syfte och de forskningsetiska principerna. Det innefattar bland annat information om hur individen skyddas i form av avidentifiering, samtycke och frivilligt deltagande under hela studiens gång, att datan endast kommer användas till detta examensarbete samt att alla uppgifter kommer hanteras noggrant och varsamt (Löfdahl Hultman 2021, ss. 35-36).

Inför samtalspromenaderna skapades en intervjuguide (Se bilaga 2) för att lättare hitta en balans mellan flexibilitet och struktur (Christoffersen & Johannessen 2015, ss. 86-87). Intervjuguiden utformades med att vi först presenterar oss och studien samt informerar om samtalspromenader som metod, det vill säga intervjuens tillvägagångssätt. Sedan följer ett par bakgrundsfrågor och introduktionsfrågor till det huvudsakliga temat. Den största delen av intervjuguiden består av kärnfrågor som syftar till att besvara studiens syfte. Kärnfrågorna är öppna frågor som efterföljs av eventuella uppföljande frågor med syfte att uppmuntra respondenterna till reflektion, såsom exempelvis "Hur upplevde du ...?" och "Kan du klargöra det?" (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 90). Vi tog också hänsyn till vissa grundläggande regler som Christoffersen & Johannessen (2015, s. 91) beskriver och detta var att bland annat ställa enkla frågor samt fokusera på beskrivande frågor och undvika varför-frågor.

Intervjutillfällena påbörjades med att vi studenter satte oss ner med den deltagande förskolläraren för att återigen muntligt informera om studiens syfte och bakgrund, hur samtalspromenaderna kommer att gå till samt deltagarens rättigheter till frivilligt deltagande. Samtyckesblankett skrevs under innan röstinspelning och intervjun startade. Kihlström (2007, s.232) menar att genom att spela in intervjuer minimeras risken över att missa något som respondenten säger och att tolkningar av svaren görs redan vid intervjutillfället. Röstinspelning gör därmed att studiens reliabilitet förbättras. Samtalspromenaderna genomfördes sedan i enlighet med intervjuguiden. En av oss studenter hade ansvaret att leda intervjun och såg till att samtliga frågor i intervjuguiden besvarades medan den andra studenten hade hand om inspelningen samt förde anteckningar. Detta genomförande menar Kihlström (2007, s. 232) också är något som stärker en studies reliabilitet. Samtalspromenaderna gick till på så sätt att deltagarna fick leda oss runt i de olika lärmiljöerna och beskrev dessa samtidigt som vi under tiden ställde våra intervjufrågor.

Grundtanken var att kunna genomföra samtalspromenader med samma intervjufrågor i både inomhus- och utomhusmiljöerna för att få en jämförande dimension av dessa i studien. Vid 5 av 8 tillfällen när vi var på plats var dock detta inte möjligt på grund av barn som vistades ute på gården. För att ändå kunna fullfölja intervjuerna valde vi att titta på och prata om utomhusmiljöerna genom ett fönster.

4.3.1 Etiska överväganden

Två viktiga begrepp när man genomför en studie är forskningsetik och forskareetik. Forskningsetik är ett svårdefinierat begrepp, mycket beroende på att det är föränderligt och situationsbundet, men i stora drag handlar det om etiska frågor som berör deltagarnas rättigheter om att skyddas och behandlas väl av forskaren (Vetenskapsrådet 2017, s. 12). I denna studie togs detta till hänsyn bland annat genom att vi redan vid första kontakten bifogade informations- och samtyckesblanketten för att eventuella deltagare direkt skulle kunna ta del av sina rättigheter i studien. Här utgick vi från begreppet "informerat samtycke" som grundar sig i ansvaret att minimera risken för skadliga konsekvenser för deltagarna samt respektera deras förmåga att själva få bestämma över deltagandet (Kvale & Brinkmann 2014, s. 107). En grundläggande princip inom forskningsetiken är alltså avvägningen mellan risk-vinst (Vetenskapsrådet 2017, s. 20).

Forskningsresultatets värde måste alltid sättas i relation till eventuella skadliga konsekvenser för deltagarna. Det senare måste alltid beaktas i första hand utifrån de mänskliga rättigheterna (Vetenskapsrådet 2017, s. 16). Löfdahl Hultman (2021, s. 36) lyfter betydelsen av att man redan från start planerar sitt genomförande noggrant för att inte kränka eller skapa utsatta situationer för deltagarna. Detta gör att det är viktigt att på förhand tänka på vilka eventuella problemsituationer som kan uppstå och hur dessa kan bemötas på bästa sätt. Eftersom vår studie inte undersöker någon känslig fakta anser vi att det inte finns några påtagliga risker för att undersökningen skulle inverka negativt på deltagarna. Vi har dock under hela processens gång varit noga med att bemöta deltagarna med respekt och hantera uppgifter/data utifrån de forskningsetiska principerna. Till exempel var anledningen till att vi innan samtalspromenaderna även muntligt redogjorde för samtyckes- och frivillighetsprinciperna att deltagarna skulle få möjlighet att ta till sig informationen både muntligt och skriftligt (Löfdahl Hultman 2021, s. 35).

Forskareetiken behandlar forskarens ansvar gentemot själva arbetet, att det är etiskt korrekt och att man visar hänsyn och lyhördhet till det som sker under undersökningens gång. Denna etik medför ofta svårlösta frågor där varje ny situation kräver att forskaren kan ta hänsyn till det som händer i stunden (Löfdahl Hultman 2021, s. 34). Eftersom vår studie bygger på intervjuer och därmed på mänsklig interaktion där vi påverkar samt påverkas av varandra behöver etik och moral ständigt tas i beaktning (Kvale & Brinkmann 2014, ss. 97-98). Det kan handla om att vi i intervjusituationerna kan behålla vår professionella distans och i analysen kunna gå utanför deltagarens perspektiv för att undersökningen ska kunna uppnå så hög vetenskaplig kvalitet som möjligt (Kvale & Brinkmann 2014, ss. 111-112). Kvale & Brinkmann (2014, s. 297) betonar att forskarens etiska förhållningssätt och praktiska visdom är avgörande för kvaliteten och därmed studiens validitet. Vetenskapsrådet (2017, s. 25) trycker på att trovärdighet bygger på att forskaren är öppen med sin data och att tillförlitligheten grundar sig i att undersökningen genomförs med kvalitet. God forskningskvalitet bygger på att studien i stort är strukturerad, tydlig och nyskapande.

4.4 Analys/bearbetning

Efter att samtliga intervjuer genomförts och transkriberats i sina helheter påbörjades bearbetning och analys av den inhämtade datan. Bearbetningen startade med att vi tog ut centrala delar i intervjuerna för att korta ner den transkriberade datan. Sedan gjordes en färgkodning där vi identifierade återkommande teman som sedan sammanställdes under rubriker kopplade till studiens frågeställningar. Detta för att säkerställa att resultatet svarade på syftet. De återkommande temana som identifierades i kodningen var: betydelse, teori, utformning, föränderlighet, material, förhållningssätt, undervisning och barns delaktighet.

5. RESULTAT

I följande avsnitt kommer resultatet från datainsamlingen presenteras. Som tidigare nämnts kommer deltagarna att benämnas som F1-F8. Resultatdelen kommer att redogöras utifrån studiens frågeställningar och de återkommande temana som identifierats i analys och bearbetning. Resultatet kommer därmed att presenteras under följande huvudrubriker: Lärmiljöers betydelse för barns utveckling, Planering och utformning av lärmiljöer, Undervisning i lärmiljöer, Barns delaktighet i utformandet av lärmiljöer samt Sammanfattning av resultatet.

5.1 Lärmiljöers betydelse för barns lärande och utveckling

Alla respondenter är eniga om att inomhusmiljön har en stor betydelse för barns utveckling och att dessa kan skapa många möjligheter till lärande. F3 säger att:

Alltså det är här barnen verkligen kan utforska sina idéer och teorier och hypoteser och alltifrån att bara bygga någonting till att utforska magnetism eller vad det nu kan vara, fantasi och kreativitet. För jag tänker ju att visa på kunskap, det visar man ju i sitt görande och då måste vi ju också ge möjligheter till att få kunna visa sitt görande.

F1 uttrycker att:

Det med lärmiljöer är ju väldigt väldigt stort. Att använda lärmiljön för att få barn att uttrycka sig, alla kan inte uttrycka sig verbalt, så när man använder lärmiljön för att skapa får barn möjligheter att kunna uttrycka sig i bild, i dans, i musik, i allt möjligt, då har man hjälpt barn väldigt väldigt långt.

Samtliga deltagare betonar även vikten av att lärmiljön lockar till olika sorters lärande och bjuder in till nya erfarenheter. F5 beskriver lärmiljöns betydelse som att "framförallt tänker jag att det väcker nyfikenhet och nyfikenhet väcker tankar och tankar väcker lust att lära sig, så tänker jag". Både F3 och F4 betonar relationen mellan barnet och miljön som en viktig grundtanke i arbetet med de fysiska lärmiljöerna. F3 nämner att hen arbetar mycket efter begreppet intra-aktioner och säger att detta är en stor del av hens pedagogik och arbetssätt. Respondenten säger fortsättningsvis:

[...] för att för mig så handlar det mycket om att skapa de här intra-aktionerna mellan material och mellan barnen här hela tiden. Det kan ju vara att det hänger ner nåt sånt här där de kan sätta magneter eller att det är framdukat med klossar där det är byggt till exempel eller det kan ju va att böcker står framme. Det kan ju vara mer eller mindre vad som helst hela tiden.

F4 är inne på att tydliga och bra lärmiljöer påverkar barns välbefinnande och gruppens lugn vilket skapar förutsättningar för lärande. Hen påpekar att det går att skapa bra lärmiljöer var som helst och att det inte går att skylla på exempelvis lokaler. F4 diskuterar också miljöns påverkan på oss människor och säger att:

Det påverkar barngruppens harmoni helt enkelt om man har dåliga lärmiljöer. För det är ju så att miljön gör någonting med barnen och barnen gör ju någonting med miljön, och även oss vuxna.

När respondenterna bads redogöra för utomhusmiljöns betydelse för barns lärande och utveckling nämner samtliga att det till största del är motorik och fysisk rörelse som barnen får möjlighet att utveckla. De pratar om att det är stora utrymmen och att det är viktigt att barn får komma ut och röra på sig. F3 menar till exempel att "för jag tänker att om barnen får vara ute här så kan ju det underlätta för det som vi gör inne också om man får röra på sig ute". F1 tycker att ute och inne är två olika världar och menar att:

[...] så fort barn kommer ut så vill de röra på sig, de vill springa, de här väldigt grova rörelserna. Här inne är det mer att man får arbeta om man säger så, fokusera, koncentrera sig och vara social mer. Där ute kan man röra mer på sig, som ni ser är det stort också. Så att det är på det viset.

F2 pratar om att utomhusmiljöerna är mer tillrättlagda och att de har en tydlig struktur, vilket både kan vara en möjlighet och ett hinder beroende på olika barns behov. Respondenten säger:

Det är ju väldigt tillrättlagt och enkelt att se vad som förväntas och vad man ska göra i den miljön, så det gynnar ju många barn. [...] Vi har ju barn i min barngrupp där det i perioder i princip bara har fungerat utomhus, inne har det inte fungerat. Ute är det lättare för de här barnen så att det kan ju vara en möjlighet men för många blir det ett hinder.

F7, som har utomhusmiljön som prioriterat mål, beskriver att det finns en del begränsningar inomhus såsom att man inte får vara för högljudd och att det kan vara trånga utrymmen, men att det utomhus finns många fler möjligheter om man bara tar på sig de pedagogiska glasögonen. F7 säger att "jag brukar säga att det är som när man k äkar mat ute, allting känns ju så mycket godare när man äter ute på något konstigt sätt och när man ser till lärandet ute så ger det så mycket mer möjligheter än vad man har inne". F5 och F8 är inne på att utomhusmiljön skapar andra sorters relationer då man möts över avdelningarna och att det då tillförs något som kan leda till nya intressen, tankar och erfarenheter. F5 säger att:

Framförallt är det ju det här att de relationerar sig till andra kompisar, som inte de relationerar sig till när de är här. För då hittar man kanske nya intressen som man inte har här inne med andra kompisar som går över gränserna då.

F8 uttrycker att:

Det är ju så fantastiskt roligt att få jobba i de här stationerna ute för man får ju mötas över avdelningarna och det tillför ju alltid någonting när någon kommer därifrån med den tanken och liksom man hakar i. Och så att det är ju en fantastisk miljö, men den har ju andra förutsättningar än inomhusmiljön, av olika skäl.

5.2 Planering och utformning av lärmiljöer

Resultatet påvisar att majoriteten av respondenterna, 6 av 8, inspireras av Reggio Emilia filosofin i arbetet med att utforma fysiska lärmiljöer, varav 4 arbetar på uttryckta Reggio Emilia-inspirerade förskolor. Fem deltagare har dessutom varit på studiebesök i Reggio Emilia i Italien. F5 menar att det mesta kring lärmiljöer just nu är Reggio Emilia inspirerat och uttrycker fortsättningsvis att “vi pratar ju väldigt mycket om lärmiljöer alltid i våra olika utvecklingsgrupper, för lärmiljöer och den fysiska miljön är ju väldigt nära allt det andra arbetet vi gör och all utveckling som måste ske”. Samtliga påpekar dock att det inte går att arbeta utifrån endast en teori eller sanning utan man behöver ta det som passar sin barngrupp och anpassa detta till sin egen verksamhet. F5 menar att “en grundtanke i Reggio är ju inte att det ska vara såhär att det här är den enda sanningen utan att man ska kunna plocka från det som behövs eftersom alla barnen är ju olika, behöver olika”. F2 uttrycker att ”vi tar ju och försöker plocka russin ur olika kakor [...] och det handlar om att känna sin barngrupp och så plockar man det som man tycker”. F4 menar också att “[...] jag tror att man i grunden har ett intresse för det och det behöver inte vara förankrat i någon teori, utan många som är duktiga med att jobba med lärmiljöer har ett genuint intresse om just hur miljön påverkar dig som människa”.

I frågan om vad deltagarna tycker är det viktigaste att tänka på vid utformning och planering av lärmiljöer så betonar samtliga vikten av att ha barnen som utgångspunkt, att deras intressen och behov får styra processen. F1 beskriver “att följa barnens tankar det är det som hela tiden drar en framåt eller det är det som hela tiden öppnar dörrar till att man går olika vägar och erbjuder ännu mer material”. F2 säger att “jag tycker att det är väldigt roligt och a och o är ju att lära känna sin barngrupp”. F4, F6 och F8 nämner även läroplanen och förskolans uppdrag som viktiga aspekter att ta hänsyn till. Samtliga av deltagarna pratar också om en tillgänglig och tillåtande miljö där barnen får möjlighet att vara självständiga och pedagogerna visar en tilltro till barns egen förmåga. F6 menar att det blir extra viktigt att man försöker se situationer ur barnens perspektiv när man arbetar med de yngre. Respondenten uttrycker sedan:

Vi står ju framför en jättebrant slänt som tar halva gården nästan och jag kände när jag började här att oj, hjälp och föräldrar som kanske kommer då tycker ju att den är jättefarlig. Men man har bytt lite ögon som pedagog på den med för den inbjuder ju till mycket grovmotoriska utmaningar för dem och de lär sig.

Fortsättningsvis beskriver F3 deras inomhusmiljö som:

[...] att det ska vara tillgängligt och tillåtande, det har vi jobbat supermycket med, att vi liksom visar att man tror på att barnen ska klara av lärmiljön här, att de ska kunna hämta saker själva, att det inte ska behöva fråga om lov om de ska få gå och måla eller plocka fram material eller flytta material. Det som vi presenterar och har framme, det är det som barnen ska kunna använda och att det ska vara tillåtet att flytta omkring material och blanda material [...]. Så jag tycker att lärmiljön ska vara väldigt dynamisk och rörlig på det viset.

Resultatet visar också att inomhusmiljöerna, framförallt de större rummen på avdelningarna, är utformade i mindre lärmiljöer på samtliga förskolor. F6 beskriver detta som “rum i rummen” och menar att detta leder till en automatisk uppdelning bland barnen och F1, F5 samt F8 pratar om stationer som mötesplatser där olika barn och material möts. F1 uttrycker att “som ni ser är alla våra stationer mötesplatser till barnen där de möts och där de använder material från olika håll medan de diskuterar och pratar med varandra”. F8 resonerar kring att

de har en tydlig pedagogisk tanke kring hur de har valt att placera sina stationer och beskriver hur dramastationen leder till en byggstation där sedan rollek och konstruktion möts i en tågbanestation, som då blir en trygg plats för barnen att landa i. I rummet finns även en skrivstation och en lässtation i anslutning till varandra i förhoppning om att dessa ska smitta varandra. F8 säger att “vi har ju ett stort rum [...] och hur vi då tänker för att kunna dela upp det i små ytor, för det är viktigt utifrån vårt sätt att se på världen, att stationer sitter ihop men samtidigt att de får lov och liksom äga sin egen plats”. F3 och F4 pratar om att den här uppdelningen av miljön skapar en tydlighet för barnen. F3 beskriver det stora rummet på sin avdelning:

Här har vi den kubistiska lärmiljön. Vi jobbar jättemycket med kuber här. Vi brottades väldigt länge med att hitta någonting som passade med våra stora rum här. Vi har gjort extremt extremt många förändringar här inne [...] men nu har vi haft det så här ganska länge med våra kuber. Vi har flyttat runt kuberna lite grann, men med kuberna så hittade vi någonting, just det här med att det blir så tydliga rum och det blir tydligt för barnen.

Respondenten förklarar fortsättningsvis att det i kuberna finns små scener där det är tänkt att barnen kan bygga upp något fint för att inspirera varandra istället för att bara städa bort sitt skapande direkt. Ytterligare 6 av de andra förskollärarna har utformat sina mindre lärmiljöer på liknande sätt och F8 menar att “det tillförs ju någonting speciellt när man samlas runt något i ett litet sammanhang”. Fem respondenter resonerar kring bords placeringar och roller i lärmiljöerna. Dessa har antingen en matsal eller använder endast ett av avdelningens rum för matsituationer för att undvika att få miljöer som utstrålar “bord på bord-känsla”. F3 menar att “[...] man liksom maskerar borden in i lärmiljön så det inte blir att man kommer in och så möts ett barn, 1-2 år, av bordsben och stolsben”. F5 och F8 resonerar kring hur man kan utnyttja borden resterande tid av dagen då matsituationer utgör en väldigt liten del och säger att de rummen används mer frekvent på eftermiddagarna när behovet av att sitta och varva ner i lugnare aktiviteter och mötas i mindre sammanhang är som störst.

Utomhusmiljöns utformning diskuteras mer sällan under intervjuerna då respondenterna menar att den mer är som den är av anledningar som är utanför deras kontroll. Exempelvis såsom att det ibland krävs bygglov, att stationerna är stora och fastmonterade och att dessa miljöer är offentliga i den utsträckning att man inte kan veta vilka som rör sig där på kvällar/helger. F5 och F8 beskriver att deras förskolegård är uppdelad i stationer där varje avdelning ansvarar för 1-2 stycken som pedagogerna sedan är utstationerade på under utevistelsen. Exempel på stationer är vattenstation, trädgården, staden (uppbyggt i en sandlåda) och en balansbana. F8 förklarar att:

[...] i nuläget har vi valt att ha stationer som är egna stationer här ute som inte sitter ihop med de delarna vi har här inne. Ibland är ju ett projekt så uppslukande att det behöver få fortgå även utomhus och ibland så behöver man få lov att få tillgång till något helt annat när man kommer ut.

F8 resonerar fortsättningsvis också kring att syftet med stationerna är en förebyggande åtgärd för att minimera risken för kränkningar på grund av gårdens stora yta och att det är omöjligt för pedagogerna att täcka hela gården. Genom stationerna kan barnen enklare fördjupa sig i ett görande. F5 menar att denna utformning är relativt nytt i utomhusmiljön och säger att “vi har bubblat om just framförallt att vi ska få en förståelse för att utemiljön är lika viktig som innemiljön i det avseende att det är en lärmiljö också”. F6 beskriver ett steg i deras prioriterade arbete med utomhusmiljön:

Men vi försöker väl jobba upp lite små mötesplatser. Vi har plockat ut lite möbler som vi känner är förbrukade inne och då kan det lika väl användas utomhus och här har vi ju det under tak så då kände vi att det funkar ju bra här, så här kan det också bytas lite. Nu har ju det här varit med ett tag så det börjar släppa här men det är en bilbana här på ett bord så man kan mötas ett par barn här.

F2 och F3 beskriver vidare sin gård som tydligt tillrättalagd med struktur av "traditionella lekplatser" såsom exempelvis gungor, sandlåda och klätterställning. På gården finns dock några platser som inte sänder ut tydliga leksignaler, slänten och dungen, och som de då menar bjuder in till mer fri lek och utforskande.

Som tidigare nämnts så betonar samtliga deltagare att det är barnens behov och intressen som styr hur lärmiljöerna inomhus formas och att detta är en process som är igång hela tiden. F5 förklarar att de redan nu är igång att planera för nästa termin och den barngrupp som kommer vara då och säger att:

[...] det är att sondera, vad är det barnen är intresserade av, var någonstans i sin utveckling befinner de sig? Utifrån de miljöerna som de har fått nu, vilka är det som är utarbetade, vilka behöver vi byta? [...] Så det första är att observera barngruppen, vad är de intresserade av? Lyssna in, vad är det de pratar om sinsemellan? För att sen försöka hitta det materialet de behöver. Men när vi sätter den fysiska miljön har vi alltid barnen med.

F8 förklarar hur deras lärmiljöer förändras såhär:

Det vi skapar möjliggör ju eller begränsar barnen fullständigt, vilket också gör att våra miljöer ser ut såhär i denna vecka när ni kommer. Det hade kunnat vara precis samma nästa vecka eller något helt annat beroende på var vi befinner oss just nu. Det är verkligen intresse och behovsstyrt utifrån vad vi erbjuder.

F2 och F7 beskriver fortsättningsvis att de försöker hålla sina lärmiljöer mer intakta så länge de fungerar utifrån deras nuvarande barngrupps behov av trygghet och struktur. Mindre förändringar kan dock ske utifrån barnens behov och intressen eller pedagogernas kompetensutveckling. F6 nämner att "även en liten förändring kan ju bli ganska stor för barnen för de märker ju direkt när någonting har ändrats [...]". Även F3 pratar om att lärmiljöer behöver göras om när det blivit ostrukturerat eller är något som skaver och att det då finns behov av att barnen upptäcker och utforskar nya miljöer tillsammans. Deltagaren menar att detta har en inkluderande effekt och resonerar kring risken ifall lärmiljöer blir för konstanta:

Är en miljö någonting som såhär har vi alltid haft det i 15 år så blir det liksom att de som har varit här länge äger miljön och kanske har svårt att släppa in andra i den miljön. Men när de blir någonting nytt så måste de utforska det tillsammans och då kan det bli den här inkluderande effekten, vilket är väldigt bra för deras relationer mellan varandra.

Det finns flertalet exempel från intervjuerna när lärmiljöer har förändrats med barnen som utgångspunkt och dessa kommer beskrivas härnäst. Ett exempel är från förskolan som F2 och F3 arbetar på där de arbetar på varsin grannavdelning och där deras barngrupper får röra sig fritt emellan dessa. Det uppmärksammades att hemkuben på F3s avdelning mest användes av F2s barn och det beslutades då att denne skulle flytta dit. Motivationen till förändringen var

att F2s barngrupp hade större behov av att ha en lärmiljö som speglar en hemmiljö. Detta på grund av att barnen där har oregelbundna vistelsetider som sträcker sig över dygnets alla timmar vilket innebär att de kan vara många timmar ifrån sina anknytningspersoner hemma. F2 menar att “det är här det är väldigt mycket rollek både i hemmet, att de är här och leker familj [...] och det är ju liksom att bearbeta sina egna erfarenheter och sådär så det är det som tar mest utrymme här inne på den här avdelningen”. Ett annat exempel kommer från F6:

Vi har ett ganska stort rum som grund på avdelningen och det lockar ju till mycket spring och så har vi ett lite mindre, ganska mörkt rum som det har varit svårt att få barnen att vilja vara i. [...] och då försökte vi tänka om där så det inte blir att stopp, nej spring inte för det gör vi ute men om man vill springa inne då? Så då gjorde vi det lilla rummet till ett rörelserum. Så vill du springa? Det gör vi här inne, kom.

Något annat som nämns av alla deltagare är att deras utomhusmiljö befinner sig i en utvecklingsprocess samtidigt som de uttrycker att dessa miljöer är mer konstanta. Sex förskollärare berättar att det har tillkommit nya större stationer på deras gårdar under det senaste året. Exempelvis säger F1 att:

Vår gård utvecklas hela tiden, hela där är cykelbanan och den är väldigt väldigt ny för innan så cyklade de på hela gården men vi upplevde att små barn blev påkörda och det var lite kaos så vi utvecklade en station för det. Och klätterställningen är också helt ny. Här ute är det väldigt väldigt mycket motorik som vi ser att barnen behöver och utmana dem i att, särskilt de 5-6 åringarna, att det här blir för gammalt för dem och för lätt så de behöver utmanas i nya saker så utifrån det kom den nya klätterställningen.

Även F7 nämner att deras utomhusmiljö har uppdaterats med en ny samlingshörna, en plats med bord under tak, utebibliotek, vattenstation och aktivitetsbord i sandlådan. Föränderligheten i det vardagliga arbetet med utomhuslärmiljöerna förklaras vara att det är materialet som byts ut och förnyas vid behov. Hälften av deltagarna håller på att skapa tillgängliga aktivitetslådor för barnen att nyttja utomhus. Exempelvis beskriver F7 att syftet är “att det ska finnas tillgängligt men ska ändå vara i lite planerade former, att det finns någon som leder det” och F5 beskriver att “tanken är att de ska komma ut här så barnen själva kan gå och hämta, för nu är de inte så tillgängliga, de tänker inte på dem, man får föreslå dem”. Hälften av deltagarna nämner att de även har tankar om att skapa en uteateljé men att det inte är något som påbörjats ännu.

F6 och F8 ger båda exempel på hur man har flyttat ut lärmiljöer för att skapa bättre förutsättningar för lek och lärande. De resonerade kring att det blev för många begränsningar inomhus och försökte då komma på olika sätt att erbjuda alternativ så att barnen fick fortsätta utforska dessa områden. F6 beskriver:

Vi håller på under utveckling att bygga upp en ljudvägg här. Ljud är ju alltid spännande att utforska för barn, oftast inne också men då är det ju lite mer såhär att man vill ha det lite lugnare och det blir lite jobbigare med ljud inne och då kan vi hänvisa till det här när vi kommer ut sen så kan vi spela på det här och prova och så. Försöka erbjuda alternativ till saker, likadant som inne.

F8s barngrupp var istället intresserade av att göra höga fordonslåten och då flyttades bilstationen ut. F8 förklarar att “vi upplevde att barnen älskade vår bilstation men den fick inte plats eller de fick inte lov och genomföra den på det sätt de hade behov av och då har vi ansvaret att se till att den får vara på en plats där den blir rätt”.

En anledning till att det sker färre förändringar i utomhusmiljön nämner F3 och F7 är osäkerheten på om det man skapar får finnas kvar eftersom båda vet att det är mycket folk i rörelse på gårdarna även efter att verksamheten stängts. F7 resonerar kring att "det är jättekul men sen så finns det ju de som förstör och någonstans så tappar man ju lite som pedagog också [...]". F3 säger att "vi har pratat om att bygga kuber utomhus men då är det här om de får stå kvar eller kommer de flytta på sig, för vad som händer här på kvällar och nätter det vet vi lite om, så då måste vi förankra dem och då blir det inte samma sak". En annan anledning som nämns av deltagarna är ekonomi och att utomhusmaterial kan vara väldigt dyrt. F6 ger ett exempel på ett utekök som köptes in när en budget för utomhusmiljön fanns men att pengarna inte räckte till något mer. Respondenten menar att detta gör att man som pedagog behöver "kunna trolla lite" genom att exempelvis ta med material hemifrån att bygga med. F6 fortsätter säga att "det är en balansgång där, det kanske man inte ska behöva göra men samtidigt vill man och har man grejer så man kan trolla lite så är det ju lite kul, för det utvecklar och skapar glädje med". F3 är inne på samma linje och säger att:

Vi har haft och försökt att göra lite bollbanor och lite med såhär stuprännor och såhär byggt upp så vi hade lekkök. Sen så är det ju att eftersom man bygger med lite material som man hittar, lastpallar som vi får hit och såhär, då blir det att det håller liksom inte för att det inte är anpassat till att hålla så då går det sönder och då får man ta ner det när det blir farligt liksom för barnen.

F5 pratar vidare om att det ibland kan vara svårt och ta tid att få fram material men att de använder sig av sina "fiffiga kompisar" som då kan vara exempelvis vårdnadshavare. F6 menar också att tiden kan vara en faktor som gör att man inte hinner genomföra praktiska förändringar i miljön då de har begränsat med planeringstid. Respondenten säger att "[...] så om vi ska utveckla miljön så får vi ju göra det med barnen och det är ju också bra men vi har yngre barn så det kan ju vara ett hinder då, att det är svårt, för man måste ju ha koll på barnen".

5.2.1 Material

Resultatet visar att material är en central aspekt hos samtliga respondenter när det kommer till fysiska lärmiljöer inomhus. Det viktigaste som lyfts fram är att det ska finnas en mångfald av material som är tillgängligt och varierande för barnen och F1 uttrycker att "de har alla möjligheter framför sig". F5 menar att ett varierat material gör att barns kreativitet får ta större plats och fortsätter att "behöver de ha någonting ska det finnas". F1 och F2 betonar att barnen bör få möta nytt material i miljöerna som de normalt inte möter i andra sammanhang. F2 säger:

Vi har jobbat väldigt mycket med barns tillgänglighet och barns tilltro till sin egen förmåga. Så att ja att miljön ska locka till olika sorters utforskande och lärande, att den ska vara inbjudande, att barnen ska få möta saker här på förskolan som de inte har möjlighet att möta på andra ställen.

Fortsättningsvis så har samtliga deltagare en gemensam grundtanke som innebär att en tillgänglig miljö gör att barn inte behöver fråga om material utan kan själva välja och hämta och därmed utvecklar de sin självständighet. F8 förklarar att en av deras viktigaste lärmiljöer är toaletten och fortsätter:

En av våra viktigaste platser och där kanske jag kan tillägga då som en del i den lärstationen, att vi vill att barnen har tillgång till blöjor själva också för att kunna jobba upp sin självständighet. För det är ju det primära målet här, att man ska få äga sig själv, sin integritet och känna igen kroppen och dess behov, att klara det med stöttning.

I resultatet kan man också utläsa att det skiljer sig mellan dem som arbetar på yngre- och mellanavdelningarna mot dem som arbetar på äldreavdelningarna i fråga om huruvida materialet får flyttas mellan olika lärmiljöer. F6 och F8, som arbetar på yngre respektive mellan, förklarar att lärmiljöerna är mer avskalade och att materialet bor i sin miljö när det är många nya barn på avdelningarna. Detta för att barnen ska lära sig att respektera och värna om miljöerna innan de efterhand fylls på med material och dessa tillåts flyta runt. F8 förklarar detta som att barnen då vet att man ska "göra vackert" och fortsätter att "det är små delar i ett stort sammanhang och under årets gång så närmar sig miljöerna varandra alltmer, för att vi som sagt tror på att de förädlar varandra och då behöver vi också veta vad det är för material vi har där i och hur vi jobbar med det". Gemensamt för dem som istället arbetar på äldreavdelningarna är att där är det tillåtet att flytta material mellan olika lärmiljöer då det anses berika leken och relationer och skapar miljöer av dynamisk karaktär. F1 menar att "så att de tar idéer och tankar från ett rum till ett annat för att utveckla sin fantasi och sina idéer". F2 pratar om att värna om lekens flow och förklarar:

Jag kom på det här med att vi också jobbar med att barnen får lov att flytta materialet för att det ska bli ett flow i leken. Det blir mer dynamiskt då. Och det blir också att man värnar om leken. Och också det här att man vågar säga ja vad är det värsta som kan hända liksom.

F3 uttrycker att:

Jag känner ju lite att lek och kreativitet ska ju kunna kombineras, det kan ju flätas samman och det gör det ju när de kan blanda kanske magneter och klossar och figurer i något gemensamt i en lek till exempel. Men hade klossarna bara fått vara här och figureerna får bara vara i det lilla dockhuset här så hade det ju gått miste om hela den delen och mycket av barnens relationer hade ju inte varit detsamma. För barn har ju olika intressen och här kan de ju kombinera olika intressen. De inspirerar varandra och ger varandra tips och idéer om hur de kan fortsätta och det ser man ju gynnar dem jättemycket.

I intervjuerna lyfte deltagarna även fram olika material som de ansåg vara viktiga i deras lärmiljöer. F2 betonar att de har mycket fokus på litteratur och att böcker därför dukas fram för att berika samtliga lärmiljöer. Respondenten fortsätter säga att "det blir väldigt tydligt att när vi dukar fram många böcker, när det finns mycket att välja på, när vi byter plats på böckerna, vilka som står framme och såhär då läses det väldigt mycket mer [...] så böcker tar stor plats". F8 förklarar att på grund av att de har barn i olika åldrar och med olika erfarenheter av förskolan så arbetar de mycket med tydligt signalstarka material blandat med icke signalstarka material för att de ska kunna förädla varandra. Respondenten är också inne på att använda analoga och digitala material ihop för att förstärka en lärmiljö och menar att "vi tror på att ladda och bada i det man har för ögonen". Sex förskollärare nämner att det är viktigt att även ta in naturmaterial för att barnen ska få möta dessa även i inomhusmiljön. F6 beskriver ett exempel:

Vi har gjort lite såna här leklådor med bara en liten bil så det blir som grävmaskin med lite kottar och pinnar och lite sand så att det blir så man kan plocka den från hyllan

likväl som ett pussel eller en låda med plus plus. Så kan man hämta den och utforska, ja, lite så.

Ytterligare något som framkom i intervjuerna var att på förskolorna där F1-F4 arbetar har det gemensamt i personalgruppen tagits fram en lista på basutbud av material som ska finnas tillgängligt på alla avdelningar. F1 menar att syftet med detta är att barnen ska få lära känna olika material redan när de börjar på förskolan för att detta sedan möjliggör ett fördjupat lärande i/med materialen. Respondenten ger ett exempel:

Jag upplever de barnen som har fått möta, nu tar jag lera som exempel, som har fått möta lera när de var 1 åringar. De gör såna skapelser just nu att man blir ju helt, jättefint som 4 eller 5 åringar, för de har ju bekantat sig med det.

F3 säger att detta även underlättar deras överinskolningar då barnen redan vet vad som väntar på avdelningen. På F1s och F4s förskola finns även 4 gemensamma rum som är verkstad, bibliotek, aqua-rum och en digital ateljé. Dessa är skapade för att kunna erbjuda barnen ytterligare lärmiljöer än de som får plats på de egna avdelningarna. F1 pratar om den digitala ateljén och säger att "här var en vanlig traditionell ateljé men varje avdelning har en så fin ateljé hos sig så vi tänkte att vi vill ha något utöver det, så vad ska vi hitta på och då skapade vi den här idén från Italien". F1 och F4 förklarar att detta rum möjliggör många sinnliga upplevelser där både det analoga och digitala möts i olika dimensioner. På F8s avdelning finns det ett sinnesrum med många taktila material och lugnande intryck och förklarar lärmiljön såhär:

Här inne är tanken att det ska vara väldigt kravlöst så till vida att det inte finns så mycket som pockar på, men samtidigt så klart kravfullt i att ta hand om vårt material [...]. Så att få lov som barn att få tillgång till en god hälsa även i form utav det här och inte bara en kanonundervisning och omsorg utan liksom och få lov att äga sin egen stund lite. Det är hela tanken.

Sex förskollärare lyfter även fram ateljén som en viktig lärmiljö som nyttjas frekvent och där det sker många möten mellan barn och material. Framförallt i dessa rum erbjuds det en stor mängd varierat material som finns tillgängligt på barnens nivå. F2 resonerar:

Mina kollegor är framförallt väldigt duktiga på att förnya, möblera om efter behov och så där härinne och efter vad man ser och det blir ju spännande när det blir en ny miljö, när det har hänt någonting. Så det tror jag också påverkar att man vill vara här.

Fortsättningsvis förklarar F8 att deras ateljé ibland är helt frikopplad från övriga miljöer och att den ibland fungerar som en del av ett projekt och beskriver den som att "det är möjligheternas plats som verkligen är en tillgång när vi ska ta oss framåt i de andra lärstationerna också".

Vad gäller material i utomhusmiljön så diskuteras det i betydligt lägre grad. Fokus i intervjuerna är de större fasta stationerna som vi beskrivit tidigare. Det som diskuteras istället är att material som finns inne kan flyttas ut. F6 nämner att de har tänket att "det man kan göra inne kan man göra ute" och har exempelvis en bilmatta och duplo även i utomhusmiljön. F2 arbetar med att i största möjliga mån tillåta barnen att flytta ut inomhusmaterial och beskriver:

Här tänker jag också att flytta med ut, att ta med sig leksaker ut, det säger vi till största möjliga mån ja till. Ibland initierar vi att ta med sig saker ut och ibland är det barn som vill fortsätta en lek och vi hjälps åt väldigt mycket mellan avdelningar. Ibland kan

det vara att man måste vara ute till en viss tid och då måste man avbryta mitt i en lek och då kan man ju flytta med den leken ut, ta med dockorna ut eller bilarna eller vad det nu kan vara.

5.2.2 Förhållningssätt

Resultatet visar att samtliga deltagare nämner att pedagogers förhållningssätt är en viktig del i arbetet med fysiska lärmiljöer. F2, F3 och F4 pratar om att man ska ha ett tillåtande förhållningssätt där man visar en tilltro till barnen och att de kan klara av lärmiljöerna. F2 menar att man ska “tänka på att inte begränsa sig eller barnen och tänka varför inte istället för varför”. F6 förklarar att tillgängligheten är något som kan krocka när man jobbar med de yngsta barnen då material lättare hamnar huller och buller och går sönder. Respondenten reflekterar:

[...] hur jag är aktiv med barnen, om jag är närvarande eller härvarande eller medforskare, så det kan ju finnas lite olika ingångsvinklar i det kan jag tänka. [...] men det blir ju ändå lite mer på vårt bestämmande eller så, men det handlar ju om vårt förhållningssätt i det med, att vi får vara flexibla i det och göra det med dem.

Även F8 som arbetar på mellanbarnsavdelningen pratar mycket om att värna om den fysiska miljön och att den kräver ett visst förhållningssätt och menar att “[...] man kan kasta ut världens mest fantastiska material men går man därifrån som pedagog så då bär det inte sig självt”. Detta är något som F1 håller med om och säger att “man kan ha en hur fin och estetisk miljö som helst men att det kan kvitta utan en engagerad pedagog som lockar, förstår och erbjuder utefter det barnen vill och behöver”.

F4, F5 och F8 är inne på att det är av stor vikt att förhållningssättet sträcker sig även över utomhusmiljöerna. F5 menar att förståelsen för att utomhusmiljön är lika viktig som inomhusmiljön inte riktigt finns där än men att det enda hindret är pedagogerna själva. Vidare beskriver respondenten att diskussionen kring detta är jätteviktig och väldigt aktuell och förklarar att när de var på besök i Italien, i Reggio Emilia, så fick de beröm över att de faktiskt var ute och nyttjade sin utomhusmiljö oavsett väder. F5 förklarar att i Italien har man inte samma förhållningssätt och uttrycker fortsättningsvis:

För vad de gjorde var liksom, skulle barnen uppleva löven så tog de in löven. Vi behöver inte det, men vi tyckte wow vad häftigt och så började vi göra det och sen helt plötsligt, vi har ju en jättestor hög därute, varför gör vi det härinne?

F8 är inne på att förhållningssättet till utomhusmiljön är extra aktuell nu efter pandemin då det krävdes av verksamheten att man var ute mer och säger att “[...] jag tänker under pandemin har det ju varit ännu mer intressant att fundera på hur folk förhåller sig till lärmiljöer utomhus för det är ju de som skapar eller inte skapar möjligheter för barnen att få lov och ta del av en undervisning och verksamhet som har en hög kvalitet”. F6 och F7 uttrycker däremot att de inte ser någon större skillnad i förutsättningar med att arbeta ute och inne. F7 nämner dock att “det har varit igång lite längre med tänket inomhus, det var väl där det började känner man”. F6 säger:

Sen har ju vi väldigt fokus på lärmiljöer just nu, men hade ni varit här när vi inte hade det så kanske mina svar hade varit annorlunda också för vi är ju i en lärprocess här och det bearbetas ju hela tiden. Processen är ju igång hos oss pedagoger så det är spännande.

Resultatet visar också att deltagarna betonar vikten av att alla pedagoger strävar mot samma mål och har en samsyn i arbetet med de fysiska lärmiljöerna. F3 och F8 menar att det kan bli knivigt om det finns för många olika förhållningssätt när pedagoger möts över avdelningar och säger att detta kan leda till motstånd och göra att man inte vågar testa nytt. På F4s förskola har de jobbat mycket med samsyn och tagit fram en gemensam värdegrund och F4 förklarar att detta beror på att "alla ska vara delaktiga men också förstå sina skyldigheter som pedagog, för du kan inte välja bort vissa saker". F7 är inne på liknande spår och säger sammanfattningsvis:

Man skapar miljöer tillsammans och då har man också ansvar över dem tillsammans. Man måste ha med sig alla på samma tåg, sen måste man inte vilja samma sak men ge varandra förutsättningar för att lyckas med det som man brinner för.

5.3 Undervisning i lärmiljöer

Resultatet visar att det sker betydligt mer spontan än planerad undervisning i lärmiljöerna. Samtliga deltagare säger att den spontana undervisningen sker hela tiden, hela dagarna, överallt där tillfälle ges, i både inomhus- och utomhusmiljöerna. F3 ger exempel:

Om jag till exempel märker att nu älskar barnen det här med att rulla saker då kan ju jag gå in och förbereda någonting som, i en kub till exempel, att jag kanske sätter mig där med rör och bollar och börjar rulla. Då vet jag att det kommer komma barn som frågar vad gör du? Ja men jag sitter här och sen kommer det en till och sen är de tre fyra stycken och då kan jag liksom ta ett steg bakom och vara den som stöttar i deras utforskande.

Respondenten pratar återigen om begreppet intra-aktioner och att man som pedagog behöver vara uppmärksam på vilka relationer som uppstår mellan material och subjekt i olika situationer och ger detta exempel:

Jag kan ta det utifrån ett sandlåde-exempel. Att man inte bara tittar på vad gör barnen med sanden utan också tittar på vad gör sanden med barnen. För där finns det också att allting som finns här har agens, har någonting att påverka hela tiden, det händer saker hela tiden. Så det är ju mycket vad man ser och observerar och kunna plocka med sig det in eller ut till exempel.

F5 beskriver att den spontana undervisningen sker utomhus och även inomhus på eftermiddagarna och säger:

[...] sen så mer spontana situationer det är ju lite mer på eftermiddagarna. Då kanske det är, jo det är ju det här när man jobbar med barn, de spontana situationerna är ju också lärsituationer eftersom de fortsätter ju med det de har påbörjat. Och har vi det öppet, det är ju därför det är så härligt liksom, har man det öppet har de ju möjlighet att fortsätta och inspirera varandra. Så kanske nån som har lyssnat på mötet, vad de har gjort, kanske kommer in och gör samma sak som de andra kompisarna har gjort, genom att de har visat upp det på sin dokumentation då.

Angående den planerade undervisningen förskollärarna har i sina lärmiljöer sker det i majoritet inomhus. F5s och F8s planerade undervisning utmärker sig genom att de har projekttid i sina inomhuslärmiljöer varje dag mellan 9-11. Detta innebär att pedagogerna stationerar sig i varsin lärmiljö där de ansvarar för undervisningen och barnen har rätt att flöda mellan stationerna. F8 förklarar:

Vi börjar med ett möte och så avslutas allting med ett dokumentationsmöte inför lunchen. Under morgonmötet så presenterar vi vilka stationer vi kommer att jobba i, vi vuxna [...]. Så då blir det ju styrt så till vida att vi väljer vilka stationer vi jobbar i, vilka vi ser som en del av vår planerade undervisning men barnen har ändå rätten att flöda både mellan dem eller till andra platser också på torget, sinnesrummet till exempel.

F1 förklarar att de arbetar projektinriktat och när de har undervisning kopplat till projektet så genomförs detta i en specifik lärmiljö. Respondenten säger att “så det är en speciell plats för just det planerade men som ni ser är den tillgänglig under hela dagen så barn kan komma här och använda det under hela dagen”.

F2 och F6 är också inne på att deras projekt ska vara synliga i lärmiljöerna, även om deras planerade undervisning främst sker i samlingar. F6 arbetar utefter lärandeobjekt och ger ett exempel på när de arbetade med verbet rulla. Då introducerades det först i en samling inomhus genom att de tog fram en låda innehållande saker som kan/inte kan rulla och denna lådan fick barnen sedan fortsätta att använda sig av under den fria leken. Projektet fick även en station i utemiljön för att barnen skulle kunna utforska även i den miljön. F6 förklarar att “[...] så då blir det ju lite med att man kopplar ihop det och att det fortsätter hela dagen, inte bara i den lilla stunden som samling är, det är ju ändå en ganska liten stund på en dag, för lärandet ska ju fortgå”. Samtliga deltagare nämner och visar sina dokumentationer, som främst är över sina projekt. F1 beskriver hur barnens alster är utspridda över hela förskolan:

Vi försöker i våra lärmiljöer också visa barnen att det de gör är viktigt för oss och som ni ser så har vi deras alster överallt, över hela förskolan och det är för att betona att det är fint, det är viktigt för oss, och det ni gör är värdefullt. De har också chans att prata med varandra om vad de har gjort och när de berättar om deras alster så stärks de i det och då lär de mycket av varandra.

En annan aspekt i resultatet är att hälften av respondenterna uttrycker att de kan och vill bli bättre på att avsätta mer tid till planerad undervisning i utomhusmiljöerna. De förklarar att den undervisning som sker framförallt bedrivs utanför förskolegården i närliggande naturområden. F7 tänker dock att det under vår- och sommarsäsong blir att man använder utomhusmiljön mer som en lärmiljö och förklarar att “vi har ju i och med att det bara är en enplan så är det ju bara att öppna upp dörrarna, så binder man samman det”. F3 uttrycker att:

Men det blir ju väldigt lätt, väldigt klassiskt, det blir andningshållet. Vi gör så mycket inne så när man kommer ut vill man bara andas, få barnen att röra på sig mycket så att det finns ju väldigt mycket att jobba med för planerat framförallt.

F8 lyfter en annan svårighet med att det oftast är färre pedagoger ute då flera av deras pedagoger går på rast under utevistelsetiden. Detta menar respondenten gör att det också ställs högre krav på barnen. F4 tycker att “inomhus är det är mer naturligt att du jobbar med lärmiljöerna men utomhus så är vi väldigt styrda av den tradition av fri lek att barnen styr väldigt mycket själva på ett annat sätt än inomhus”. F5 nämner också den fria leken utomhus men belyser att:

För visst man kan prata väldigt mycket om den fria leken, men för leken är ju också här inne under undervisningstiden, för den leken kan vi ju inte ta bort. För tar vi bort leken så tar vi ju bort liksom glädjen i undervisningen också. Det går ju hand i hand båda två.

5.4 Barns delaktighet i utformandet av lärmiljöer

I frågan om hur barns delaktighet möjliggörs i utformandet av de fysiska lärmiljöerna inomhus visar resultatet att samtliga deltagare menar att eftersom barnens intressen och behov är en av de viktigaste utgångspunkterna så blir de delaktiga på det sättet. F8 nämner att det är pedagogernas roll att bevara barnens engagemang och intressen i miljöerna och säger att “det är oftast inte barnen som har tappat bort sig utan vi som har glömt att det behöver komma till något nytt”. F6 berättar att de etablerat ett nytt arbetssätt kopplat till tydliggörande pedagogik:

Vi har fått in begrepp tumme upp och tumme ner, att barnen får tycka till. Det blir ett sätt för dem att kunna uttrycka sig när de inte har det här verbala. [...] eftersom vi har jobbat med tydliggörande pedagogik och jobbat in de här begreppen så känner vi att det var lättare för våra yngre barn så vi har använt det också ute. Så då gick vi runt med barnen då som har anammat det här [...] och så fick de tycka till kring olika grejer/ställen på gården som de visade, till exempel sandlådan, rutschkanan.

Fortsättningsvis betonar F5, F3 och F7 att barnen alltid är med i förändringsprocessen av lärmiljöerna. F5 säger att det kan vara så enkelt som att det kan vara att hämta dammsugaren för att “göra vackert” i ett rum när det ska fyllas med nya material och menar att “vi har också upptäckt att är de med och förändrar så blir det en annan relation till materialet, till rummet, när de får tillgång till det”. Respondenten pratar sedan om demokratiska mötesplatser och säger “för vad är det vi vill, jo vi vill ju åstadkomma reell demokrati alltså måste vi ha barnens medverkan och inflytande i miljöerna för att vi ska kunna göra det vi säger”. F3 pratar också om demokrati och säger att “det är ju det allting handlar om, det handlar ju om demokrati på ett eller annat sätt, så då blir det ju såklart att då ska man jobba mycket så här, att barnen styr, för man vet inte vart man hamnar någonstans”. F7 förklarar att de ser en vinning i att barnen är delaktiga för att det då skapas en vilja att vilja komma till förskolan och lära sig. F7 säger fortsättningsvis:

Det blir så mycket bättre när barnen bara får vara med och säga sitt, de växer så otroligt som människor och får en annan tillit till sig själv. Det är ju deras vardag vi jobbar i. De är ju här väldigt många timmar varje dag så det är såklart att de ska känna att det är deras.

I utomhusmiljöerna däremot förklaras barnens delaktighet lite annorlunda, men F6 och F8 menar att även deras stationer och miljöer utomhus är styrda utifrån var deras barngrupper befinner sig. F3 förklarar för att kunna möjliggöra delaktighet på deras gård har de som mål att våga säga ja till barnens idéer. Respondenten säger att “[...] för det kan ju öppna upp för relationer barn emellan till exempel om jag går och hämtar den här saken och då kanske det är fler som börjar våga göra saker tillsammans som det kanske inte vanligtvis hade gjort”. F4 tycker inte att barnen är delaktiga då det är mycket annat som styr hur utomhusmiljön ska utformas och F2 uttrycker sig på ett liknande sätt och säger att “det är väl mer att de är delaktiga i aktiviteter, vad vi gör ute, vad man kan leka här och utforska”. Även F5 menar att utomhus är pedagogerna lite sämre på att få barnen delaktiga i utformandet av lärmiljöerna, men förklarar samtidigt “så att det är det som man måste veta också, jobbar man Reggio Emilia inspirerat så får man vara beredd på att barnen ställer krav och det är underbart”.

5.5 Sammanfattning av resultatet

Syftet med studien var att undersöka hur förskollärare resonerar kring fysiska lärmiljöers betydelse, både inomhus och utomhus, samt hur dessa utformas och används i undervisningen för att stötta barns lärande och utveckling. Resultatet visar att deltagarna anser att de fysiska

lärmiljöernas utformning har en stor betydelse för förskolans verksamhet och att de används på ett eller annat sätt under hela dagarna. Det skiljer sig lite i hur mycket planerad och spontan verksamhet och undervisning som sker i lärmiljöerna men samtliga är enade om att de har en stor påverkan på barns utveckling och lärande. En majoritet av deltagarna uttrycker att de är inspirerade av Reggio Emilia filosofin i sitt arbete med lärmiljöer. Några centrala delar som identifierats i respondenternas svar är: barnen som utgångspunkt, tillgängliga och tillåtande samt föränderliga miljöer, materialets påverkan, relationer och pedagogers förhållningssätt. Resultatet visar också att det finns betydande skillnader i dessa centrala delar kopplat till inomhus- kontra utomhusmiljöerna. Respondenterna upplever att det är enklare att skapa bättre lärmiljöer inomhus då förutsättningarna är annorlunda. Ett avslutande och sammanfattande citat av F7:

Det är ju väldigt i ropet det här med lärmiljöer så att det är ju både på gott och ont. Visst man kan se något och tänka varför kan inte vi ha det såhär men sen så samtidigt har ju säkert de saker som de ser hos oss och tänker så skulle vi också vilja ha det, så det gäller ju att man har en balans där på vad som är rimligt. Alla kan inte ha lika och det är det som gör oss unika.

6. DISKUSSION

6.1 Resultatdiskussion

I följande avsnitt kommer resultatdiskussionen presenteras med fokus på de återkommande temana som identifierades i analysen. Temana kommer diskuteras med stöd av studiens resultat, teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning. Avsnittet presenteras under rubrikerna: Betydelse, Planering och utformning, Undervisning samt Barns delaktighet och som är kopplade till studiens frågeställningar. Diskussionen kommer bestå av många jämföranden mellan inomhus- och utomhuslärmiljöerna då det är framträdande i resultatet att det finns flertalet skillnader mellan dessa.

6.1.1 Betydelse

Studien visar att fysiska lärmiljöer har en viktig betydelse för barns lärande och utveckling och för den utbildning som sker i förskolan. Som framkommit i resultatet så inspireras majoriteten av deltagarna av Reggio Emilia filosofin i arbetet med lärmiljöer, vilket stämmer överens med vad som framkommit i den tidigare forskningen (Karlsson Häikiö, Mårtensson & Lohilahti 2020, s. 350). För precis som F5 menar så tror vi också att det inte är så mycket som inte är Reggio Emilia inspirerat just nu när det kommer till lärmiljöer, så därför kanske det inte är så förvånande att våra deltagare som aktivt arbetar med lärmiljöer tar inspiration från just denna filosofi. I resultatet kan man utläsa att flera av principerna (estetik, aktivt lärande, samarbete, transparens, ta in naturen, flexibilitet, relationer och ömsesidighet) att ta hänsyn till i designandet av "den tredje pedagogen" finns beskrivet i deltagarnas lärmiljöer inomhus (Robson och Mastrangelo 2017, s. 5). Dessa kommer fortsatt att diskuteras i avsnittet.

I resultatet kan man se att F3 är inne på begreppet intra-aktioner vid flera tillfällen under sin intervju och betonar att dessa relationer som skapas mellan barn och mellan barn och miljön har en stor påverkan på vad barnen får möjlighet att lära sig i de olika rummen. Lenz Taguchi (2012, s. 10, 42) menar ju att utifrån agentisk realism kan man inte särskilja den som lär sig från det som lärs, alltså subjektet från materialiteten, för att då riskerar man att gå miste om viktiga delar av barns utveckling av sin självförståelse. Även F4 betonar under sin intervju att

miljön påverkar barnet i lika hög grad som barnet påverkar miljön, vilket alltså är en central del av agentisk realism (Lenz Taguchi 2012, ss. 12-13). Som beskrivits i resultatet så pratade samtliga deltagare om lockande lärmiljöer vilket kan betyda att de också ser det som, precis som Barad (2007 se Lenz Taguchi 2012, s. 17), att både mänskliga och materiella kroppar dras till varandra för att göra sig begripliga och skapa ömsesidiga förbindelser. Detta kan kopplas till att miljöerna stimulerar och uppmuntrar till utforskning, det vill säga till principen "aktivt lärande". Man kan alltså tolka det som att flera av deltagarna respekterar miljöns kraft att påverka barnen i deras lärprocesser och använder därför de fysiska lärmiljöerna som ett redskap i sin verksamhet. Detta kan då liknas med att miljöerna används som en tredje pedagog (Westerberg & Vandermaas-Peeler 2021, s. 1261).

Samtidigt visar resultatet även att det behöver finnas närvarande pedagoger för att miljöns dragningskraft ska nå sin fulla potential. Detta kan upplevas som att det inte stämmer överens med innebörden av hur agentisk realism beskrivits i studien. Dock tolkar vi det som att det mänskliga i mötena blir minst lika viktigt och att deltagarna menar att man helt enkelt inte kan lämna över hela det pedagogiska ansvaret till barnen och miljön. Som Lenz Taguchi (2012, s. 113) menar kan man inte på förhand veta vilka inter-aktioner och intra-aktioner som kommer uppstå i ett rum, vilket också är en anledning till att man behöver vara där som pedagog för att kunna uppmärksamma och ta till vara på dessa möjligheter.

6.1.2 Planering och utformning

I enlighet med studiens teoretiska utgångspunkter så visar resultatet att deltagarna tycker det är viktigt att skapa mötesplatser/stationer där barnen får interagera och skapa betydande relationer till varandra och till annat som finns i lärmiljöerna. Här kan man se att deltagarna tar hänsyn till principerna "samarbete" och "relationer" i utformningen av sina lärmiljöer. I inomhuslärmiljöerna använder 7 av 8 sig av den pedagogiska tanken att skapa rum i rummen för att åstadkomma detta. Ett intressant och tydligt exempel på detta är F3s kubistiska lärmiljö. Hen menar ju att detta utformande underlättar skapandet av miljöer som bidrar till att flera olika sorters intra-aktioner kan ske. Karlidağ (2021, s. 337) menar att learning centres bidrar till att man kan skapa lärmiljöer som är anpassade efter varje enskilt barns behov och att det är den viktigaste förutsättningen till att flera olika sorters lärande ska kunna ske. Rentzou (2017, ss. 250-251) betonar vikten av att variationen av lärmiljöer bör inkludera platser som stimulerar både utforskande men också chanser att dra sig undan. I resultatet kan man se hur F8 beskrivit deras sinnesrum på ett liknande sätt. Där är den pedagogiska tanken att barnen ska få äga sin egen stund och att deras möten där inne ska vara kravlösa i den form att det ska leda till en känsla av avslappning och valfrihet. Det verkar alltså som att det internationella begreppet learning centres även är etablerat bland förskollärarna i denna undersökning i deras arbete med fysiska lärmiljöer.

Till skillnad från inomhus är det endast 2 respondenter som har utformat sina utomhuslärmiljöer i något som kan liknas med rum i rummen. Detta är F5 och F8 som har sin förskolegård uppdelat i stationer och det är även dessa som är inne på att det utomhus skapas andra och viktiga relationer över avdelningarna. Även Mårtensson (2004, s.131) menar att gården möjliggör nya erfarenheter och sociala utbyten och därför tycker vi att även denna miljö bör erbjuda fler och tydligare mötesplatser. Speciellt med tanke på att det är i dessa möten som betydande relationer och kunskaper kan skapas enligt socialkonstruktivismen (Brinkkjær & Høyen 2020, ss. 175-176). Engdahl (2014, s. 160) beskriver att det är viktigt att även utomhusmiljön erbjuder varierande platser och lärande, men denna pedagogiska tanke verkar alltså inte vara lika etablerad ute som inomhus hos deltagarna. Kan detta bero på det som F7 säger, att tänket kring lärmiljöer varit igång längre inomhus och att det då hänger

samman med det som F4 uttrycker, att det känns mer naturligt att arbeta med inomhuslärmiljöerna? En tanke som slagit oss är om eller hur mycket Reggio Emilias förskolor i Italien, där flertalet av deltagarna varit nere på besök, fokuserar på sina utomhusmiljöer. F5 uttryckte ju att de fick beröm för att de använder sina utelärlmiljöer, trots väder, medan de i Italien exempelvis tog in naturen för att utforska den. Om det är så att inomhuslärmiljöerna ligger i fokus även hos Reggio Emilia så kan det vara en möjlig förklaring till varför utomhuslärmiljöerna i denna studie fortfarande befinner sig i början av en utvecklingsprocess.

Inomhuslärmiljöerna som beskrivits i resultatet är föränderliga utefter barngruppens intressen och behov, något som också är en utmärkande faktor i en fysisk lärmiljö som är inspirerad av Reggio Emilia samt stämmer överens med principen om att miljön ska vara "ömsesidig" (Vikingsen 2020, s. 43). En intressant aspekt tog F3 upp när hen nämnde den inkluderande effekten av föränderliga miljöer och menade att i nya miljöer kan inget särskilt barn "äga" miljöerna utan de blir på det sättet mer tillgängliga för alla. Att detta återigen gäller i princip uteslutande om miljöerna inomhus kan ha att göra med att det finns ett flertal exempel i resultatet där det beskrivs att arbetet med utomhuslärmiljöerna anses vara svårare och förutsättningarna annorlunda. Till exempel att det ligger utanför sådant som pedagoger kan styra över såsom bygglov och att det är en offentlig miljö samt att förhållningssättet är präglad av att barnen ska få röra sig och leka fritt.

Forskning visar att utomhusmiljön kan agera som ett frirum för att skapa större möjligheter för barn att utforska miljöer i relation till kroppen och därmed utveckla en känsla av ett sammanhang (Mårtensson 2004, s. 131). Trots att deltagarna menar att barnen får möjlighet att utforska många fysiska förmågor i utomhusmiljöerna så uttrycker 6 av 8 sig negativt till hur de själva använder sig av dem. Om detta beror på att förskollärarna tycker att lärmiljöerna faktiskt inte stimulerar olika sorters lärande eller om det beror på deras egen medvetenhet och inställning är alltså en fråga man kan ställa sig. Det går exempelvis att utläsa att det skett större förändringar på 6 förskollärares gårdar och att det uttrycks önsknings om att skapa nya miljöer såsom uteateljéer samt tydligare rum i rummen. Detta är något som tyder på föränderlighet även i miljön utomhus vilket är en framträdande faktor i resultatet för inomhusmiljöerna. Man kan också utläsa i resultatet att F6 och F7, som har utomhusmiljön som prioriterat mål, har en mer ödmjuk inställning till sitt arbete med utemiljön och menar själva att de har ett mer medvetet förhållningssätt som gör att de använder sina utomhuslärmiljöer på andra sätt än tidigare och ser fler möjligheter. Vi tolkar detta som att den pedagogiska tanken kring hur man kan stötta barnen i lärandet helt enkelt inte är lika utbredd i arbetet med de fysiska lärmiljöerna utomhus ännu, men att kompetensutveckling kring lärmiljöers användning utomhus både kan leda till utveckling av verksamheten och högre kvalitet.

I resultatet kan man utläsa att materialet är en central del vid utformningen av inomhuslärmiljöerna. Exempelvis är det 6 deltagare som nämner vikten av att ta in naturmaterial, som också är en av principerna, och 1 deltagare som betonar användandet av signalsvaga material i dessa miljöer. Dessa material, som kan sägas vara neutrala, menar Eriksson Bergström (2021, s. 278) bidrar till ökad kreativitet, kommunikation och interaktion. Nyckelfaktorer hos samtliga deltagare är att det ska finnas en mångfald av material som är tillgängliga för barnen, vilket överensstämmer med Karlidağs (2021, ss. 337-338) forskning om att skapa lärmiljöer i förskolan. Detta gör att barnens intresse bibehålls och gör att de kan stanna kvar i en miljö längre, något som kan leda till att de möts i betydande sociala relationer. Socialkonstruktivismen menar ju att detta är centralt för att kunna konstruera

kunskap och förstå sitt sammanhang (Brinkkjær & Høyen 2020, ss. 175-176). F4 nämner att tydliga och bra lärmiljöer leder till barns välbefinnande och barngruppens harmoni. Detta tolkar vi också kan kopplas till att barnen får fler möjligheter till att delta i meningsfulla sociala sammanhang. Även F3 pratar om den fysiska miljöns påverkan på barngruppen då hen menar att den måste förändras när man märker att någonting börjar skava och att det då finns behov av att utforska en ny miljö tillsammans. De 6 förskollärare som säger sig vara inspirerade av Reggio Emilia är också de som betonar ateljén och dess material som något av det mest betydelsefulla i deras miljöer. Detta visar då på att dessa deltagare ger principen "estetik" en väsentlig mening i sitt arbete.

Att miljöerna är dynamiska på det viset att materialet får byta plats verkar också vara en nyckelfaktor för majoriteten av deltagarna och kan återigen kopplas till en av principerna, nämligen "flexibilitet". Bland annat beskriver F2 att det gör att det blir ett "flow" i leken och F3 menar att om man begränsar materialet till en viss plats går man miste om många av barnens relationer. Karlidağ (2021, s. 337) betonar att flexibla miljöer leder till att barnen får uppleva rörelsefrihet och valfrihet och därmed får utveckla förmågan att ta ansvar. Detta är också något som samtliga deltagare är inne på när de menar att miljöerna ska vara tillgängliga och utformade på sådant sätt att barnen har möjlighet att vara självständiga i dem.

Trots att både deltagare och forskning visar på att lärmiljöer bör innehålla ett rikt och varierat material så nämner 2 deltagare, F6 och F8, att man inte kan fylla miljöerna med allt material direkt utan att det behöver ske i en progression. Båda dessa arbetar med barn som är under 4 år vilket ger en förståelse för att man inte kan möta samma slags miljöer överallt, utan det behöver anpassas efter barnens ålder och erfarenheter. För som F6 säger så kan en liten förändring ändå vara stor för barnen. Även F1 beskriver hur barnen behöver möta och lära känna material i flera steg för att efterhand kunna utveckla andra relationer till det som då kan leda till ett fördjupat lärande. Den icke-mänskliga materialiteten är alltså med och skapar barnens identitet och det är i mötet med det som barnen utvecklas och "blir till" (Lenz Taguchi 2012, s. 10, 42). Detta blir extra tydligt när F8 beskriver toaletten som en tillgänglig och självständig lärmiljö där barnen får äga sin integritet genom att de exempelvis har tillgång till sina egna blöjor och pottor.

6.1.3 Undervisning

Den spontana undervisningen påpekar deltagarna pågår under hela dagen, både inomhus och utomhus, vilket är förståeligt då barnen befinner sig i miljöerna på ett eller annat sätt hela tiden. F3 tog upp en viktig synvinkel när hen gav sandlåde-exemplet och pratade om att allting har agens och därför påverkar hela tiden. Det här gör att man som pedagog måste vara uppmärksam på vilka relationer som uppstår mellan material och barn för att på så sätt kunna plocka med sig och använda sig av det. Återigen kan ett exempel från resultatet kopplas till agentisk realism där man menar att olika kroppar samverkar i ett komplext nätverk där lärande och subjekt sammanflätas (Lenz Taguchi 2012, s. 12, 42).

Det som skiljer sig mest mellan deltagarna i studien är hur ofta och på vilket sätt lärmiljöerna används i planerade undervisningssituationer. Endast 3 av deltagarna, F1, F5 och F8, beskrev tydligt hur lärmiljöerna inomhus var en del av undervisningstillfällena medan andra deltagare mest beskrev hur lärandet på olika sätt sedan kunde fortsätta i lärmiljöerna under resten av dagen. Eftersom undervisning numera är ett etablerat begrepp i läroplanen och samtliga deltagare betonar lärmiljöers betydelse så anser vi att dessa bör användas som en del av undervisningen på ett mer medvetet och planerat sätt. Detta för att utnyttja de fysiska lärmiljöernas tillgångar på bästa sätt och därmed gynna barns utveckling och lärande. Om

man arbetar mer utifrån det här tänket så tror vi att det kan bli lättare för barn att lära sig, för som F3 säger så visar barn kunskap genom sitt görande. Detta bör framförallt utvecklas utomhus då deltagarna i liten grad beskriver hur dessa lärmiljöer används till planerad undervisning i dagsläget och själva uttrycker en förbättringspotential kring hur detta kan ske utomhus på gården.

Vi tror att i likhet med F4 att man fortfarande ser på utevistelsen som en chans för barnen att leka fritt utan att en vuxen blandar sig i och att gården används som ett andningshål, så som F3 beskrev det. Detta ligger i enlighet med McClintics och Pettys (2015, s. 38) studie som visade att utomhusmiljön sågs som en plats att samla energi på för att orka med aktiviteterna inomhus. Forskarna beskrev lärarnas svårigheter med att se det potentiella lärandet utomhus, vilket vi tycker att man även kan se tendenser till i vår studie. Forskning visar dock att utomhusmiljön och just de fysiska aktiviteterna i sig erbjuder förutsättningar för utvecklingen av barns existentiella behov av att få känna samhörighet med en plats (Mårtensson 2004, s. 131). Som tidigare nämnts säger alla deltagare att deras arbete med utomhusmiljön befinner sig i en utvecklingsprocess och F5 förklarar ju att de nyligen har börjat diskutera för att få en förståelse för att utomhusmiljön också är en lika viktig lärmiljö.

6.1.4 Delaktighet

Det blir tydligt i resultatet att en av de viktigaste aspekterna i arbetet med de fysiska lärmiljöerna är att ha barnen som utgångspunkt och samtliga menar att det är detta som gör barnen delaktiga i utformandet. Vi ser det som positivt att samtliga använder sig av dokumentation i sina lärmiljöer då forskning visar att barn själva ser det som en viktig del då det gör att de kan gå tillbaka och fördjupa sitt lärande (Robson och Mastrangelo 2017, s. 13). Att demokratiska värden är synliga är enligt Vikingsen (2020, s. 56) en viktig funktion i en Reggio Emilia inspirerad lärmiljö. Återigen gäller detta dock nästan enbart för inomhusmiljöerna vilket vi upplever som märkligt med tanke på att hela förskolans verksamhet ska vila på en demokratisk grund. Barnen spenderar ändå tid utomhus varje dag och bör därmed få möjligheter att påverka den miljön också. Det blir alltså tydligt att deltagarna kommit längre med sina lärmiljöer inomhus. Speciellt med tanke på att principerna kopplat till att skapa en miljö som agerar som en tredje pedagog uppfylls framförallt i inomhusmiljöerna. Kanske har det att göra med att det genuina intresset som F4 pratade om har legat på dessa och att det är därför deltagarna har blivit duktiga på att arbeta med dem.

Något som alltså går att utläsa i resultatet är att barns delaktighet i utformandet av utomhusmiljön är betydligt lägre. Kan detta leda till att barnen känner mindre anknytning till lärmiljöerna utomhus och att det därmed inte skapas lika många betydande intra-aktioner? Alla deltagare menar att barnen engagerar sig i mycket motorisk lek och att det blir mycket fysisk rörelse såsom spring. Mårtensson (2004, s. 123) menar ju att denna starka rörelsedynamik utomhus istället kan betyda att barnen inte hittar någon meningsfull aktivitet att fördjupa sig i, vilket McChesney och Clarkin-Philips (2020, s. 11) menar att ett brett utbud av varierande material och miljöer istället kan bidra till. Deltagarna i studien pratade sällan om specifika lösa material i utomhuslärmiljöerna, vilket kan innebära att det faktiskt inte i nuläget finns någon speciell pedagogisk tanke kring detta. Forskning visar dock att tillgång till olika sorters material även utomhus, i synnerhet odefinierade material, kan leda till att barn lockas till aktiviteter som stimulerar mer fördjupad koncentration (Engdahl 2014, s. 160).

6.2 Metoddiskussion

Vi upplever att metoden har fungerat väl för att svara på studiens syfte och frågeställningar som handlade om att undersöka förskollärares resonemang kring fysiska lärmiljöer. Samtalspromenaderna ledde till att vi fick ihop ett rikt datamaterial som i sin tur gav ett välgrundat resultat. Vi anser att vi fick ett levande dataunderlag med många konkreta exempel genom att metoden gjorde att vi både kunde se och höra om de lärmiljöer som deltagarna beskrev, vilket Klerfelt (2016, ss. 42-43) beskriver som några av metodens styrkor. Att samtalspromenaderna hade den här dialogiska karaktären och att deltagarna fick relativt fritt talutrymme, även innan och emellan frågor, tror vi också kan ha varit bidragande faktorer till denna rika och levande datan. Detta kan dock också ha bidragit till att vi upplevde en viss svårighet med den jämförande biten av studien då intervjuernas strukturer kunde skilja sig åt en hel del. Exempelvis pratade några respondenter mycket redan innan första frågan i samtalspromenaderna ställts och andra mycket fritt emellan frågorna. Detta gjorde att kodningen sedan inte kunde genomföras utefter enbart frågorna i intervjuguiden utan mycket tid i bearbetningen gick åt till att analysera det material vi fick in som inte var svar på de fasta frågorna.

Ytterligare en bidragande faktor till undersökningens omfattande dataunderlag tror vi kan ha varit studiens intensiva urval (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 22, 54). Det märktes att de deltagande förskollärarna hade god kunskap och mycket att säga om sina fysiska lärmiljöer, vilket vi anser gav studien både högre kvalitet och god validitet. Vi undrar om resultatet hade sett annorlunda ut om vi slumpartat hade valt ut förskolor och inte gått på att de uttryckt att de aktivt arbetar med lärmiljöer?

Intervjuguiden hade kunnat förbättras genom att innehålla ännu fler konkreta följdfrågor då vi vid några tillfällen uppfattade det som att respondenterna tyckte att vissa av de öppna frågorna blev för stora för att svara konkret på. Detta gjorde att vi ibland fick improvisera fram följdfrågor för att värna om validiteten och säkerställa att vi fick svar på det som studien undersökte (Kvale & Brinkmann 2014, s. 296). Detta kan i sin tur ha gjort att reliabiliteten minskade men var ändå något vi valde att göra för att kunna svara på våra frågeställningar.

Något som kan ha påverkat studiens resultat var att vi inte fick möjlighet till att genomföra samtalspromenaderna exakt så som var tänkt då majoriteten av samtalen om utomhusmiljöerna fick genomföras genom ett fönster. Vi upplevde att detta inte var lika optimalt som att faktiskt gå runt i miljöerna men vi valde att ändå göra på detta sätt för att inte behöva ställa in flertalet intervjuer, framförallt på grund av examensarbetets tidsbegränsning. Vi såg att de samtalspromenader som faktiskt kunde genomföras i utomhusmiljöerna gav ett rikare innehåll medan de andra samtalen var betydligt kortare. En fråga vi då ställer oss är om detta har lett till att resultatet visar större skillnader mellan inomhus- och utomhuslärmiljöerna än vad som framkommit om samtliga samtalspromenader kunnat genomföras som planerat?

7. DIDAKTISKA KONSEKVENSER

Som nämndes i studiens inledning så visar forskning att den fysiska miljön bortprioriteras vid kvalitetsmätningar i verksamheter trots att den påvisats ha en viktig funktion för barns utveckling (Matthews & Lippman 2019, ss. 171-172). Även denna studie lyfter fram att deltagarna anser att de fysiska lärmiljöerna har en stor betydelse för barns utveckling och lärande och att utformandet av dessa antingen kan skapa möjligheter för barnen eller begränsa dem. Betydelsen blir särskilt påtaglig då studien uppmärksammar flera deltagare som betonar

miljöns egen kraft att påverka barnen. Vi hoppas att studien kan producera en känsla av igenkännbarhet hos verksamma förskolepedagoger och förhoppningsvis även inspirera till ett aktivt arbete med fysiska lärmiljöer.

Som förskollärare har man det yttersta ansvaret för undervisningen i sin verksamhet och studien lyfter fram några få exempel på hur man kan bedriva detta i sina lärmiljöer. Utifrån egna erfarenheter har vi ofta mött att undervisning pågår i mer skolliknande former, såsom inomhus i samlingar. Vi vill slå ett slag för att fler anammar ett arbetssätt där lärmiljöerna involveras i undervisningssituationer för att ta tillvara på deras kraft att locka till lärande.

Ett forskningsproblem som presenterades i inledningen var att inomhus- och utomhusmiljöer inte kopplas samman i diskussioner kring lärmiljöers betydelse. Detta var en anledning till varför vi ville undersöka förskollärares resonemang kring båda dessa typer av miljöer. Studien visar att deltagarna verkar ha en högre kompetens kring planering och utformning av fysiska lärmiljöer inomhus och att det finns en utvecklingspotential kring förståelsen kring utomhusmiljöns betydelse, utformning och användning. Från resultatet och diskussionen kan man dock se att det finns en förståelse för att utomhusmiljön bör vara lika viktig som inomhusmiljön och att förskollärarna egentligen har många förslag på hur man skulle kunna utveckla denna. Det verkar dock fortfarande finnas en del försvårande förutsättningar som gör att detta inte har lyckats implementeras i praktiken ännu. Deltagarna som har utemiljön som prioriterat mål visar sig ändå ha ett mer medvetet förhållningssätt och därmed verkar kompetensutveckling göra att man som förskollärare stöds i uppdraget att erbjuda varierande och tillgängliga miljöer som uppmuntrar till lek, utforskande och samspel både inomhus och utomhus. En rekommendation blir således att man kontinuerligt diskuterar sina utomhuslärmiljöer på förskolan och gör dem till en naturlig del av utvecklingsarbetet så att dessa inte glöms bort.

För vår del har hela processen med examensarbetet givit oss ett ännu större intresse för att själva i rollen som förskollärare inta ett mer medvetet förhållningssätt till att hålla lärmiljöerna levande genom att exempelvis låta de vara föränderliga efter olika barngrupper. Vi vill dock poängtera att man inte behöver förändra allt på en gång och inte känna att man måste göra på ett exakt sätt, utan just anpassa sig efter sin barngrupp och de förutsättningar man har. Det som är roligt med arbetet med lärmiljöer är just att det är en pågående process där det inte finns något färdigt facit på hur man ska gå tillväga. Att våga prova sig fram anser vi är en nyckelfaktor. Ett förslag på vidare forskning är att genomföra samtalspromenader med barn med syfte att fördjupa förståelsen för och få deras perspektiv på hur de påverkas av sina lärmiljöer.

REFERENSER

Brinkkjær, Ulf & Høyen, Marianne (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Eriksson Bergström, Sofia. (2021). Glitter, flashlights, and building pillows – about physical prerequisites for creativity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29:2, 278-292, DOI: 10.1080/1350293X.2021.1895271

Engdahl, Karin (2014). Förskolegården [Elektronisk resurs] En pedagogisk miljö för barns möten, delaktighet och inflytande. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2014. Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-86738>

God forskningssed [Elektronisk resurs]. Reviderad utgåva (2017). Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forsknings-sed.html>

Heikkilä, Mia, Andersson Schaeffer, Jennie, Saler, Karin, Lindberg, Malin, Engman, Jens & Lillvist, Anne (2020). *Rum i förskolan: för barns lek och lärande*. 1. uppl. Stockholm: Natur & Kultur

Karlidag, Ipek Özbay. (2021). Creating Learning Environments in Preschool Classrooms: Perspectives of Pre-service Preschool Teachers. *International Journal of Progressive Education* Vol. 17, Iss. 3, (2021): 327-342. DOI:10.29329/ijpe.2021.346.21

Karlsson Häikiö, Tarja, Mårtensson, Pernilla & Lohilahti, Liisa (2020). Aesthetic Practice as Part of Work with Sustainability, Participation and Learning Environments – Examples from a Finnish and Swedish Preschool. *Nordic Studies in Education*, 40(4), 343–361. DOI: 10.23865/NSE.V40.2601

Klerfelt, Anna (2016). Samtalspromenader - en metod att närma sig andras perspektiv. I Anderberg, Elsie (red.). *Skolnära forskningsmetoder*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur, ss. 27-46

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3 [reviderade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Lenz Taguchi, Hillevi (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent - introduktion för intra-aktiv pedagogik*. 1. uppl. Malmö: Gleerups utbildning

Löfdahl Hultman, Annica (2021). God forskningssed - regelverk och etiska förhållningssätt. I Löfdahl Hultman, Annica & Ribaeus, Katarina (red.). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. 2. uppl. Stockholm: Liber, ss. 31-41

Matthews, Elisabeth & Lippman, Peter (2019). The Design and Evaluation of the Physical Environment of Young Children's Learning Settings. *Early Childhood Education Journal*, 48, 171–180. DOI:10.1007/s10643-019-00993-x

- McChesney, Katrina & Clarkin-Phillips, Jeanette (2020). Space speaks: A portrait of an early childhood centre and the affordances provided by the learning environment. *Early Childhood Folio*, 24(2), 26-34. DOI:10.18296/ecf.0084
- McClintic, Sandra & Petty, Karen (2015). Exploring Early Childhood Teachers' Beliefs and Practices About Preschool Outdoor Play: A Qualitative Study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), ss. 24-43. doi: 10.1080/10901027.2014.997844
- Mårtensson, Fredrika (2004). *Landskapet i leken: en studie av utomhuslek på förskolegården*. Diss. Alnarp : Sveriges lantbruksuniversitet, 2004. Tillgänglig på Internet: <http://epsilon.slu.se/a464.pdf>
- Mårtensson, Fredrika (2009). Lek i verklighetens utmarker. I Jensen, Mikael & Harvard, Åsa (red). *Leka för att lära: utveckling, kognition och kultur*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur, ss. 163-188
- Rentzou, Konstantina. (2021). Twenty-first-century skills and learning capacities and the physical environment of Cypriot preschool settings, *Early Child Development and Care*, 191:2, 242-254, DOI: 10.1080/03004430.2019.1614569
- Robson, Kelsey. & Mastrangelo, Sonia. (2017). Children's Views of the Learning Environment: A Study Exploring the Reggio Emilia Principle of the Environment as the Third Teacher. *Journal of childhood studies (Prospect Bay)*, Vol.42 (4), p. 1-16. DOI: 10.18357/jcs.v42i4.18100
- Skolinspektionen (2018). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/egeringsrapporter/redovisning-av-regeringsuppdrag/2018/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse-slutrapport-feb-2018.pdf>
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Skolverket.
- Unicef Sverige (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. https://unicef-porthos-production.s3.eu-west-1.amazonaws.com/slutversion_unicef-bk-booklet_2018.pdf
- Thurén, Torsten (2019) *Vetenskapsteori för nybörjare*. 3. uppl. Stockholm: Liber
- Vikingsen, Katinka (2020). *Rum för lärande*. 1. uppl. Stockholm: Lärarförlaget
- Westerberg, Lauren, & Vandermaas-Peeler, Maureen (2021). How teachers, peers, and classroom materials supports children's inquiry in a Reggio Emilia-inspired preschool. *Early Child Development and Care*, Vol. 191, NOS. 7-8, 1259-1276. DOI: 10.1080/03004430.2021.1881075
- Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi (2018). *Lyssnandets pedagogik. Etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. 2. uppl. Stockholm: Liber.

BILAGOR

Bilaga 1



Informationsbrev till deltagare

Datum 2023-03-29

Vi heter Julia Mikkonen och Lovisa Hjalmarsson och studerar till förskollärare vid Högskolan i Borås, Akademin för bibliotek, information, pedagogik och IT.

Under sista terminen ska vi studenter genomföra ett examensarbete där ett valt område skall undersökas.

Vi har valt att fokusera på hur förskollärare resonerar kring hur fysiska lärmiljöer (inomhus och utomhus) utformas och används i undervisningen för att stötta barns lärande och utveckling. Vi kommer att genomföra samtalspromenader som innebär att intervjuer sker i lärmiljöerna inomhus och utomhus. Samtalspromenaderna beräknas sammanlagt ta ca 45 min - 1 h.

Det är viktigt att ni som deltagare vet att vi i vår undersökning utgår ifrån de forskningsetiska principerna, vilka innebär att:

- Alla uppgifter i undersökningen kommer att behandlas med största varsamhet, så att inga obehöriga kan ta del av dem.
- De uppgifter som framkommit i undersökningen används enbart för denna undersöknings syfte.
- Alla uppgifter kring deltagarna i undersökningen kommer att vara konfidentiella. Fiktiva namn på barn, pedagoger och förskola används så att allas identiteter skyddas.
- Undersökningen är frivillig och det går när som helst att avbryta deltagandet.

För att kunna genomföra undersökningen behövs deltagares samtycke. Vi ber er därför fylla i blanketten som följer med denna information och därefter överlämna den till oss studenter.

Om ni har frågor och funderingar kring undersökningen kan ni nå oss på mail:

Julia: SXXXXXXX@student.hb.se eller Lovisa: SXXXXXXX@student.hb.se

Med vänliga hälsningar
Julia Mikkonen & Lovisa Hjalmarsson



HÖGSKOLAN I BORÅS

Akademien för bibliotek, information, pedagogik och IT/Högskolan i Borås/Förskolläraryrket
2023-03-29

Samtycke till insamling och behandling av uppgifter om dig

Som en del av kursen “Examensarbete: Att utforska pedagogiskt arbete för förskollärare” vid Högskolan i Borås utför vi en studie med syftet att undersöka hur förskollärare resonerar kring hur fysiska lärmiljöer (inomhus och utomhus) utformas och används i undervisningen för att stötta barns lärande och utveckling. Datainsamlingsmetoden kommer att vara samtalspromenader.

Vi som utför studien skulle vilja att du lämnar vissa uppgifter om dig själv, närmare bestämt namn, utbildning och namn på förskola. Dessa uppgifter kommer att fungera som ett stöd för oss studenter vid insamling av data.

Samtalspromenaderna kommer att spelas in i form av ljudfiler som kommer att hanteras varsamt i enlighet med högskolans bestämmelser.

Högskolan i Borås är personuppgiftsansvarig för behandlingen, som sker med stöd av artikel 6.1 (a) i dataskyddsförordningen (samtycke).

Uppgifterna kommer att användas av oss samt vara tillgängliga för lärarna på den aktuella kursen och centrala administratörer vid högskolan. Uppgifterna kan dock vara att betrakta som allmänna handlingar som kan komma att lämnas ut i det fall någon begär det i enlighet med offentlighetsprincipen.

Uppgifterna kommer att lagras inom EU/EES eller tredje land som EU-kommissionen beslutat har en skyddsnivå som är adekvat, dvs. tillräckligt hög enligt dataskyddsförordningen. Uppgifterna kommer att raderas när de inte längre är nödvändiga.

Resultatet av studien kommer att sammanställas i oidentifierad form och presenteras så att inga uppgifter kan spåras till dig.

Du bestämmer själv om du vill delta i studien. Det är helt frivilligt att lämna samtycke, och du kan när som helst ta tillbaka ett lämnat samtycke. Dina uppgifter kommer då inte att användas mera. På grund av lagkrav kan högskolan dock vara förhindrade att omedelbart ta bort uppgifterna.

Jag samtycker till att uppgifter om mig samlas in och behandlas enligt ovan.

Underskrift

Namnförtydligande

Ort och datum

Bilaga 2

Intervjuguide

Presentation av studie

- Syfte + bakgrund till syftet + information om röstinspelning
- Samtalspromenad - respondenten får resonera kring de öppna frågorna och vår roll är att styra intervjun så att vi får ett dataunderlag som svarar till syftet
- Börjar med lite bakgrundsfrågor + övergripande för både inomhus och utomhus innan samtalspromenaden

Öppningsfrågor/Bakgrundsfrågor

- Namn?
- Är i yrket/som forskollärare? (examensår?)
- Utbildning? Speciellt ansvarsområde?
- Ålder på barngrupp?

Kärnfrågor

Innan samtalspromenad: (övergripande frågor om inne och ute)

- Vad tänker du på när du hör begreppet fysisk lärmiljö? (Hitta gemensam definition)
- Vad tycker du är det viktigaste när ni planerar och utformar era lärmiljöer?
 - Utgår ni från någon särskild forskning/teori/litteratur vid utformningen?

Uppmuntra till att ge konkreta exempel utifrån lärmiljöerna

Samtalspromenad:

- **Be intervjupersonen förklara miljön vi befinner oss i**
- Hur ofta används lärmiljöerna som en del av undervisningen, både vid planerade/spontana tillfällen?
 - Kan du ge några konkreta exempel på hur ni arbetat?
- Är lärmiljöerna konstanta eller föränderliga?
 - Kan du precisera/förklara mer?
- Ser du några hinder/svårigheter med ert arbete med lärmiljöer? (...) Vilka?
- På vilka sätt anser du lärmiljöerna påverkar barns lärande och utveckling?
- På vilket/vilka sätt möjliggörs barns delaktighet i utformandet av lärmiljöerna?

Avslutningsfrågor

- Tycker du det är olika förutsättningar att arbeta med lärmiljöer inomhus/utomhus?
- Är det något du känner att vi inte har frågat om som du vill ta upp?
- Är det något du vill förtydliga/ändra?

** Avsluta och tacka för samtalet **



HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: registrator@hb.se · Webb: www.hb.se