



Det börjar med lyssnandet

En kvalitativ undersökning om förskollärares arbete med barns delaktighet och inflytande i förskolans fysiska lärmiljö

Namn:
Ellen Börnfelt
Lisa Alm
Elin Amendola Erichsen

Program:
Förskolläraryrket



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2022
Handledare: Kristin Wiksell
Examinator: Pia Williams

Nyckelord: förskola, förskollärare, barn, delaktighet, inflytande, fysisk lärmiljö, lyssnande

Abstract

Förskollärare har ett ansvar att se till att barnen ska få en god utbildning (Lpfö18, 2018). Vidare nämner Lpfö18 (2018) samt Barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2018) att barnen ska göras delaktiga i verksamheten och i frågor som rör dem. Att balansera barns delaktighet och inflytande med det yttersta ansvar som ligger på en förskollärare är vad denna studie ämnar att lyfta. Studiens syfte handlar därmed om att undersöka hur de intervjuade förskollärarna tänker kring, och arbetar med, barns delaktighet och inflytande i utformningen av den fysiska lärmiljön inomhus, samt de förutsättningar och förhållningssätt som påverkar detta arbete. Slutligen undersöks även huruvida *alla* barn i relation till deras behov och förutsättningar har möjlighet att vara delaktiga i, och genom, den fysiska lärmiljön.

Detta utmynnade i en kvalitativ studie där sex förskollärare från tre avdelningar intervjuades och utgjorde därmed studiens empiriska material. Datamaterialet bearbetades och sammanställdes i en tematisk analys bestående av tre teman; temaarbete och pedagogisk inriktning, tydliggörande pedagogik samt möjligheter och hinder för delaktighet och inflytande. För att besvara studiens syfte och frågeställningar tillämpades delaktighetsteorier och begrepp (Shier, 2001; Hart, 1992; Hill m.fl., 2004) samt barnsyner (Johansson, 2011). Resultatet visade att de olika avdelningarna tillämpade läroplanen på olika sätt gällande barns möjligheter till att vara delaktiga och ha inflytande i den fysiska lärmiljön samt hur förskollärarna arbetade med den fysiska lärmiljön. Genom vår analys framkom vikten av att förskollärare *lyssnar* på barnen, med varierande metoder, för att möjliggöra barns delaktighet och inflytande i den fysiska lärmiljön.

Förord

Först vill vi tacka vår fantastiska handledare Kristin! Dina kommentarer har hjälpt oss att hitta fotfäste och rätt riktning i vårt arbete. Vi vill även tacka alla sex förskollärare som har ställt upp i vår studie och gett oss många värdefulla tankar och inspiration till vårt framtida yrke.

Innehållsförteckning

1.	Inledning	5
2.	Syfte och frågeställning	6
3.	Bakgrund	6
3.1.	Fysisk lärmiljö i förskolan	6
3.2.	Barns delaktighet och inflytande	6
3.3.	Specialpedagogik	7
3.3.1.	Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK)	8
4.	Tidigare forskning	8
4.1.	Delaktighet och inflytande	9
4.2.	Inkluderande utbildning	11
4.3.	Fysisk lärmiljö	12
4.4.	Sammanfattning av tidigare forskning	12
5.	Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp	13
5.1.	Shier - vägar mot delaktighet	13
5.2.	Harts delaktighetsstege	14
5.3.	“Direkt delaktighet” eller “rådgivande inflytande”	15
5.4.	Barnperspektiv och barns perspektiv	15
5.5.	Barnsyn	15
5.6.	Tillämpning av valda teorier	16
6.	Metod och genomförande	16
6.1.	Datainsamling	16
6.1.1.	Urval och avgränsningar	17
6.1.2.	Tillvägagångssätt	18
6.2.	Dataanalys - tematisk analys	18
6.3.	Analysmetod	19
6.4.	Validitet, reliabilitet, generaliserbarhet	19
6.5.	Etiska överväganden	19
6.5.1.	Informerat samtycke	20
6.5.2.	Ljudinspelningar	20
6.5.3.	Transkribering	20
6.6.	Fallbeskrivningar	20
6.6.1.	Äpplet	21

6.6.2. Havet	21
6.6.3. Lärkan	21
7. Resultat	22
7.1. Temaarbete och pedagogisk inriktning	22
7.1.1. Äpplet: Temaarbete matematik	22
7.1.2. Havet: Reggio Emilia och projektarbete	25
7.1.3. Lärkan: Saga som lärande	28
7.2. Tydliggörande pedagogik	31
7.2.1. Varför och hur Alternativ och Kompletterande Kommunikation används	31
7.2.2. Visuellt stöd i val av lek	33
7.2.3. Visuellt stöd som förklarar: vad och var materialet ska finnas	34
7.2.4. Visuellt stöd som förklarar: hur, vad och när	35
7.3. Möjligheter och hinder för delaktighet och inflytande	37
7.3.1. Fysisk tillgänglighet av material	37
7.3.2. Inköp av material	39
7.3.3. Barns möjligheter att flytta på material i den fysiska lärmiljön	40
7.3.4. Att utvärdera miljön med barnen	42
7.3.5. Okodat material	43
8. Diskussion	44
8.1. Studiens resultat i relation till teori och tidigare forskning	44
8.1.1. Hur uttrycker förskollärarna att de möjliggör för barns delaktighet och inflytande i förskolans fysiska lärmiljöer?	44
8.1.2. Hur beskriver förskollärarna att de arbetar med den fysiska lärmiljön inomhus?	46
8.1.3. Hur beskriver förskollärarna att de använder eventuell tydliggörande pedagogik i den fysiska lärmiljön på sådant sätt som kan möjliggöra delaktighet och inflytande för alla barn?	47
8.2. Studiens resultat i relation till förskollärarens yrkesutövning	49
8.3. Förslag till vidare forskning	50
9. Referenslista	51
10. Bilagor	55
11.1. Informationsmail angående studien	55
11.2. Intervjuguide	56

1. Inledning

Att som barn bli lyssnad till, ha inflytande och vara delaktig är grundläggande för att vara en del av vårt demokratiska samhälle. Förskolan är den första institution barn möter där fokus ligger på att utbilda dem till demokratiska medborgare (Hägglund m.fl., 2017, s. 97). Demokratiundervisningen barnen möter i förskolan är därmed högst relevant för demokratin i samhället. Demokratiska värden skapas och omskapas genom samtal och diskussioner. Detta får barnen lärdom av redan i förskolan, vilket är viktigt för deras framtid.

Det finns många anledningar till varför det är viktigt att barn ska få vara delaktiga i beslutsfattanden. Det kan öka barns empati, självkänsla och ansvarstagande samt är grundläggande för att senare i livet vara en medborgare i det demokratiska samhället (Shier, 2001, s. 114). Med detta sagt, finns det många argument för att lyssna på barnen och göra de delaktiga i förskolan och dess fysiska lärmiljö.

Enligt "Läroplan för förskolan" (Lpfö18, 2018, s. 16) ska barnen göras delaktiga i utformningen av utbildningen och miljön på förskolan. I läroplanen sammankopplas delaktighet och inflytande och det framkommer att miljön ska grundas i vad barn ger uttryck för att de behöver och har intresse för. Detta ska även ge förutsättningar för att barn ska förstå demokrati. §12 i barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2018) belyser hur barn, i relation till dess ålder och mognad, ska ges möjlighet att uttrycka sina egna åsikter i de sammanhang som rör barnet.

Den fysiska miljön skapar såväl förutsättningar som hinder för lek och lärande. Om den fysiska miljön upplevs som otillgänglig, otrygg och understimulerande, utforskar och leker inte barn i den miljön, vilket i sin tur kan hämma barnets utveckling både fysiskt, kognitivt och socialt. (Björklid, 2005, s. 169)

Björklids citat konkretiserar betydelsen av den fysiska miljön i relation till barns utveckling och välbefinnande, vilket går i linje med läroplanens formuleringar. Wahlström (2016, s. 77) förklarar att när läroplanen tolkas går den från en "formulerad läroplan" till en "realiserad läroplan". Då utrymmet för tolkningar av läroplanen är stort kan detta leda till åtskilda versioner av läroplanen i praktiken. Därmed hävdar vi att barns delaktighet och inflytande kan skilja sig drastiskt åt mellan förskolor. Dock har det inte forskats tillräckligt på barns delaktighet och inflytande i den fysiska miljön (Manassakis, 2020). Som Manassakis (2020, s. 20, 26) hävdar behövs det mer forskning inom området samt att barnen ska ges förutsättningar för att aktivt delta i förändringar i förskolan. Även Clark (2005, s. 492) menar att det finns en avsaknad i forskningsfältet kring yngre barns perspektiv eftersom att lyssna på, och förstå barn, är komplext praktisk.

Sammanfattningsvis är barns delaktighet och inflytande i förskolans fysiska lärmiljöer väsentligt för att barn ska få möjlighet att utöva den demokratiska rättighet de har i relation till läroplanen (Lpfö18, 2018). Att undersöka hur detta kan se ut i praktiken har därför sporrat oss till denna studie - att undersöka hur förskollärare tänker kring, och arbetar med, barns delaktighet och inflytande i utformningen av den fysiska lärmiljön.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att undersöka hur de intervjuade förskollärarna tänker kring, och arbetar med, barns delaktighet och inflytande i utformningen av den fysiska lärmiljön inomhus, samt de förutsättningar och förhållningssätt som påverkar detta arbete. Vidare ämnar studien att undersöka huruvida *alla** barn i relation till deras behov och förutsättningar har möjlighet att vara delaktiga i, och genom, den fysiska lärmiljön.

Frågeställningar:

- Hur uttrycker förskollärarna att de möjliggör för barns delaktighet och inflytande i förskolans fysiska lärmiljöer?
- Hur beskriver förskollärarna att de arbetar med den fysiska lärmiljön inomhus?
- Hur beskriver förskollärarna att de använder eventuell tydliggörande pedagogik i den fysiska lärmiljön på sådant sätt som kan möjliggöra delaktighet och inflytande för *alla* barn?

3. Bakgrund

3.1. Fysisk lärmiljö i förskolan

Ur ett historiskt perspektiv har olika synsätt och ideal påverkat förskolemiljön (Westberg, 2021). Intresset för utformningen av förskolan i Sverige kom när förskolan expanderades på 1970-talet där Piagets och Eriksons teorier präglade utformningen av miljön för att gynna barns självständighet och möjlighet till sociala interaktioner (Westberg, 2021). Förskolan på 70-talet skulle stödja sociala och kognitiva förmågor genom en stimulerande och rik miljö med olika aktivitetsområden. Dessa tankar kring utformningen av förskolans fysiska lärmiljö gör sig påmint ännu idag.

Specialpedagogiska Skolmyndigheten (2022a) beskriver lärmiljö genom att dela in begreppet i tre delar; den fysiska, pedagogiska och sociala miljön. Det innefattar sammanhanget och den miljö barn befinner sig i på förskolan. Den fysiska miljön ska även vara utformad för att skapa möjligheter för lärande och lek (Specialpedagogiska Skolmyndigheten, 2022b). Socialt samspel ska gynnas av den fysiska miljön för att skapa förutsättningar för delaktighet i barngruppen.

Swärd (2022, s. 21-22) beskriver den fysiska lärmiljön som det som utgör ett givet rum, vilket kan innebära förskolans inomhusmiljö. I förskolan kan fysisk lärmiljö därför ses som tätt sammankopplad med fysisk miljö. Detta går i samklang med Björklid (2005, s. 21) som framhäver att förskolans fysiska miljö innefattar huset och allt som finns däri, det vill säga allt från väggar till möblering. Det går även att granska hur pass tillgänglig den fysiska lärmiljön är för barnen, till exempel om material är lätt att hämta och använda (Swärd, 2022).

3.2. Barns delaktighet och inflytande

Förskolan är en arena för demokratifostran. Som Hägglund m.fl. (2017, s. 9-10) skriver är förskolans uppdrag att förmedla och undervisa de demokratiska värden samhället bygger på. Demokratiarbetet i förskolan innefattar bland annat människors lika värde vilket behandlar status, moraliska överväganden och makt. Därför menar Hägglund m.fl. (2017, s. 12) att det ingår i uppdraget och arbetet att lyfta bland annat vems åsikter som påverkar och hur makten ter sig - vem som bestämmer.

* Med *alla* barn menas alla barn i förskolan oavsett ålder, funktionalitet samt språklig förmåga (Swärd, 2022).

Enligt Lpfö18 ska utbildningen “förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (Lpfö18, 2018, s. 5). Vidare ska utbildningen “genomföras i demokratiska former och lägga grunden till ett växande intresse och ansvar hos barnen för att aktivt delta i samhället och för en hållbar utveckling” (Lpfö18, 2018, s. 5)

Enligt Skollagen (SFS 2010:800) 1 kap 4 § ska utbildningen "främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare". Hägglund m.fl. (2017, s. 14) skriver utifrån Skollagens formuleringar och menar att förskolan ska fostra medborgare som aktivt ska delta i samhället. Dessa medborgare ska senare i livet ta ansvar för sitt samhälle och vara delaktiga i detta.

Dolk (2013, s. 177–179) lyfter begreppen *delaktighet* och *inflytande*, som ofta används som begreppspar, i relation till demokrati i förskolan. Inflytande innebär att människor genom en beslutsprocess kan vara med och påverka. Delaktighet presenteras som ett erkännande om att vara med i ett socialt sammanhang och att i förskolans arena delta i pedagogiska situationer. Vidare beskrivs delaktighet som någonting större än att själv få ha åsikter om, eller bestämma över något redan befintligt. Dolk (2013) tydliggör härmed att utifrån hennes definition av begreppen finns en tydlig skillnad på dess olika innebörd.

Utifrån den tidigare forskning som redovisas i denna studie har vi författare utgått ifrån det engelska begreppet “participation” vilket översätts till både inflytande och delaktighet. Detta skapar svårigheter i att särhålla begreppen vilket innebär att vi författare till denna studie behövt skriva de två begreppen synonym emellanåt. Dock vill vi återigen nämna Dolks (2013) definition av delaktighet och inflytande där begreppen *inte* anses som ett begreppspar, vilket vi delar uppfattning om. I bearbetning av analys kommer inflytande och delaktighet emellanåt att användas som begreppspar utifrån den tidigare forskning som analyseras. Dock kommer begreppen att särhållas där det av oss författare går att synliggöra skillnaden.

Begreppet demokrati kan förklaras som beslutsdemokrati, där beslut fattas så att en majoritets åsikter överensstämmer (Hansson m.fl., u.å). Det innebär att alla har lika mycket inflytande och att ingens åsikt väger tyngre än någon annans. Sheridan och Pramling Samuelsson (2016, s. 29) beskriver hur förskolan grundas i demokratiska värderingar och att barnen i demokratiska sammanhang ska få ta del av det etiska förhållningssätt som verksamheten vilar på.

3.3. Specialpedagogik

Under de senaste åren har *alla* barns rätt till utbildning ratificerats och har blivit en integrerad del av olika styrdokument inom förskola och skola, vilket även kan ses som en demokratisk rättighet (Svärd, 2022, s. 19). Förskolans verksamhet och utbildning skall därför vara inkluderande och ta hänsyn till barns varierande förutsättningar och behov. Detta får en central roll i förskolans fysiska och sociala lärmiljö som ska vara anpassad till barnens behov. För att alla barn ska kunna vara delaktiga och ha inflytande i förskolan behöver miljön vara tillgänglig och stimulera till samspel, lek, kommunikation, lärande och utveckling (Svärd, 2022, s. 20). Att översätta styrdokumentens riktlinjer till det arbete som sker i verksamheten kan skilja sig signifikant mellan olika förskolor (Svärd, 2022, s. 20., Wahlström, 2016, s. 77). Även kvalitén i det arbete som bedrivs i relation till barn i behov av särskilt stöd varierar. Svärd (2022, s. 20) menar att detta blev synligt i och med en rapport från Skolinspektionen från 2017. Här undersöktes på vilket sätt förskolor arbetar med och uppmärksammar barn i behov av särskilt

stöd. Utifrån rapportens resultat handlar kvalitativa skillnader om hur pedagogerna arbetar med barn i behov av särskilt stöd, vilket tyder på behov av kompetensutveckling. Två centrala aspekter kring arbetet med barn i behov av stöd uppmärksammas. Huruvida förskolorna var bristfälliga eller välfungerande var kopplat till om det fanns eller saknades en gemensam grundsyn kring vad ”särskilt stöd” betyder och hur arbetslaget kan arbeta med det (Swärd, 2022, s. 21).

Swärd (2022, s. 21) påpekar att det är enklare att granska och vidare anpassa den fysiska miljön efter barn med ”synliga funktionshinder” och att det kan vara svårare när det handlar om ”osynliga funktionshinder”. Vidare beskriver Swärd (2022, s. 21-22) vissa aspekter som är betydelsefulla för att skapa en god fysisk lärmiljö, samt vid granskning av den. Detta inkluderar bland annat att material och böcker är lättillgängligt för alla barn. Det bör finnas material som inbjuder till olika aktiviteter som är tydliga för alla. Det är av värde att reflektera kring om möblerna och inredningen är anpassad för alla. Det är viktigt att det finns plats som bjuder in till skapande, skrivande och läsande. Tydlighet och struktur är något som Swärd (2022) lyfter fram som en central aspekt i att skapa en god fysisk lärmiljö. Detta kan göras genom att olika aktiviteter är kopplade till olika rum, eller där det är platsbrist kan rummen delas in i mindre enheter. Det bör även finnas visuell information som kan hjälpa och förhindra olika problem.

Att arbeta utifrån tydliggörande pedagogik handlar om att göra förskolan begriplig, hanterbar och meningsfull för barnen i deras vardag (Edfelt m.fl., 2019, s. 9). Genom tydliggörande pedagogik kan arbetslaget bemöta och skapa en fysisk miljö som är anpassad efter barns varierande förutsättningar. Edfelt m.fl. (2019) redovisar i deras bok flera sätt att arbeta med tydliggörande pedagogik som berör olika sätt att bemöta, kommunicera samt skapa tydlighet och struktur i förskolan. Detta didaktiska förhållningssätt har sina rötter i vad som kallas för autonomistödande pedagogik vars grundtanke handlar om att öka barnets självständighet utifrån dennes förutsättningar (Edfelt m.fl., s. 11). Att arbeta med tydliggörande pedagogik kan vara nödvändigt för vissa barn i behov av särskilt stöd, men kan även vara mycket gynnsamt för hela barngruppen (Edfelt m.fl., 2019, s. 10).

3.3.1. Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK)

Alternativ och Kompletterande Kommunikation förklaras av Specialpedagogiska Skolmyndigheten (2022c) som ett paraplybegrepp vilket hänvisar till varierande sätt att kommunicera på, människor emellan. Former för kommunikation kan exempelvis vara genom gester, ljud, symboler, föremål och tecken. Att använda sig av AKK kan göras tillsammans med det verbala språket eller ersätta det helt. Specialpedagogiska Skolmyndigheten (2022c) framhåller att kommunicera är en mänsklig rättighet samt att alla kan kommunicera. Vidare kräver kommunikation ett ömsesidigt samspel mellan människor, flera vägar kan behövas för att detta ska uppnås.

Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation (TAKK) är ett sätt som kan stödja kommunikation. Tecken som används i TAKK bygger på det svenska teckenspråket dock ska de hållas isär (Specialpedagogiska Skolmyndigheten, 2022d).

4. Tidigare forskning

De forskningsfält som presenteras nedan är; *Delaktighet och inflytande, Inkluderande utbildning* samt *Fysisk lärmiljö*. I slutet presenteras en sammanfattning av all tidigare forskning.

4.1. Delaktighet och inflytande

Det finns betydande forskning kring delaktighet (exempelvis Thomas, 2007; Tisdall, 2008). Nedan presenteras den forskning om delaktighet som vi finner relevant utifrån denna studies syfte där först innebörden av delaktighet presenteras utifrån Dolk (2013).

Dolk (2013, s. 176) beskriver i sin avhandling om makt, normer och delaktighet i förskolan att delaktighet och inflytande nästan har blivit liktydigt med rätten att bestämma. Detta då det kan finnas en rädsla för att barnen antingen ska få bestämma för mycket eller för lite. Detta menar Dolk (2013, s. 176) bidrar till rädslan om att barnen ska styra och komma med krav som de vuxna ska ta i beaktning. Dock menar hon att barnen inte kan påverka så mycket i praktiken i förskolan, varför en känsla av skendemokrati kan framkomma. En reflektion Dolk (2013, s. 177) lyfter är varför begreppet delaktighet blir detsamma som att bestämma och ofta reduceras det till att handla om att välja inom givna ramar, till exempel välja mellan två frukter eller lek inomhus eller utomhus. Dolk (2013, s. 177) tror att det inte är någon slump att till exempel barnråd blir ett val pedagogerna gör för att utöka barnens delaktighet p.g.a. samhällets och skolans syn på demokrati.

Delaktighet och makt är nära sammanknutet menar Dolk (2013, s. 180). Hon menar att delaktighet uppstår människor emellan. Johannesen och Sandvik hävdar att delaktighet är något som förändrar och jämnar ut maktrelationen mellan vuxna och barn (refererad i Dolk, 2013, s. 176). Vidare skriver Dolk (2013, s. 224-225) om spänningar eller konflikter som uppstår när barn är, eller försöker vara, delaktiga. Hon menar att när barn gör motstånd på något sätt (till exempel genom att bli tysta, skämta, ta avstånd) som inlägg i en demokratisk förhandling. Det är av vikt att skapa praktiker där de spänningar eller konflikter som uppstår kan hanteras demokratiskt. Det innebär, som Dolk (2013, s. 224-225) menar, inte alltid att barnen ska få sin vilja igenom utan att det på så sätt blir möjligt att bemöta barnens uttryck och diskutera med dem. Hanteras motstånd som ett sätt att förhandla demokratiskt kan det bidra till att barnen får fram sina åsikter och att de har en möjlighet att påverka sin förskolemiljö. Men i vilken grad vuxna är beredda att hantera barnens motstånd, hävdar Dolk (2013, s. 226) handlar om, hur mycket tid vuxna vill eller kan lägga på detta. Tas motståndet i beaktning kan det leda till pedagogiska förändringar.

Dolk tolkar Foucaults (2013, s. 26) definition av makt som någonting inte exkluderade till enbart nedtryckningar såsom uteslutningar eller förbud, utan att makt även kan vara verksam och skapa sanningar som påverkar individers känslor, attityder och hur de handlar. Enligt Dolk (2013, s. 26) verkar makt på så sätt främst genom normer, vilket ofta ter sig genom att människor anpassar sig efter normerna medvetet eller omedvetet. Vidare hänvisar Dolk (2013, s. 26) till Butler som menar att de handlingar som stämmer överens med normerna anses självklara och naturliga, medan handlingarna som bryter mot dessa anses vara motsatsen. Dolk (2013, s. 27) menar också att förskolans värdegrundsarbete är normerande och styrande och att barn inte har någon avsevärd påverkan på detta, vilket anses vara problematiskt.

Dolk (2013, s. 31) skriver även om maktrelationen mellan barn och vuxna som är *asymmetrisk* och att denna typ av maktrelation förstärks inom förskolan då relationen just är pedagog/barn. Denna asymmetriska maktrelation kan bara omförhandlas, inte upphävas.

Vidare har det forskats kring hinder för barns delaktighet och inflytande i de fall då det saknas en samsyn i arbetslaget kring barns möjlighet till inflytande. Arnér's (2006, s. 93-94) licentiatavhandling lyfter utvecklingsarbetet kring huruvida barns inflytande i förskolan ses

som en möjlighet eller ett problem för vuxna. Författaren lyfter genom hänvisning till tidigare studier att diskussioner kring huruvida över huvud taget barn ska ha inflytande eller inte i förskolan. Det framgår ur studien att de pedagoger som vill arbeta aktivt med barns inflytande har upplevt avsaknaden av samsyn kring ämnet som ett hinder. Vidare menar författaren att när diskussion kring barns inflytande till något som pedagogerna inte är "bekväma" med skapar det ofta stress och oro över att barnens inflytande kan fränta de vuxnas traditionella arbetssätt och eventuellt resultera i kaos för den vuxna i rummet. Arnér (2006, s. 93) menar att förskolläraernas offentliga uppdrag ofta frångås där fokus på bekvämligheten och traditioner hos pedagogerna sätts före barnets vilja och initiativ. Arnér (2006, s. 94) fortsätter med att barn kanske inte lyssnats till tillräckligt för att synliggöra deras kompetens i situationer som innefattar något större än "bara" lek.

Arnér (2006, s. 96) menar att vilken syn som pedagoger har gentemot barn brås på traditioner och perspektiv som förskolläraren har med sig. Att reflektera över sitt pedagogiska agerande och att diskutera det kollegor sinsemellan behöver vara kompletterande till det praktiska arbetet som görs i förskolan.

Ett annat perspektiv på detta är faktorer som utgör hinder för barns delaktighet. Venninen m.fl. (2014) genomförde en studie i Helsingfors där syftet var att undersöka pedagogers uppfattningar om utmaningar kring att främja barns deltagande i förskolan. Urvalet var 1114 arbetslag över 350 förskolor. Antalet pedagoger var 3721 som tog hand om 19 907 barn i åldrarna 1–7 år. Metoden som användes var enkäter med 90 frågor om deltagande. Venninen m.fl. (2014) sammanställde resultaten i fem kategorier; *Vuxen-barn-förhållande*, *Brist på professionell kunskap*, *Hantering av arbete*, *Arbetsmetoder* och *Speciella behov*. Resultaten visade bland annat att i barngrupper med speciella behov är det många aspekter att ta hänsyn till, till exempel barns beteende- och språkstörningar. Där blir det utmanande att se till alla barns behov när även barngruppen är stor. Vidare skriver Venninen m.fl. (2014) att många pedagoger ansåg att de inte kunde påverka *Vuxen-barn-förhållandena*, vilket försvårar att göra alla barn delaktiga då barngruppen är stor. Det som pedagogerna dock ansågs sig kunna påverka var kategorierna *Brist på professionell kunskap* och *Hantering av arbete* för att förbättra förutsättningarna för att möjliggöra barns delaktighet.

Då det finns forskning som behandlar de hinder som finns för att barn ska kunna vara delaktiga och ha inflytande, finns det även forskning som tar upp sätt att möjliggöra för att inkludera barnen. Detta kan i förlängningen bli ett sätt att möjliggöra för barns delaktighet och inflytande. Clark (2005, s. 490-491) definierar i sin vetenskapliga artikel att *lyssnande* är sätt att försöka nå barns deltagande i både vardagliga val men att även kunna bli inkluderade i val på en organisatorisk nivå. Författaren menar att lyssnande ofta sammanlänkas och stannar vid barns verbala förmågor. Dock menar författaren att lyssnande handlar om en aktiv process där det är av yttersta vikt att se till all form av kommunikation, vilket därmed inkluderar ickeverbal kommunikation likväl som den verbala. Med aktiv process menas att lyssnandet är i ett pågående utbyte mellan barn och vuxna på en daglig basis. Ett annat sätt att förstå lyssnade enligt Clark är att i rådfrågning med barn tolka vad barnen säger och försöka begripa olika betydelser utifrån vad barnen förmedlar. Edwards, Gandini och Foreman beskriver att "barnens hundra språk", i enlighet med Reggio Emilia filosofin, betyder att barnen bör ges många olika uttrycks sätt. Detta innebär att det även finns "hundra sätt att lyssna" (refererad i Clark, 2005, s. 491).

Clark (2005, s. 492) nämner några metoder att använda sig utav för att i förskolan arbeta med lyssnade. Författaren menar att det är en komplex fråga *hur* lyssnandet faktiskt fungerar i

praktiken vilket kan vara en anledning till varför det finns en avsaknad i forskningsfältet kring yngre barns perspektiv. Att barnsynen tar avstamp i “det kompetenta barnet” är grundläggande för att både verbala och ickeverbala barn ska bli lyssnade på. Clark (2005, s. 492-493) lyfter observation och olika former av intervju som en metod att förstå vad barnen vill, kan samt har behov av. Vilken metod som används bör anpassas efter barnens ålder. Ett sätt att lyssna som lyfts av författaren, där maktbalansen mellan vuxna och barn förändras, är informella barnmöten där barn ges möjlighet till att uttrycka sina åsikter. Detta kan ske genom både en strukturerad intervju eller genom lek.

4.2. Inkluderande utbildning

För att skapa en högkvalitativ undervisning som är anpassad efter *alla* barns behov skriver Coogle m.fl. (2022) om vikten av att kunna kombinera praktik med styrdokument. Författarna skriver i sin vetenskapliga artikel i tidskriften *Early Childhood Education Journal* att om förskolans utbildning ska vara inkluderande ska lärare se till att utbildningen ska vara tillgänglig för alla barn, att alla ska kunna vara engagerade och aktiva samt se till att barnen får stöd som är anpassat på individnivå utefter deras behov (Coogle m.fl., 2022, s. 867-868). Gällande engagemang och stöd behöver lärarna reflektera och överväga hur de ska föra samman läroplan (mandated components) med sina didaktiska val (practices) för alla barns utveckling. Vidare skriver Coogle m.fl. (2022, s. 868) att detta är något lärare kan ha fått med sig under sin utbildning men att det även kan variera huruvida detta ses som separata delar eller inte. Det är viktigt menar Coogle m.fl. (2022, s. 868) att lärare vet hur de ska sammanfläta dessa för att undervisningen ska bli högkvalitativ för alla barn.

När det kommer till att inkludera *alla* barn i undervisningen lyfter Ungerberg (2019, s. 11) i sin empiriska doktorsavhandling barn som inte besitter svenska språket eller är verbala. Parr som gjort en studie kring barn på flykt i Australien beskriver dessa barn som “dubbelt tystade” (refererad i Ungerberg, 2019, s. 11). Detta då barnen inte kunde talade samma språk som det talades i det land de flytt till och inte heller blev lyssnade på av vuxna. Att tolka barnens tystnad som att barnen inte är kompetenta nog att ha åsikter eller förmåga att kunna uttrycka sig, utan det kan istället innebära att det inte finns någon som lyssnar. Vidare diskuterar Parr demokrati och dess innebörd vilket innefattar att inte bara få uttrycka sina åsikter, utan likväl att det finns någon som lyssnar till dem. Ungerberg (2019, s. 11) fortsätter med att utifrån ett yngre barn som kanske inte har det verbala språket behövs det att en vuxen *lyssnar* till barnet för att kunna tolka och därmed tala för barnet. Detta menar Ungerberg (2019, s. 12) kan kopplas till Reggio Emilia-filosofin som i sin pedagogiska inriktning är sprunget ur just lyssnandet och den demokratiska andan. Men att det även inom detta arbetssätt finns tendenser som gör att lyssnandet ibland fokuserar mer på de barn som kan uttrycka sig begripligt och verbalt. Barns inflytande kan därmed problematiseras menar Ungerberg (2019, s. 12), utifrån hur vuxna fokuserar på de barn som kan uttrycka sig med ord istället för att se både språk, kroppsspråk och handlingar som ett kommunikativt redskap.

Inflytande diskuterar Westlund utifrån en undersökning som genomförts (refererad i Ungerberg, 2019, s. 33). Studiens resultat visar på att barns inflytande är direkta handlingar där barnen ges möjligheter att vara med och välja hur länge de vill sitta vid bordet och äta eller att få vara med och bestämma inköp till förskolan. Även hur barnen tilldelas ansvar av en pedagog är en annan arbetsform för att möjliggöra inflytande för barn. Detta exemplifieras genom att barnen själva har ansvar över att städa efter sin lek. Ungerberg (2019, s. 39) hänvisar till ett flertal undersökningar gjorda kring barns inflytande i förskolans fysiska miljöer och dessa studier påvisar att både materialet och utformningen av lokalerna både kan minska och öka

barns möjlighet till inflytande. Material och miljöer som har ett konkret användningsområde kan begränsa barn i sitt handlingsutrymme då det redan finns ett bestämt sätt att använda materialet eller utrymmet på. Material och miljö som beskrivs som mer neutrala kan istället skapa större handlingsutrymme för barnen.

4.3. Fysisk lärmiljö

När det kommer till barns egna tankar om den fysiska lärmiljön har det utförts en kvalitativ undersökning utifrån en förskola i Grekland, där studiens deltagare bestod av 29 barn i 4–5 årsåldern, tillsammans med deras tre lärare (Botsoglou m.fl., 2019). Undersökningens syfte var delvis att undersöka barnens tankar om den fysiska miljön på deras förskola, samt deras önsknings och förslag på förändring i den fysiska lärmiljön. Insamlingen av data utfördes med två metoder som bestod av ”Mosaic approach” där barnens tankar samlades in genom bland annat intervjuer, teckningar, fotografier. Utvärderingsverktyget ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale-Revised) tillämpades för att bedöma förskolemiljöns kvalitet i början och i slutet av undersökningen (Botsoglou m.fl., 2019). Att det går att mäta kvaliteten i förskolans fysiska lärmiljöer på olika sätt för att stärka barns utveckling och lärande är något som också forskats kring (Matthews & Lippman, 2020). Studien visade på att barn vid 4–5 årsåldern hade åsikter och tankar om den fysiska lärmiljön, och förslag på förbättringar. Vidare gav detta insikter för förskollärarna om hur barnen nyttjar miljön som skilde sig från lärarnas föreställning om lärmiljöns ändamål (Botsoglou m.fl., 2019).

Det finns även en studie som tagit sin utgångspunkt i att barnen själva fick visa vad de varit delaktiga i gällande den fysiska lärmiljön. Manassaikis (2020) genomförde en studie i Australien där syftet var att få kännedom om hur barn beskriver sin roll i organisationen av lärmiljön i förskolan, samt att undersöka interaktionen mellan barn, pedagoger och material i miljön. Urvalet var en förskola i Brisbane med barn i åldrarna 3,5–5 år. Deltagarna var tre pojkar och tre flickor samt en förskollärare och en förskolläraryhjälp med relevant utbildning. Metoden var barnledda rundvandringar som filmades, och intervjuer där barnen fick se inspelningarna. Barnen fotograferade med läsplattor och fick sedan frågor utifrån de tagna bilderna. I resultaten presenterar författaren en pojkes arbete med en sifferlinje tejp på golvet. Barnet har gjort denna tillsammans med förskolläraren. Detta visade att barnet hade en roll där han var delaktig i utformandet av lärmiljön. Manassaikis (2020) menar att barn är kapabla att förstå sin värld och att barns röster måste bli hörda. Dock hävdas att mer forskning inom området krävs.

4.4. Sammanfattning av tidigare forskning

Sammanfattningsvis finns det forskning om barns delaktighet och inflytande som tar upp att delaktighet och inflytande har blivit nära sammankopplat med rätten att bestämma, vilket är förenat med samhällets syn på demokrati (Dolk, 2013). Delaktighet förändrar maktrelationen och barns motstånd blir ett sätt för barnen att påverka i demokratiska förhandlingar. Vidare behandlas inom detta område även hinder för barns delaktighet och inflytande. Det kan skapas svårigheter för pedagoger som vill arbeta med barns inflytande om det inte finns en samsyn gällande detta i arbetslaget, vanligen orsakat av pedagogers bekvämlighet (Arnér, 2006). Andra faktorer som kan hindra möjligheten för barns delaktighet är exempelvis stora barngrupper, brist på kompetens och speciella behov (Venninen m.fl., 2014). *Lyssnande* som Clark (2005) skriver om blir däremot ett sätt för pedagoger att nå barns deltagande. Detta innefattar lyssnande i både verbal form samt kroppsspråk och mimik. Som ett sätt att göra undervisningen inkluderande, det vill säga att *alla* barn ska kunna vara delaktiga och kunna delta, behöver förskollärare veta hur de ska använda sig av sin evidensbaserade undervisning tillsammans med

styrdokument i praktiken (Coogle m.fl., 2022). Detta för att också kunna anpassa undervisningen på individnivå. På liknande spår har det forskats om det faktiska lyssnandet, även till barn som har ett annat modersmål än svenska för att göra undervisningen inkluderande (Ungerberg, 2019). Vidare går Ungerbergs (2019) studie in på att material i den fysiska lärmiljön både kan möjliggöra för och hindra barns deltagande.

Det finns även forskning inom området fysisk lärmiljö där det framkommer att det finns flera sätt att bedöma och mäta kvalitén i förskolans fysiska miljö, bland annat med utvärderingsverktyget ECERS-R (Matthews & Lippman, 2020.; Botsoglou m.fl., 2019). Däremot finns det relativt lite forskning kring barns delaktighet i den fysiska lärmiljön. Det har undersökts om att förskollärare och barn kan resonera olika kring den fysiska lärmiljön och hur denna kan tänkas användas (Botsoglou m.fl., 2019). I undersökningen av Botsoglou m.fl. (2019) visade det sig att barnen hade tankar och önskningar om den fysiska lärmiljön som förskollärarna inte tänkt på eller uppmärksammat tidigare. För att barns röster ska bli hörda gällande deras delaktighet har det forskats om vad barnen *själva* ansett sig vara delaktiga i rörande den fysiska lärmiljön (Manassaikis, 2020). Som Manassaikis (2020) menar behövs det dock mer forskning om barns delaktighet i den fysiska lärmiljön. Därför vill vi författare med vår studie bidra till att fylla den kunskapslucka som råder inom forskningsområdet i dagsläget.

5. Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp

I detta avsnitt kommer studiens teoretiska utgångspunkter att presenteras. En tematisk analys kommer genomföras med Shiers (2001) teori *vägar mot delaktighet* som den teoretiska ankringen. Detta för att undersöka förskollärares syn på barns delaktighet och inflytande i den fysiska lärmiljön. Utöver Shiers (2001) teori kommer även delar av Harts (1992) *delaktighetsstege* samt analytiska begrepp av Hill m.fl. (2004) gällande delaktighet och inflytande att användas. I slutet presenteras även begreppen barnperspektiv och barns perspektiv, samt Johanssons (2011) beskrivningar om olika barnsyner.

5.1. Shier - vägar mot delaktighet

Som tidigare nämnt bygger Shiers (2001) teori vidare på Harts. Shiers (2001) teori *vägar mot delaktighet* är en modell för att synliggöra barns delaktighet i beslutsfattande baserat på FN:s barnkonvention. Därför blir denna modell lämplig att använda i denna studien i och med att förskolan arbetar utifrån barnkonventionen. Vi anser att denna modell lämpar sig i en förskolekontext då den inbegriper en bredd av begreppet delaktighet och hur det kan ta sig uttryck i praktiken. Nedan presenteras de fem olika nivåerna av delaktighet enligt Shiers (2001) teori.

1. Barn blir lyssnade på

När barn själva vill uttrycka en åsikt lyssnar de vuxna med omsorg och uppmärksamhet. Detta sker dock endast på barnens initiativ. Vuxna antar att barn inte hellre vill leka än att vara med och bestämma saker. Dock hävdar Shier (2001, s. 111-112) att när barnen faktiskt blir tillfrågade har de saker att säga.

2. Barn får stöd i att uttrycka sina åsikter

Vuxna ansvarar för att övervinna hindren som orsakar att barn inte kan uttrycka sina åsikter (till exempel blyghet, funktionsvariationer, bristfällig/otillräcklig kommunikation, ingen tidigare erfarenhet av att vara delaktig). Den vuxna behöver vara inbjudande och stöttande när barnen kommunicerar. Det måste också skapas tillfällen för barnen att *kunna* uttrycka sina åsikter. Detta kan ske ex. genom lek, konst, frågor, men måste vara anpassat efter barnen förmågor och

ålder. På denna nivå tas inte nödvändigtvis barnens åsikter tillvara. Shier (2001, s. 112) belyser vikten av pedagogernas kompetens och utbildning.

3. Barns åsikter tas hänsyn till

Denna nivå av delaktighet är obligatorisk för verksamheter som antagit Barnkonventionen (Shier, 2001, s. 113). Till skillnad från förra nivån tas barns åsikter hänsyn till. Dock betyder inte det att allt barnen uttrycker eller önskar realiseras av de vuxna. Det finns annat som kan väga tyngre än barnens åsikter, till exempel styrdokument. Vuxna kan även ta beslut som överskrider barnens önsknings. På denna nivå är det ändå viktigt att barnen förstår varför deras önsknings inte kunde genomföras så att de kan hitta alternativa lösningar. Det yttersta beslutet tas på denna nivå av de vuxna. Barnen kan ses som endast rådgivare åt de vuxna.

4. Barn är involverade i beslutsfattandeprocesser

På denna nivå deltar barnen mer aktivt i beslutsfattandeprocessen. De vuxna frågar inte bara barnen och tar hänsyn till barnens åsikter, utan de vuxna och barnen bestämmer ihop. Dock sitter de vuxna på en större makt och kan ta det slutgiltiga beslutet.

5. Barn delar makt och ansvar i beslutsfattande med vuxna

Skillnaden mellan nivå fyra och fem är hur pass stor påverkan barnen har i beslutsfattandet. På nivå fem avsäger sig vuxna en del av sin makt för att barnen ska få bestämma. Detta innebär också att barnen får en skyldighet och ett ansvar över besluten som fattas, däremot tvingas de inte till ansvar. Dock menar Shier (2001, s. 115) att vuxna sällan ger barn ansvar överhuvudtaget, även om det kan anses vara lämpligt i förhållande till barnets utvecklingsnivå.

5.2. Harts delaktighetsstege

Hart (1992) beskriver barn som de invånare i samhället som tillåts höras och uttrycka sina åsikter minst vilket är motivationen som ligger till grund för den delaktighetsstege, "Ladder of participation", som används för att belysa i hur hög eller låg grad barn görs delaktiga. Hart (1992) lyfter hur delaktighetsstegen inte ska användas som ett redskap att mäta kvalitet då det finns många faktorer som spelar in i barns deltagande. Delaktighetsstegen består av åtta nivåer och de tre första nivåerna beskriver författaren som inte delaktiga och de resterande fyra nivåerna som olika grader av delaktighet. Nedan kommer steg ett till tre att beskrivas medan resterande nämns endast vid namn då de inte utgör någon grund i detta arbete.

1. Manipulation

Detta är det lägsta och första steget i Harts (1992) delaktighetsstege. I detta steg, precis som i steg två och tre som nedan kommer att redogöras för, anses barnen ha en skenbar delaktighet. Det första steget manipulation innebär att barnen görs delaktiga i ett projekt utan att själva förstå innebörden och heller inte förstår sina handlingar. Manipulation exemplifieras av Hart (1992) som att barn ges "deltagande" i politiska sammanhang. Detta kan skapa sken av att vara delaktig i en demokratisk process men där barnen inte förstår innebörden av projektet eller sin egen delaktighet.

2. Dekoration

Vilket är det andra steget i delaktighetsstegen och innebär att barnen används av vuxna som en slags dekoration i ett projekt. I detta steg skapas det sken av att barnen själva önskar att delta men i själva verket är barnen deltagande utan att förstå varför. Skillnaden mellan det första och det andra steget är att barn inte används som inspiration och de vuxna låtsas heller inte som att barnen gett inspiration, utan nyttjas istället till projektets fördel.

3. Symbolvärde

Det tredje steget beskriver Hart (1992) att barnen tillsynes får ta plats och göra sin röst hörd. I realiteten når detta steg inte upp till substantiell delaktighet eftersom barnets möjlighet till att uttrycka sina egna tankar och åsikter begränsas. Här tilldelas barnen ett symboliskt värde av vuxna.

Vidare benämner Hart (1992) resterande steg som; 4. Tilldelad men informerad, 5. Vuxeninitierad, beslut delade med barn, 6. Barninitierade och -styrda, samt 7. Barninitierade, beslut delade med vuxna.

5.3. "Direkt delaktighet" eller "rådgivande inflytande"

Dolk (2013, s. 32-33) beskriver att delaktighet kan användas som ett begrepp i olika sammanhang - social delaktighet och politisk delaktighet. Det senare innefattar delaktighet i beslutfattande som handlar om att barn ska få göra sin röst hörd. Hill m.fl. (2004, s. 83) skriver om denna delaktighet och betonar skillnaden mellan delaktighet och rådgivning. *Delaktighet* betyder enligt Hill m.fl. (2004, s. 83) att barn har en direkt påverkan på beslut som rör de själva såväl som kollektivt. *Rådgivning* innebär att beslutsfattarna vill få reda på barnens åsikter i en fråga. De kan välja att ta hänsyn till dessa åsikter eller inte. Detta blir ett sätt för barnen att delta utan att ha en direkt medverkan. Vidare skriver Hill m.fl. (2004, s. 83) att barnens åsikter kan vara påverkade av beslutsfattarna då det är de som skapar tillfällena för rådgivning.

Vi författare väljer att benämna begreppet delaktighet av Hill m.fl. (2004) som *direkt delaktighet* och begreppet rådgivande som *rådgivande inflytande*. Dessa begrepp kommer att användas som komplement till både Shiers (2001) och Harts (1992) teorier i analysen för att påvisa komplexiteten i begreppen delaktighet och inflytande som uppkom i studiens empiriska material.

5.4. Barnperspektiv och barns perspektiv

Här presenteras begreppen *barnperspektiv* samt *barns perspektiv* vilka vi författare anser är av vikt att redogöra för då det går att analysera *hur* förskollärare kan arbeta med och nå barns delaktighet och inflytande.

Pramling Samuelsson och Williams (2015, s. 17) beskriver *barnperspektiv* som det perspektiv förskollärare intar för att skapa en verksamhet anpassad och lämplig för barn, utifrån sina erfarenheter och kunskaper om barn. Sheridan och Pramling Samuelsson (2003, s. 81) belyser hur det sätt som pedagoger tolkar vad barn har behov av och värderar är beroende av att pedagogen intar ett barnperspektiv. Den vuxne behöver utgå från vilka värden barnet ser i sin omvärld. Sheridan och Pramling Samuelsson (2003, s. 71) menar att i förskolans arena behöver barn ges många möjligheter att kunna förmedla sina erfarenheter, känslor, idéer och intressen likväl som att pedagogen i rummet lyssnar, tolkar och ser barnen genom den kunskap pedagogerna besitter. Vidare menar författarna att delaktighet är beroende av att barns perspektiv lyfts. *Barns perspektiv* handlar däremot om det perspektiv där barnen själva får vara involverade och delaktiga i sitt lärande, får utrymme och komma till tals (Pramling Samuelsson & Williams, 2015, s. 17-18).

5.5. Barnsyn

Vi författare väljer även att redovisa för Johanssons (2011) beskrivningar av olika barnsyner då vi hävdar att den barnsyn förskolläraren har, avgör vilka möjligheter förskollärarna skapar för att barnen ska kunna vara delaktiga och ha inflytande över den fysiska lärmiljön.

Begreppet barnsyn kan beskrivas som det sätt vuxna förhåller sig, uppfattar och bemöter barn på (Johansson, 2011, s. 58). Utifrån Lpfö18 (2018) framkommer det att barnet som person ska behandlas med en respektfull människosyn och anses ha förmågan att kunna delta i och influera verksamheten på förskolan. Johansson (2011) belyser att pedagogers grundantagande om vad människan är har alltid en inverkan på förhållningssättet gentemot barn utifrån de antaganden som pedagogen bär med sig. Detta kan ske både medvetet och omedvetet. Johansson (2011, s. 59) menar att i möten med barn så är närmandet av barns perspektiv grundat i vilken barnsyn pedagogen har. Att förstå barns perspektiv är alltid påverkade av pedagogens egna erfarenheter och perspektiv, men även pedagogens tolkning och antagande om människan. Svårigheten med att vara objektiv framkommer då pedagogen alltid är en del av den värld som studeras. Att fullkomligt begripa barns perspektiv, intentioner och uttryck för värden menar Johansson (2011, s. 59-60) är begränsad då det finns många olika influenser som påverkar.

Johansson (2011, s. 60-66) beskriver att det finns tre olika teman som skildrar barnsyn. Följande teman kategoriseras som "Barn är medmänniskor", "Vuxna vet bättre" och "Barn är irrationella". "Barn är medmänniskor" innebär att den vuxne med sin barnsyn utgår ifrån barnens erfarenheter och anser att barnet är en medmänniska med behov, intentioner och önskningsar som också medför ett värde att ha i beaktning. Inom denna barnsyn är det även viktigt att låta barnet få känna att de deltar i beslut som rör dem själva, vilket även kan relateras till barns inflytande i den pedagogiska verksamheten.

"Vuxna vet bättre" innebär enligt Johansson (2011, s. 68-69) att barn har skenbara val utifrån de vuxnas perspektiv av vad som är bäst för barnet. Pedagogen kan agera utanför barnens kontroll där barnens upplevelse och förståelse av situationen inte prioriteras först. Författaren belyser den asymmetri som blir mellan barn och vuxna inom denna barnsyn då barns perspektiv undviks då det snarare kan ses som ett hinder för vuxna. Makt lyfter författaren i förhållande till hur vuxna menar att barn behöver lära sig att anpassa sig. Med "Barn är irrationella" menas att vuxna inte ser barns meningsskapande förmåga (Johansson, 2011, s. 71-72). Barnen ses snarare som irrationella utifrån denna barnsyn och innebär att den vuxna vill begränsa barnets möjligheter till agerande.

5.6. Tillämpning av valda teorier

Gällande de huvudsakliga teorierna Shier (2001) och Hart (1992) har Shier utgjort grunden i analysen. Harts (1992) teori bygger vidare på Shiers (2001) men då vi funnit Harts (1992) teori för rigid för att tillämpa på det empiriska materialet har vi valt att endast applicera de tre första stegen i denna som en helhet på materialet. Styrkan i Harts (1992) teori menar vi som författare är just de första tre stegen vilka synliggör vad delaktighet *inte* är, det vill säga en skenbar delaktighet. Att kombinera dessa teorier anser vi är värdefullt för att fånga vad delaktighet kan vara - baserat på Shier (2001), och vad delaktighet *inte* är - baserat på Hart (1992). Vidare har vi kompletterat med begreppen *direkt delaktighet* och *rådgivande inflytande* utifrån Hill m.fl. (2004) för att fånga ytterligare aspekter av delaktighet och inflytande som vi författare anser inte fångas i varken Shier (2001) eller Harts (1992) teori.

6. Metod och genomförande

6.1. Datainsamling

Undersökningens syfte är tvådelat och ämnar delvis till att undersöka hur förskollärare tänker kring, och arbetar med, barns delaktighet och inflytande i utformningen av den fysiska lärmiljön inomhus. Den andra delen fokuserar på att undersöka nivåer av barns delaktighet i arbetet med den fysiska lärmiljön, samt huruvida alla barn i relation till deras behov och förutsättningar har möjlighet att vara delaktiga i, och genom, den fysiska lärmiljön. För att få en inblick i förskollärares arbete och tankar kring detta är intervju ett motiverat val av metod, för att besvara syftet.

Det empiriska materialet samlades således in genom semistrukturerade intervjuer för att få en mer nyanserad och bred bild av vårt undersökningsområde (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2022, s. 60). Styrkan med semistrukturerade intervjuer ligger i flexibiliteten i strukturen, där det är upp till intervjuaren om den använder sig av mer eller mindre fasta frågeformuleringar (se bilaga 9.2.). Det går även att använda sig av kompletterande och öppna frågor. Genom att vara flexibel i hur frågorna ställs och anpassa efter individerna som intervjuas har vi kunnat närma oss flera dimensioner av vårt undersökningsområde (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2022, s. 60).

Även om intervju är ett mycket bra sätt att under en kortare tid få god inblick i en persons tankar och perspektiv om ett fenomen, har metoden dock sina svaga sidor enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2022, s. 77-78). Författarna menar att de utsagor som intervjupersonerna redovisar kan skilja sig från verkligheten, samt att det intervjuaren ställer som en fråga kan tolkas på ett annorlunda sätt av personen som intervjuas. Detta är något som vi författare till denna studie har i åtanke vid bearbetning och vidare redovisning av datamaterialet. Det finns risk för att det som framkom i intervjuerna ger en begränsad bild där informanternas svar hade kunnat skilja sig åt vid ett annat tillfälle. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2022, s. 77-78) framhäver därför att intervjuer bör kompletteras med en annan metod exempelvis observationer för att granska förskollärares utsagor och perspektiv i relation till praktiken. Vi är medvetna om att en kompletterande metod hade kunnat gynna studien, dock har vi valt att endast fokusera på intervjuer. Att endast använda intervju som metod valdes då vi författare ville få in ett rikt och brett material utifrån den tidsram vi hade att förhålla oss till, samt utifrån studiens syfte och frågeställningar.

Baserat på intervjuerna och de material och den utformning av den fysiska lärmiljön som de intervjuade förskollärarna gav exempel på, har vi författare sedan fotograferat. Detta skedde efter intervjuerna. På en av förskolorna bad vi författare om fotografier i efterhand. Dessa foton är således tagna av en av förskollärarna på denna avdelning.

6.1.1. Urval och avgränsningar

Som tidigare nämnt behövs det mer forskning gällande barns delaktighet och inflytande i den fysiska lärmiljön (se exempelvis Manassaikis, 2020; Clark, 2005). Därför eftersträvar denna studie att bidra till detta forskningsbehov. Då vår studie syftar till att undersöka förskollärares tankar kring, och arbete med, barns delaktighet och inflytande i den fysiska lärmiljön, är det förskollärares expertis vi författare vill komma åt. Som Alvehus (2019, s. 71) skriver kan vårt urval beskrivas som ett strategiskt urval då målet är att få fatt i förskollärares tankar kring delaktighet och inflytande, det vill säga personer med specifika erfarenheter. Vi har gjort avgränsningen att endast intervju förskollärare då de enligt Lpfö18 (2018, s. 7) har ett särskilt ansvar som vilar på deras axlar vilket berör den pedagogiska undervisningen. Vidare nämns även att det är förskollärarna som ansvarar för ett demokratiskt arbetssätt där varje enskilt barn

ska få möjlighet till reellt inflytande (Lpfö18, s. 12, 16). Detta utgör den motivation till att rikta fokus mot förskollärare som informanter i vår studie.

De utvalda förskolorna för studien har vi författare en personlig koppling till då vår ursprungliga idé var att intervjua barn angående deras uppfattningar kring delaktighet och inflytande. Det hade då lämpat sig att ha en koppling till dessa barn för att kunna intervjua dem. Under arbetets gång ändrades dock fokus till att endast intervjua förskollärare men urvalet av förskolor förblev detsamma.

Utifrån studiens omfattning har avgränsningen resulterat i intervjuer med sex förskollärare på tre olika förskolor inom ett begränsat geografiskt område. Motivationen till urvalet av två förskollärare på samma avdelning är att synliggöra likheter och skillnader inom samma arbetslag samt i jämförelse och kontrast förskollärarna emellan. Förskolorna i studien har olika pedagogiska inriktningar vilket möjligtvis kan påverka informanternas tankar och arbete kring delaktighet och inflytande i den fysiska lärmiljön. Den intervjuare som har en personlig relation till respektive förskollärare valdes att inte föra intervjun. Detta för att undvika att styra intervjun utifrån vad intervjuaren redan vet om avdelningen och därmed eftersträva ett resultat helt utifrån förskollärarens perspektiv. Däremot analyseras all data av samtliga författare till denna studie vilket skulle kunna vara en nackdel då det kan finnas förutfattade meningar etablerade hos den som har en personlig relation till förskolläraren. En mer utförlig beskrivning av förskollärarna och de avdelningar de arbetar på kommer att presenteras nedan.

6.1.2. Tillvägagångssätt

För att komma i kontakt med möjliga informanter skickades först ett sms ut för att ta reda på om de var intresserade av att delta i studien. De som valde att medverka fick vidare ett informationsmail (se bilaga 9.1.) som framförde studiens syfte och generell information kring den. Vi skrev därefter en intervjuguide med ett antal frågor vi ville ställa under intervjun. Där presenterades syftet med studien ännu en gång. Intervjuerna skedde enskilt med varje förskollärare och förskolläraren fick själv välja om intervjun skulle ske digitalt eller som ett fysiskt möte. Dagar för intervjuer var: torsdag 10/11, fredag 11/11 samt måndag 14/11 2022 och tiden som intervjuerna tog varierade mellan tjugo till sextio minuter. Intervjuerna genomfördes på respektive förskola under fem av intervjuerna och i ett grupprum på ett stadsbibliotek under en intervju utifrån förskollärarens eget val. Intervjuerna spelades in och transkriberades vilket kommer att diskuteras nedan utifrån etiska överväganden.

6.2. Dataanalys - tematisk analys

Vi författare har valt att använda oss av analysmetoden tematisk analys. Den innebär att "identifiera, analysera och söka efter mönster i datan" (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Tematisk analys innehåller enligt Braun och Clarke (2006) sex steg för utförandet av metoden. Det första steget innefattar att skapa förståelse för sitt material, vilket i vårt fall handlar om att vara bekanta och väl insatta i transkriberingsmaterialet. Därefter, i steg två och tre, har materialet kodats och sorterats in i teman baserade på likheter och skillnader i områden som intervjuerna behandlade, samt som hade relevans för studiens syfte. Utifrån steg fyra har teman granskats och omarbetats samt förfinats för att passa med utformningen av studien. Vissa teman sorterades därmed in i underkategorier och irrelevanta teman och material uteslöts. Enligt Braun och Clarke (2006) handlar steg fem om dataanalys och att namnge de teman som framkommit. Steg sex blir resultaten av den analys som framarbetats och bildar därmed den slutgiltiga analysrapporten. Här granskade vi att alla teman som presenterades överensstämde med studiens syfte och frågeställningar. Vidare menar Braun och Clarke (2006, s. 80) att det är viktigt att inte se förbi

undersökarens aktiva roll i att leta fram teman i empirin. Därför vill vi författare vara transparenta med att vi också använt oss av *abduktion* i skapandet av teman. Vi har således pendlat mellan teori och empiri för att komma fram till lämpliga teman. Enligt Fejes och Thornberg (2019, s. 27-28) handlar abduktion om ett växelspel mellan data och teori. Detta för att hitta mönster och kunna göra tolkningar och jämförelser.

6.3. *Analysmetod*

Allt som har redovisats ovan har tillämpats och vidare lagt grunden för den analys som presenteras i resultatdelen. Detta har gjorts genom att granska materialet utifrån teorierna och tillämpat dessa där de varit relevant i relation till materialet. Vi författare har i resultatet av studien även belyst vid vissa tillfällen då teorierna inte har kunnat appliceras, det vill säga där det inte funnits någon delaktighet och inflytande. Detta har exempelvis gällt då förskollärarna svarat på hur de arbetar med den fysiska miljön, vilket också är en del av vårt syfte med studien. Här har det eventuellt inte funnits någon plan från förskollärarnas håll att göra barnen delaktiga, varför teorierna inte har kunnat appliceras. Detta har dock ändå varit av vikt för arbetet för att svara på alla frågeställningar utifrån syftet då det ämnar att också undersöka förskollärarnas arbete med den fysiska miljön, utöver barns delaktighet och inflytande i den fysiska lärmiljön.

6.4. *Validitet, reliabilitet, generaliserbarhet*

Eftersom vårt empiriska material består av intervjuer är studien och undersökningens kvalitet direkt kopplad till hur vi författare bland annat arbetar inför intervjuerna, att vi är förberedda och har en klar uppfattning om vad vi vill undersöka (Ingerman, 2021, s. 190). Detta för att vi ska kunna samtala med förskollärarna för att så gott som möjligt säkerställa studiens validitet. Enligt Åberg-Bengtsson och Pramling (2020, s. 187) innebär *validitet* att fånga det som syftas till att mätas i undersökningen. Genomgående i vår studie kommer syftet och frågeställningarna genomsyra intervjufrågorna och på så vis mäts det som är tänkt att mätas och således försäkras studiens validitet. Genom att vi informerade intervjupersonerna om vårt syfte med undersökningen kan det bli ett sätt att hålla intervjun inom ramen för studien.

Erikson Barajas m.fl. (2013, s. 103) menar att *reliabilitet* handlar om huruvida mätningar med samma mätmetod ger samma mätvärde vid upprepade mätningar. Eftersom vår studie är kvalitativ och fokuserar på individers tankar och arbetssätt kan inte undersökningens reliabilitet försäkras på samma vis som vid kvantitativa studier, vilket Erikson Barajas m.fl. (2013, s. 52), även betonar.

Eftersom datainsamlingen är baserad på informanternas subjektiva tankar är det överlag osannolikt att uppnå *generaliserbarhet* i dessa sorters undersökningar (Svensson & Ahrne, 2015; Erikson Barajas m.fl., 2013). Målet med studien är dock inte att generalisera resultatet utan att få fatt i individernas tankar om delaktighet och inflytande i fysiska lärmiljöer. Då urvalet av informanter är kopplade till förskolor med olika pedagogiska inriktningar är resultatet av informanternas individuella tankar inte exklusivt representativt för respektive inriktning. Därmed går det inte att generalisera svaren i förhållande till den pedagogiska inriktningen. Däremot kan de tänkas att studiens resultat kan ge resonans i andra förskolekontexter. Detta då studiens resultat kan bidra med tankar och arbetssätt om delaktighet och inflytande som kan ha betydelse för förskollärare på annat håll. Då alla förskollärare har samma uppdrag enligt Lpfö18 (2018) kan resultatet ändå vara av betydelse för andra förskollärare.

6.5. *Etiska överväganden*

6.5.1. Informerat samtycke

Informerat samtycke är ett sätt att värna om människovärdet och respektera människors integritet i forskning som Svensson och Ahrne (2015, s. 29) beskriver. Personerna informeras då om vad studien handlar om och kan därigenom välja om de vill delta eller inte. Vid intervjutillfället påminde vi förskollärarna ytterligare en gång om studiens syfte och bad förskollärarna om att inte nämna några namn på barn. Med den data vi har insamlad inför analys har vi som skribenter varit noga med hanteringen av materialet. Vi utgår från God forskningssed som belyser vikten av sekretess, tystnadsplikt, anonymitet samt integritet (Vetenskapsrådet, 2017, s. 40-41).

6.5.2. Ljudinspelningar

Enligt Bjørndal (2018, s. 101, 102) är etiska hänsyn angående ljudinspelningar högst väsentligt där minsta möjliga risk för kränkning eller skada för de observerande ska gälla. Materialet måste förvaras på ett säkert sätt och bara de som har tillåtelse att använda materialet får ha tillgång till det. I intervjuerna använde vi oss av två inspelningsredskap (telefon och iPad) för att säkerställa materialet och dess ljudkvalitet. Vi bad om tillåtelse innan vi började att spela in för att säkerställa samtycket med informanterna.

6.5.3. Transkribering

Denna studies författare valde vid transkribering och vid fortsatt redovisning om informanterna att säkerställa deras anonymitet. Informanterna samt avdelningarnas namn har anonymiserats och tilldelats fiktiva namn som används genomgående i resultatet. Detta för att säkerställa att varken informanter eller förskola går att spåra. Detta etiska övervägande för hantering av materialet är gjort med respekt och aktning för studiens informanter (Bjørndal, 2018, s. 176).

6.6. Fallbeskrivningar

Tabellen nedan visar de förskollärare vilka utgör studiens informanter. Tabellen visar även den avdelning de är verksamma på och beskriver den barngrupp de i nuläget arbetar med.

Fiktivt namn	Erfarenhet som förskollärare	Fiktiv förskoleavdelning	Åldrar barngrupp	Antal barn i barngrupp
Eva	20 år	Äpplet	1-5 år	17 st
Sofie	34 år			
Lou	15 år	Havet	1-5 år	31 st
Julia	9 år			
Klara	17 år	Lärkan	3-5 år	22 st
Monica	3 år			

Tabell 1. Översikt över de förskollärare och förskoleavdelningar som är med i studien.

Nedan presenteras fallbeskrivningar av avdelningarna. Detta material samlades in under rundvandringar på förskolan innan intervjuerna. Vi författare har valt att beskriva detta för att underlätta för läsaren att förstå när utsagorna från intervjuerna presenteras och analyseras. Materialet som presenteras nedan är delvis baserat på intervjuerna samt observationen under rundvandringarna. Dock är det material som presenteras och analyseras i resultatet uteslutande grundat i de formella intervjuerna.

6.6.1. Äpplet

På avdelningen “Äpplet” arbetar förskollärarna Eva och Sofie tillsammans med en barnskötare. De nämner själva att de inte följer någon specifik pedagogisk inriktning utan arbetar utifrån läroplanen för förskolan. För närvarande befinner sig avdelningen i temporära lokaler på en annan förskola, då deras lokaler renoveras. De kommer vara kvar i dessa lokaler i upp till ett år. Äpplets avdelningen är uppdelad i fyra olika rum samt tambur och toaletterum. I det *första rummet*, matrummet, finns två matbord. Här kan barnen ägna sig åt skapande med olika material. Pedagogerna har ställt fram en gymnastiksalsbänk där spel, pussel och leksaksbilar är placerade på. Det finns även en soffa och böcker i barnens höjd. I anslutning till detta rum finns *andra rummet* där ett till matbord finns. Här finns en “väljartavla/aktivitetstavla” och en hylla med bland annat byggmaterial. Det finns även en hylla med lådor för bland annat Duplo, djur samt kulbanematerial. Det *tredje rummet* är förenat med “*det andra rummet*”. Här finns bland annat ett matbord med fyra stolar, spis och ett hörnskåp i barnens storlek. Det *fjärde rummet* som ibland kallas för byggrummet är utrustat med Magna-Tiles, Babblarna-figurer samt tågbanan.

6.6.2. Havet

På avdelning “Havet” arbetar förskollärarna Lou och Julia tillsammans i ett storarbetslag bestående av fem pedagoger. Avdelningen är enligt förskollärarna själva inspirerad av Reggio Emilia filosofin. På Havet är barnen indelade i projektgrupper utefter ålder (oftast 1-2 år, 3-4 år och 4-5 år) i separata rum som alla ansluter till ett gemensamt torg vilket blir en given mötesplats för alla barn på avdelningen. På torget finns det både byggmaterial, utklädningskläder, böcker, möjligheter för barnen att projicera på en tom vägg samt ett runt bord där kreativt skapandematerial finns. I varje rum beskriver förskollärarna att det ska finnas skapande och kreativitet, bygg och konstruktion, litteratur och språkutvecklande material, ljus och naturmaterial. Förskollärarna beskriver materialet de erbjuder barnen som “okodat material”. Det erbjuds bland annat Magna-Tiles, Plus-Plus, lego, lera, vatten, kottar, stenar, metallock och rör för att kunna bygga. Ljusbord med tillhörande material finns för att skapa möjlighet att kunna göra mönster. Barnen har tillgång till naturmaterial som de enligt förskollärarna själva samlar in i förskolans närområde.

6.6.3. Lärkan

På avdelning “Lärkan” arbetar förskollärarna Klara och Monica tillsammans med en barnskötare. Förskolan är litteraturprofilierad och arbetar därför temainriktat med en barnbok varje år. Avdelningen består av fem rum; tambur, tvättrum, två större lekrum och ett samlingsrum. I anslutning till tamburen finns tvättrummet som också används som ett lekrum med bland annat en leksaksspis och böcker. Från tamburen nås ett av lekrummen där det finns olika lekmaterial, såsom Magna-Tiles, kulbana, papper och pennor. Här finns även ett lågt matbord med stolar. Detta lekrum leder in till nästa lekrum där det finns två matbord, ett högt och ett lågt, en bokhörna med soffa samt andra lekmaterial såsom dockor, frisörlåda och doktorsleksaker som beskrivs av den ena förskolläraren. I anslutning till lekrummet finns

samlingsrummet som används för att hålla samlingar i och för lek med bygg- och konstruktionsmaterial samt balansplattor. Där inne finns även fysiska bilder på barnen och pedagogerna.

7. Resultat

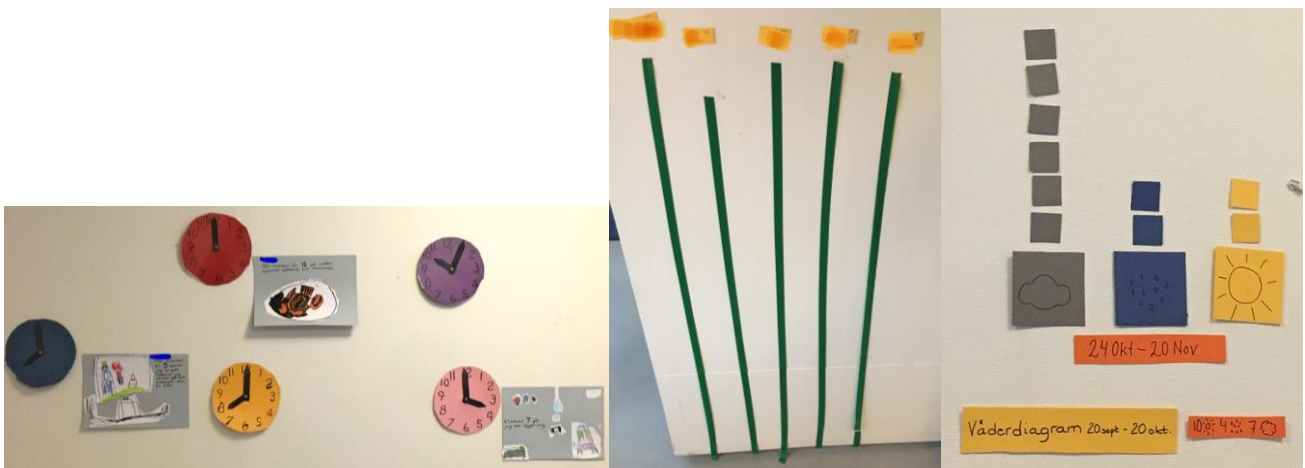
Nedan presenteras analysen av empirin. Då tematisk analys har använts har vi delat in analysen i tre stycken teman; *Temaarbete och pedagogisk inriktning*, *Tydliggörande pedagogik* samt *Möjligheter och hinder för delaktighet och inflytande*. Då vi fått olika svar, och olika mängd information i svaren, har det resulterat i att alla avdelningar inte representeras inom alla teman. Detta är anledningen till att det finns olika mycket material i de teman som redogörs för nedan. En begränsning vi gjort i presentationen av resultaten är att låta en förskollärares uttalande representera bådas åsikt inom samma avdelning om deras svar överensstämmer med varandra för att undvika upprepning. Har förskollärarna på samma avdelning däremot svarat olika citeras båda. Vidare sker analysen på olika sätt inom respektive tema. Med detta menar vi författare att under vissa rubriker jämförs avdelningarna mer var för sig, medan under andra rubriker analyseras uttalanden från avdelningarna varvat då informanternas utsagor behandlar liknande tematik.

7.1. Temaarbete och pedagogisk inriktning

Här presenteras och analyseras de tre avdelningarnas temaarbete/projektarbete och eventuell pedagogisk inriktning. Detta tema är relevant då det här blir tydligt hur förskollärarnas eventuella möjliggörande för barnens delaktighet och inflytande tar sig uttryck i den fysiska lärmiljön genom deras temaarbeten/projektarbeten.

7.1.1. Äppet: Temaarbete matematik

Eva och Sofie arbetar på avdelningen Äppet, som under denna termin har haft *matematik* som temaarbete.



Barnens temaarbeten uppsatta på väggar inne på avdelningen.

Temaarbetet har präglat den fysiska miljön på avdelningen, och det syns genom "Siffror, klockor att vi har mätt på varandra och så ja." berättar Sofie. Vid en vägg förs de statistik över vädret. Eva säger "[...] vi tittar varje dag på väder och så för vi statistik på det, så vi sätter en plupp. Och då har vi sagt att det är vädret som är när vi har samlingen för vädret kan ju vara väldigt skiftande under dagen." I relation till temaarbetet matematik och barnens eventuella delaktighet i den fysiska lärmiljön säger Eva följande "Mm, rent alltså för en som kommer in

så vet jag inte om man ser att de är delaktiga i det här”. Det beskrivs också av Eva att miljön inte är statisk, utan att den går att förändra om de märker att det behövs. Utifrån Evas svar tyder det på att en flexibilitet hos henne gällande miljön finns. Dock går det att ifrågasätta utifrån vems behov det gäller när miljön kan, eller behöver, ändras på.

Gällande temaarbetet i den fysiska lärmiljön, och huruvida barnens delaktighet syns, visar det drag av de tre första stegen utifrån Harts (1992) teori, det vill säga en skenbar delaktighet. Det går att ifrågasätta hur pass delaktiga barnen faktiskt är och om de själva vet varför de ska göra klockor, mäta sig och föra statistik över vädret. Hart (1992) menar att barn i steg ett (manipulation) av delaktighetsstegen inte förstår varför de är delaktiga i ett visst projekt. I steg två (dekoration) ser det ut som att barnen vill delta men egentligen förstår de inte varför de är med i projektet. Eva menar att det är osäkert för en utomstående om det syns i den fysiska lärmiljön att barnen är delaktiga. Som ett svar på detta behöver det inte nödvändigtvis synas i den fysiska lärmiljön att barnen är delaktiga, men det kan tänkas ge en indikation på hur pass delaktiga barnen faktiskt är. Som Edfelt m.fl. (2019, s. 9) skriver ska vardagen i förskolan för barnen vara begriplig, meningsfull och hanterbar. Frågor som kan ställas är om de aktiviteter kopplade till temat matematik är meningsfulla för barnen? Förstår de varför de sysslar med klockor, mätande och statistik och vad det kan användas till? Något annat som går att problematisera är vilka barns arbete som syns i miljön. Enligt bilderna kan det tolkas vara rätt avancerad matematik som utförts och på avdelningen är barnen 1-5 år gamla. Det kan hända att detta är ett arbete utfört med de äldsta barnen. Något annat som går att problematisera är om de yngre barnens arbete med matematik syns på något sätt i den fysiska miljön.

Eva berättar att val av temaarbete ibland är sprunget ur barnens intresse, vilket även gäller det nuvarande temaarbetet matematik. Sofie förklarar hur arbetslaget fått syn på detta;

De har varit jättesugna på matte, de har hållit på att räkna och klurat på saker. [...] det känns som de har haft ett genuint intresse verkligen för det. Sen har de pratat mycket om tid och klockan. En del barn har skaffat sig klocka och de känns som de är så små, eller liksom yngre och att de egentligen alldeles för tidigt för det, men de har haft ett intresse för det så därför har vi jobbat med det. (Sofie)

I svaren från förskollärarna om temaarbetet blir *barnen* en homogen grupp som antyder till att *alla* hade ett intresse för matematik. För att ta reda på om så verkligen var fallet lyfts detta upp i samtalet med Sofie, där Intervjuaren (II) frågar:

II: Mm absolut. Nu har ni ju matematik som temaområde, hur tänker ni kring vilka barn vars idéer eller åsikter som kommer fram eller om ni nu, jag tänker om matematik grundar sig i barnens idéer då, reflekterar ni, eller hur ser det ut med vilka barns åsikter och intressen som lyfts mer?

S: Allas! (skrattar)

II: Aa, så alla har varit med i matematiken?

S: Jo men när man jobbar med de så ser man ju liksom “Oj, den börjar nu intressera sig för det” eller ”den sa det” eller ”den gjorde det” eller ”den fick ett extra intresse för det” och det är ju från de yngsta till de äldsta som man ser detta och tar vara på deras intresse och idéer. För att kunna utveckla aktiviteterna och att de, ja för att de ska känna sig utmanade.

Utifrån Arnérs (2006, s. 96) studie framkommer det att pedagoger behöver reflektera tillsammans i sitt arbetslag kring sitt pedagogiska agerande som ett komplement till den vardagliga verksamheten i barngrupp. Genom en tolkning av Sofies svar framkom det att enligt henne fanns ingen diskussion inom arbetslaget kring synliggörande av barn. Det går att ifrågasätta om det kan finnas en risk här att *vissa* barn bara har en skenbar delaktighet i enlighet med Harts (1992) tre första trappsteg då de inte synliggörs.

Arnér (2006, s. 93) diskuterar även hur förskollärarens uppgift enligt olika styrdokument ibland kan hamna i skymundan på grund av pedagogernas bekvämlighet och vana av att arbeta på ett visst sätt. Utifrån Sofies svar kan det snarare tolkas att hon menar att barnen fångas upp i hur de uttrycker sina intressen, vilket inte riktigt svarar på intervjufrågan. Vad kan då effekten bli av de barn som inte självmant uttrycker sina idéer och intressen? Kan det resultera i att barn "faller mellan stolarna" utan att det märks? Och *hur* säkerställer då Sofie som förskollärare, att *alla* barn får sina röster hörda om inte detta är något som diskuteras i arbetslaget? Eva lyfter å andra sidan i sin intervju att det i arbetslaget diskuteras vilka barn som är mer "dominanta" och vilka barn som är mer "tillbakadragna". Sofie och Eva beskriver därmed väldigt olika kring hur arbetslaget arbetar med reflektion om vilka barn som ges utrymme att uttrycka sina åsikter och göra sig hörda. Det är värt att ifrågasätta om reflektion kring *alla* barns rätt att göra sig hörda faktiskt sker. Som Hägglund m.fl. (2017, s. 12) menar är det av vikt i förskolans demokratiarbete att lyfta vems åsikter som påverkar och vem som sitter på makten.

Enligt Lpfö18 (2018) är matematik ett område som ska arbetas med därmed har förskollärarna en skyldighet att bedriva undervisning i detta. Det betonas också i Lpfö18 (2018) att barnens intresse ska utgöra grunden för utbildningen. Dock menar Eva att det vissa år inte har funnits något tydligt barnen har varit intresserade av, vilket har lett till att pedagogerna försökt introducera något som de hoppats på att barnen skulle nappa på. Att barnen inte skulle visa intresse för *något* går att betvivla. Eva menar att barnen nu visat intresse för matematik och att de därför plockat upp det intresset och valt det som temaarbete. Även Sofie menar att barnen haft matematik som intresseområde och att de därför fortsatt på det spåret. Clark (2005) menar är lyssnandet till barn är komplext, speciellt när alla barn inte är verbala. I regel sker lyssnandet endast till de barn som har det verbala språket (Clark, 2005). Barngruppen på Äpplet består av 17 stycken barn i åldrarna 1-5 år. Å ena sidan har förskollärarna lyssnat då de menar att de lagt märke till att barnen har intresserat sig för matematik. Å andra sidan går det att fråga sig hur de lyssnat till *alla* barn, i synnerhet de allra yngsta barnen men även barn som exempelvis är mer återhållsamma. Detta med tanke på vad som syns på bilderna av den fysiska lärmiljön. Som nämnt kan det som finns i miljön tolkas vara rätt avancerad matematik, särskilt för ettåringar. Det är av vikt att övervinna de hinder som finns för kommunikationen för att alla barn ska kunna bli delaktiga, i enlighet med Shiers (2001) nivå två - barn får stöd i att uttrycka sina åsikter, vilket exempelvis kan gälla om barn är blyga eller om de har utmaningar i att kommunicera. Detta då det i förlängningen är vad förskollärarna uppfattat barnen vara intresserade av som syns och påverkar den fysiska lärmiljön.

Sättet de har kommit fram till temat matematik skulle kunna tolkas som ett rådgivande inflytande utifrån Hill (2006). Förskollärarna får reda på vad barnen intresserar sig av, men kan själva välja vad de vill göra med denna information. Är detta barnens faktiska intresse? Deras intresse för matematik kan vara större än matematik som ämnesområde. Det går att arbeta med matematik som en del av ett större tema. Det går att problematisera om förskollärarna endast hade läroplanens ämnesområden som glasögon i val av tema. Det kan också frågas om barnen verkligen vet om att deras intresse för matematik var det som bidragit till just detta val av tema. Om barnen inte vet detta, går det att ifrågasätta graden av delaktighet. Det skulle således kunna hamna på de tre första nivåerna på Harts (1992) steg där barnen varken är medvetna om att deras tankar är grunden till temat och deras åsikter begränsas, eller att barnen mest ses som en inspiration där de vuxna vidare skapar ramarna och präglningen för temat och den fysiska lärmiljön.

7.1.2. Havet: Reggio Emilia och projektarbete

Förskolläraren Lou på avdelningen Havet beskriver hur hon tillsammans med sitt arbetslag får ett tilldelat tema av rektorn som ska ligga till grund för kommande årets projektarbete. Julia beskriver de fysiska miljöerna i relation till projektet "för oss är ju miljöerna jätteviktiga både för att de ska bära våra projekt, de ska finnas tillgängliga för barnen hela dagarna, de ska vara barnens miljöer".

Julia berättar att deras projektarbete kan ta många olika vägar samt att de arbetar med olika delar av projektet samtidigt i olika grupper med barnen. Barnen är delaktiga i att föra arbetet vidare då de är intresserade av olika saker och får möjlighet att arbeta vidare med det de vill.

Så där är det ju också så, att inom ett projekt, så finns det olika faser och... olika utformningar. Också kan det finnas, när vi jobbade med som det slutade i - byggnaden. Vi jobbade med en byggnad ute på kusten, då hade vi ju kanske fyra olika projekt på gång samtidigt därför att barnen var intresserade av olika frågor. Så vi åkte dit med olika grupper, och någon var intresserad av varför byggnaden hade så himla många dörrar, medan någon undrade hur taket såg ut. De andra undersökte varför den var rund, för det är en rund byggnad, det är ju inte så vanligt. Så de hade olika frågor så där försökte vi också att hitta vägar för barnen att undersöka olika saker inom samma projektram, liksom. (Julia)

Genom att projektarbetet kan ta olika vägar tyder det på en flexibilitet hos förskollärarna samt en känslighet för barnens åsikter. Detta kan utifrån Shier (2001) tolkas som att barnen är delaktiga utifrån nivå tre och fyra - barns åsikter tas hänsyn till samt barn är involverade i beslutsfattandeprocesser. Baserat på vad barnen anser vara intressant formas projekten vidare. Förskollärarna har styrdokumentet och det tilldelade temat från rektorn att förhålla sig till, men det tar ändå sin utgångspunkt i barnens intressen. Detta skildras tydligt i Julias uttalande då barnen har olika fokus i de olika grupperna - några undersöker dörrarna på byggnaden medan andra barn utforskar taket. Utöver detta exempel skildras det även i Julias tankar kring att involvera barnen i den fysiska miljön på förskolan likt hur hon, som ovan nämnt, beskriver att miljön ska bära projektarbetet. Det här arbetssättet vittnar om att det finns en symbios mellan förskollärarnas didaktiska val, barnen och den fysiska miljöns utformning och innehåll. Julias redogörelse belyser hur projekten är beroende av barnens delaktighet som utgör en integrerad del av verksamheten, trots att val av tema kommer från rektorn. När det kommer till att arbeta med projekten utifrån Reggio Emilia-filosofin behöver förskollärarna också göra en tolkning av vad de tror att barnen intresserar sig för. Julia säger att det är svårast att arbeta med de allra yngsta barnen då det *måste* bli en tolkning eftersom de än så länge inte är verbala i sitt språk.

[...] de små är ju de svåraste att jobba med. Man kan ju tycka att det "Ah, men där är det ju man ska kramas och gosa lite så är det bra liksom", men vill man *undervisa* de små barnen, och speciellt kanske på ett sånt sätt som *vi gör*, då behöver man ju *verkligt*, det här jag pratade om tidigare med att *våga* fatta beslut... För att de kan inte berätta för mig rakt ut att "det här" utan jag *måste* göra en tolkning och den kommer alltid att vara subjektiv hur objektiv jag än försöker göra den, så kommer det alltid vara min tolkning av det. Jag kommer aldrig veta om det är rätt. Vad är det de, okej de tycker om vatten... Men *vad* är det de utforskar? Är det själva hur det känns, är det taktila vi är inne på? Är det volym? Är det att ösa och hålla? Alltså *vad* är det? Vi måste välja någonting. (Julia)

Clark (2005, s. 492) lyfter värdet i att pedagogens barnsyn bygger på att kunna se kompetensen hos barnet för att kunna bli lyssnad på, med eller utan ett verbalt språk. Att förskollärarna arbetar på detta vis tyder på en djup inlevelse i barnens värld och *vad* barnen faktiskt intresserar sig för. Enligt Julia görs ett gediget arbete för att försöka ta reda på vad barnen utforskar. Detta *vad* kan sedan fyllas med läroplanens mål eller på olika sätt relatera till läroplanen. Den fysiska miljöns utformning och innehåll blir därför ett levande projekt som reflekterar förskollärarnas

tolkningar av barnens intressen. Edwards, Gandini och Foreman beskriver att inom Reggio Emilia ska barn få uttrycka sig genom "*de hundra språken*" (refererad i Clark, 2005, s. 491). Det framkommer även att det finns hundra språk för vuxna att lyssna till vad barnen kommunicerar. Detta kan kopplas till hur förskollärarna på Havet beskriver vikten av att *lyssna* på barnen och tolka vad de behöver. Det kan dels gälla vad barnen intresserar sig för i projektarbetet och dels gälla material. Lyssnande kan både ses som ett hinder eller som en möjlighet. Lou beskriver att det är pedagogens lyssnande som ligger till grund för barnens delaktighet.

Och så tänker, vi tänker inte bara på de verbala, det finns de där barnen som kommer som pratar ingenting men de kommunicerar. Jag tror att allt handlar om barnens delaktighet. [...] och det är lyssnandet. Och alltså ibland måste man skratta för det är det här, ja precis, barnen har skrikit efter det och så har vi inte lyssnat. Det är inte konstigt. Så det... Det handlar om att lyssna. (Lou)

Vidare exempel för detta framkommer då Julia beskriver hur de använder sig av *lyssnandet* utöver det direkta deltagandet när barnen i samråd lyfter sina åsikter med en vuxen. Vi författare väljer att tolka *inlyssnande* och *lyssnande* synonymt.

[...] "Okej, vad tycker ni att den här miljön behöver? Vad behöver ni för att era lekar ska funka?" och så kan se vad man kan realisera av det. Så det kan vara verkligen både så här riktigt praktiskt sätta sig ner med barnen och prata med dem, men ofta är det ju det - våra ögon, vårt inlyssnande..." (Julia)

I citatet framkommer det att den fysiska lärmiljön på avdelningen är föränderlig samt att barnen har inflytande genom att pedagogerna lyssnar och förändrar efter barnens tankar och önskemål samt vad de uppfattar att barnen behöver. Julia beskriver hur både barnmöten kring den fysiska miljön på förskolan är en metod för att nå barnens åsikter utöver att som pedagog tolka barnens önskemål och behov. Barnmöten är en metod som stöds av Clark (2005, s. 492-493) för att nå barns perspektiv. På så sätt skapas utrymme för att barn ska kunna kommunicera sina åsikter. Clark (2005, s. 490, 492) belyser hur lyssnande ibland främst riktar fokus mot de individer som besitter språket. Dock argumenteras det för att all form av kommunikation bör lyssnas aktivt på. Utifrån Lous citat framkommer det att pedagoger också kan osynliggöra barnen genom att *inte* lyssna på dem vilket liknar hennes beskrivning av hur barnen "skriker" efter något men ingen lyssnar.



Bilder från avdelningen Havet och deras nuvarande projektarbete som relaterar till naturen.

Lou beskriver att barnen är med och påverkar utseendet i lärmiljöerna genom att de sätter upp deras alster. Detta görs enligt Lou på ett respektfullt sätt gentemot barnen. På detta sätt “lyfte man det som hände med barnen så var det ganska mycket barnen själva som hade gjort de saker som hängde och så och dekorerade miljöerna.” Både Julia och Lou lyfter att barnen har en stor påverkan på miljöernas utseende. Det är barnens tankar som förverkligas och barnens alster som finns på väggarna. Att barnen får göra sina röster hörda kan i enlighet med Hill m.fl. (2004) ses som en *direkt delaktighet*. Även utifrån Shier (2001) kan barnen tolkas vara delaktiga utifrån nivå tre och fyra - barns åsikter tas hänsyn till samt barn är involverade i beslutsfattandeprocesser. Det blir tydligt att barnen får påverka och att förskolan är en plats för dem.

Pramling Samuelsson och Williams (2015, s. 17) beskriver att *barnperspektiv* innebär att pedagogen intar ett barnperspektiv och tar beslut lämpliga utefter sin tolkning. *Barns perspektiv* innebär att barnen själva görs delaktiga och kan lämna ett bidrag. Sheridan och Pramling Samuelsson (2003, s. 71) menar att förmågan att inta ett barns perspektiv är grundläggande för att delaktighet ska kunna uppnås. I perspektiv till det Julia lyfter kring yngre barns förmåga att kunna uttrycka sig, oavsett om de har språk eller inte, innebär att ta ett barns perspektiv. Utifrån det samtliga förskollärare från Havet beskriver synliggörs det att ett barns perspektiv intas när undervisning sker, men att ett barnperspektiv även grundar sig i lyssnandet och förmågan att kunna tolka vad barnen kommunicerar.

Flexibiliteten kan ses som inbyggd i Reggio Emilia-filosofin då grunden i filosofin enligt Julia är demokrati, vilket är komplext och abstrakt. Detta lägger på så sätt grunden för hela deras arbete.

För demokratiaspekten är ju också viktig inom Reggio, att leva de demokratiska värdena inte bara, det handlar inte om att sitta och rösta med Duplo-klossar för oss, utan att man ska känna, att på riktigt att jag är en viktig del av den här miljön, av den här verksamheten och av den här förskolan. (Julia)

I enlighet med Parr som menar att demokrati inte enbart handlar om att få uttrycka sin åsikt utan även att bli lyssnad på (refererad i Ungerberg, 2019, s. 11), går det att kopplat till Lou och

Julia på Havet som beskriver att vilka barns röster som får höras diskuteras mycket i arbetslaget. Julia beskriver att diskussionen sker både vuxna emellan, men även tillsammans med barn.

Jättespännande fråga, haha! Också något som vi diskuterar så mycket. Därför att när vi behöver göra de här tolkningar vilket vi behöver, då är det ju alltid i förskola - vi gör något tillsammans och sen sätter vi oss vuxna i en reflektion, kanske också tillsammans med barnen förstås, och så landar man i så här: Vems röst kom egentligen fram? (Julia)

Julia fortsätter med att beskriva hur makt har en roll kring vilka barn som får höras:

För det är en fråga om makt detta. Det är en fråga om makt. Och här är vi igen, tänker jag, så himla viktiga och avgörande för sammanhanget. Låter vi alla komma fram? Och det här är viktiga diskussioner att ha. Och det, det handlar inte om att så här "Vad dåliga vi var nu [...] utan det handlar om medvetenhet, att vara medveten om att "Nej, alla barns röster har inte kommit fram", och sen också - vi kan inte alltid... ska vi titt... Under pre-projekt så tittar vi på vad barnen gör, det kommer alltid att vara sju eller åtta olika grejer som inspirerar och intresserar. Vi kan inte gå alla de spåren. Okej, vad väljer vi utifrån... Ah, men vi ser att det är många som tycker om det här. Vi kanske kan få med oss resten? Eller det är två barn som gör det här och de verkligen, verkligen är bra på att inspirera resten av gruppen. Då kan det vara ett spår som är värt att gå på. Men det klart att vi alltid måste välja. Det är alltid ett val och det är alltid vi vuxna som har makt. Och medvetenhet, om det. (Julia)

Dolk (2013, s. 180) menar att makt och delaktighet har en nära anknytning till varandra. I jämförelse med Sofie på Äpplet är detta någonting Julia på Havet problematiserar. Hon menar att vuxna i en förskola alltid har den övervägande makten och att det behövs en medvetenhet kring just det. Hon belyser vikten av att det är upp till vuxna att se över vilka barn som tillåts ta plats och vilka som inte tillåts det. Julia menar att detta är något som hon tillsammans med sitt arbetslag diskuterar mycket och att det är en diskussion som även tas med barnen. Julia beskriver att de vuxna är viktiga och till och med avgörande för sammanhanget. Detta, i jämförelse med Sofie på Äpplet kan tolkas som en omedvetenhet kring makten som vuxna sitter på för att kunna synliggöra samtliga barn i barngruppen.

7.1.3. Lärkan: Saga som lärande

Monica och Klara arbetar på avdelningen Lärkan. Förskolan är litteraturprofilerad och varje läsår arbetar de med en specifik barnbok/saga, detta året arbetar de utifrån "Pannkakstårtan" av Sven Nordqvist.



Tvättrummet med leksakskök och boken "Pannkakstårtan" laminerad och uppsatt på väggarna.

Det beskrivs av Klara att det finns en "basinredning" på avdelningen som reflekteras kring, utifrån vad barnen kan tolkas vara intresserade av och hur utformningen av miljön fungerar för barngruppen.

Jag gillar ju när man har alltså, man kanske har en viss basinredning på avdelningen som alltid finns. Sen ska man ju då, när årets saga är slut på våren så gillar jag att plocka ner det som har varit, alltså har man haft en saga där det har varit havstema kanske man haft lite fiskenät och lite fiskar och lite allt sånt, då ska man ju plocka bort det för nu är den sagan över. Nu packar vi ner den och nu åker de figurerna vidare till en annan förskola. För vi har ju en avslutning, så vi säger hejdå till sagofigurerna och så. Och så kommer arbetet med nästa års saga och då ska man ju undan för undan bygga upp miljöer, man kanske har födelsedagskort som är någonting från den sagan som man jobbar med nu, eller man kanske hittar på någon annan miljö. (Klara)

Klara berättar även att den fysiska miljön ändras utifrån barnens behov och intressen. Hon beskriver ytterligare att hon hade önskat att kunna arbeta ännu mer med att låta sagan influera lärmiljön. Dock ser hon deras små lokaler som ett hinder för att kunna göra mer av sagan. *Lyssnande* innebär att försöka nå barns deltagande i val på en vardaglig basis men även att barnen blir inkluderade i val på en organisatorisk nivå (Clark, 2006, s. 490). Detta kan synliggöras i Lärkans fysiska lärmiljö då den enligt Klara ändras utifrån barnens behov och intressen likväl som utifrån den saga de arbetar med på avdelningen.

Gällande barnens delaktighet i de fysiska lärmiljöerna genom uppsättning av barnens alster menar Monica att detta ska göras, tillsammans med det som skapas utifrån sagan de arbetar med.

Det ska ju inte se ut som att det bara är vi. För det är ju lätt att vi går igång sån det här liksom att nu är det ny saga och då vill vi ha det här och.. också för vi ha ju våran pannkakstårta [...]. Men ändå så att man känner att barnen ska ju få känna att de har ju också skapat. Och få upp deras grejer också. (Monica)

Monica menar att det ska synas att förskolan är barnens plats och att pedagogerna inte bara ska bestämma hur det ska se ut. Detta kan tolkas gå i linje med Shier (2001) nivå tre - barns åsikter tas hänsyn till. De vuxna kan då fortfarande ta beslut som överskrider barnens önskningar. Däremot kan det finnas det risk för att barnens alster, oavsett vilken avdelning eller förskola det handlar om, endast blir dekorativt. Det behöver inte innebära att barnen varit särskilt delaktiga i arbetet egentligen. Syftet med barnens alster kan funderas över. För *vem* sätts barnens alster upp? Dock är detta inget vi författare kan uttala oss om gällande just Lärkan endast baserat på intervjuerna.

Förskolan är som tidigare nämnt litteraturprofilerad och samverkar med fem andra förskolor med samma profil. Processen för att välja ut en bok börjar med att varje förskola får nominera ett antal böcker till "litteraturgruppen". Gruppen består av en pedagog från varje förskola som diskuterar förslagen vidare. Under våren röstar alla sex förskolor fram vilken bok som de vill arbeta med till hösten. Som Klara diskuterade påverkar förskolans profil utformningen av den fysiska miljön på förskolan. Barnens inflytande och delaktighet i processen framkommer när de får vara med och rösta på det kommande årets saga/bok. Förskollärarna redovisar att pedagogerna får rösta på tre böcker medan barnen får rösta på en, dock har fördelningen sett lite olika ut under åren. Tidigare var det bara pedagogerna som fick rösta, detta har nu ändrats på och barnen är idag med och röstar. Eftersom pedagogerna läser upp de utvalda böckerna görs barnen informerade och har en god kännedom inför valet.

[...] Men då är också väldigt högtidligt att, för det kan vara i allrummet att man får gå in bakom sammetsdraperier och där är uppdukat med ljusslingor och vackra tyger och så sitter någon sagokaraktär där [...] så får de välja en liten papperslapp med bild på den boken och så stoppar de den i en liten guldlåda. (Klara)

Betydelsen av att barnen görs delaktiga och får inflytande i valet av sagan var något som Monica lyfte fram under intervjun.

[...] Ja men det tycker jag ju är att barnen ska få göra sin röst hörd och få uttrycka sig. Vad de är intresserade av och få känna att de känner en delaktighet. För det var ju det man kände lite det här när man väljer ut böcker, att innan så var det inte så utan då var det bara vi vuxna som valde den boken som vi skulle ha. Men nu när de är delaktiga också i det, då märker man att oj då, de var ju intresserade av det här istället. Så att det tycker jag verkligen att de ska få känna, att de får vara med. Men ändå så att vi kanske styr lite grann att de kanske får välja på det här och det här. (Monica)

Utsagorna ovan kan kopplas till Dolks (2013) beskrivningar av delaktighet, inflytande och demokrati. Dolk (2013, s. 176-177) menar att inflytande och delaktighet nästan blivit detsamma som rätten att bestämma. Detta beror delvis på samhällets syn på demokrati - att rösta i val. Processen att välja saga på Lärkan blir en röstning där makten ser olika ut fördelade mellan vuxna och barn. Det här benämner Dolk (2013, s. 31) som en *asymmetrisk maktrelation*. Maktrelationen mellan vuxna och barn är alltid asymmetrisk men Dolk (2013) menar att denna förstärks när relationen är pedagog/barn. På Lärkan har pedagogerna tre röster medan barnen har en. Dock betyder inte detta att röstning automatiskt skulle vara något negativt. Då detta är en del av att vara delaktig och ha inflytande i samhället senare i livet, finns det en poäng att lyfta detta med barn redan i ung ålder. Det som kan bli problematiskt är om demokrati reduceras till att endast rösta. Detta kan jämföras med demokratisynen som råder på avdelningen Havet. Julia beskriver att demokrati för dem just innebär något större än att "rösta med Duplo-klossar". Detta lyfter även Dolk (2013) att det lätt kan bli skendemokratisk då barn i förskolan ställs inför val, men i praktiken kan de sällan påverka så mycket ändå. Då barnen på avdelning Lärkan bara har en röst jämfört med pedagogerna som har tre så har de en ganska mycket mindre påverkan på röstningens resultat. Barnens möjlighet till inflytande i röstningen påverkar i förlängningen utformningen av, och innehåll i, den fysiska lärmiljön.

Utifrån Shier (2001) kan denna röstningsprocess gå in på både nivå tre och fyra - barns åsikter tas hänsyn till samt barn är involverade i beslutsfattandeprocesser. Baserat på nivå tre får barnen uttrycka sin åsikt i röstningen men pedagogerna har mer makt. Som Shier (2001) menar kan det finnas annat som väger tyngre till exempel styrdokument som kan påverka de vuxnas beslut. Det skulle kunna vara en anledning till att pedagogerna har fler röster än barnen. Shier (2001) skriver också att det är viktigt på nivå tre att barnen får veta varför deras åsikter inte kunde realiseras. En fråga som kan ställas är om barnen vet om att de inte har lika mycket makt i röstningen som pedagogerna. Det kan också vara av vikt att beskriva för barnen hur en röstning går till - att boken barnen röstar på inte säkert blir den som sedan arbetas med. Om pedagogerna gör detta eller inte kan vi författare ej utläsa baserat på svaren i intervjuerna.

På nivå fyra enligt Shier (2001) är barn med i beslutsfattandeprocessen. Som Shier (2001) menar har de vuxna större makt än barnen även på denna nivå och de vuxna kan ta det slutgiltiga beslutet. Dock är barnen med i processen mot ett beslut. Därför går det att se att röstningen på Lärkan även till viss del når upp till denna nivå av delaktighet.

I relation till makt och röstningsprocessen kan vilka barns åsikter som kommer fram analyseras. Detta är något som självklart diskuteras menar Klara, både på planeringstid och i den dagliga verksamheten. Hon menar att:

[...] man kan gå till sin kollega och bara 'Nu upplever jag att det är så här, hur känner du?', 'Ah men jag känner samma', 'Ah men skönt, då väger det upp det som jag känner'. Så att vi försöker vara medvetna om att det... Att alla barn liksom ska få rätt att göra sin röst hörd i våran verksamhet, på något sätt.

Detta visar att Klara har en medvetenhet kring alla barns rätt att uttrycka sig på något sätt i förskolans verksamhet vilket i enlighet med Dolk (2013, s. 180) kan analyseras utifrån hur makt och delaktighet hör samman. Som Dolk (2013) menar kan barns motstånd ses som ett bidrag till att förändra den pedagogiska verksamheten. Att som förskollärare ha en medvetenhet kring vems åsikter som hörs och påverkar i förskolans verksamhet, har i sin tur verkan på den fysiska lärmiljön. Detta då det sållas bland vilka åsikter som är viktiga och inte, och vad som ska, eller kan, göras i den fysiska lärmiljön. Detta demokratiarbete som sker i förskolan ska med stöd av Hägglund m.fl. (2017, s. 12) behandla bland annat vem som sitter på makten och vems åsikter som påverkar verksamheten.

7.2. Tydliggörande pedagogik

I detta tema redovisas data som relateras till didaktiska val som förskollärarna och deras arbetslag gjort för att anpassa miljön efter barngruppens behov. Genom tydliggörande pedagogik finns det möjligheter för att *alla* barn ska kunna vara, och göra sig, delaktiga i förskolans sociala och fysiska lärmiljö. Alla barn har rätt till utbildning som gagnar deras utveckling och lärande (Swärd, 2022, s. 19). Att skapa en inkluderande fysisk miljö som stödjer *alla* barns behov ligger således på förskollärarnas axlar. Det är deras bedömningar och vidare tolkningar av barnens behov som kan vara nyckeln till att barn kan bli delaktiga i den fysiska lärmiljön. Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK) blir en möjlighet för både pedagoger och barn att samspela i, och tydliggöra, den fysiska lärmiljön och materialet i den för varandra. Att integrera AKK i den fysiska lärmiljön underlättar för navigation och samspel.

7.2.1. Varför och hur Alternativ och Kompletterande Kommunikation används

När det gäller bildstöd säger Sofie att de inte upplevt att det har behövts så mycket i den nuvarande barngruppen på Äpplet eftersom hon menar att de har många äldre barn. Dock nämner Sofie att de har ett barn som ska komma tillbaka till avdelningen och behöver därmed strukturera upp vardagen lite mer. Vidare berättar hon att bildstöd kan vara användbart "[...] med yngre barn för att få igång språkutvecklingen [...]". Hon förklarar vidare att vid nästa termin kommer de få flera yngre och "då tror vi att vi kan påskynda språkutvecklingen med både att visa med bild och säga det, och att vi ska göra tillsammans."

Eva berättar att de använder sig av TAKK (Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation) lite grann på Äpplet. Det förekommer mest som matramsa och "[...] vi har även haft det i någon sång och lite sådär". Eva förklarar även att precis innan Covid 19-pandemin gick hon en utbildning i TAKK, men har nu tappat det mycket då det inte blev någon uppföljning. Eva berättar att arbetslaget "[...] har talat om att återigen börja kanske ha 'veckans ord' eller någonting sådant".

Julia från avdelningen Havet säger att de använder bildstöd tillsammans med barnen när det uppfattas att det behövs exempelvis med ett dagsschema, eller knuten till en specifik situation.

Detta görs ofta på en gruppnivå om det inte är “[...] väldigt specifika fall där barnet kanske behöver, verkligen bildstöd att *hålla* i [...]” Dock nämner Julia även att de inte använder specifikt bildstöd kontinuerligt i verksamheten. Lou pratar om att de använder bildstöd samt bilder och fotografier på bland annat miljöer, saker, situationer och barnen.

Både Lou och Julia berättar att de använder sig av TAKK. Lou beskriver att de har lärt sig att teckna några ord medan Julia säger att de använder TAKK en hel del. Julia trycker också på vikten av att alla har rätt att uttrycka sig, även de yngsta barnen som ännu inte har det verbala språket. Genom att använda TAKK i verksamheten kan de yngsta barnen få ett ytterligare verktyg för att uttrycka sig. Julia förklarar att ”Vi pratar mycket om att deras röster ska få bli hörda” samt vikten av att alla har en ”rättighet att få berätta sin historia”.

Klara reflekterar kring varför de använder sig av bildstöd och TAKK både i individuella fall och för hela barngruppen som en möjlighet till alla barns delaktighet:

[...] om man nu har flera barn i behov av stöd så kan ju det vara ett problem hur man ska hantera det och det är ju därför vi använder mycket bildstöd och TAKK och så. Och det är ju väldigt hjälpsamt för alla barn i gruppen och tydliggörande för alla. (Klara)

En vardag som upplevs oförutsägbar och rörig kan bidra till stress och oro för vissa barn (Edfelt m.fl., 2019, s. 22). Genom tydliggörande pedagogik kan vardagen göras begriplig, hanterbar och meningsfull för barnen (Edfelt m.fl., 2019, s. 9). Detta kräver dock att arbetslaget har en gemensam grundsyn kring förskolans uppdrag och vad särskilt stöd innebär, menar Swärd (2022, s. 18-19). Detta för att se vad barnen behöver och vidare hitta metoder och tillvägagångssätt som bäst stöttar dem. Huruvida de olika arbetslagen gemensamt samtalar kring tydliggörande pedagogik har inte framkommit under intervjuerna. Att få insikt i det hade varit intressant i relation till denna analys. Utifrån materialet går det dock att utläsa att förskollärarna har olika tankar kring varför tydliggörande pedagogik och AKK (Alternativ och Kompletterande Kommunikation) används.

På alla avdelningar ser förskollärarna AKK som något som kan vara gynnsamt för barn i behov. Där Äpplet lyfter upp bildstödet potential för ”yngre barns språkutveckling” anses det inte vara aktuellt på en gruppnivå för den nuvarande barngruppen. Detta hänvisar Sofie till att barngruppen (1- 5 år) i dagsläget består av många äldre barn. Detta går att sätta i kontrast till vad Klara från avdelningen Lärkan diskuterar. Här ses bildstöd och TAKK som något mycket värdefullt för individer och hela barngruppen (3-5 år), något som även stöds av Edfelt m.fl., (2019 s. 10). Att dessa former av tydliggörande pedagogik närmast reduceras till ett verktyg för att påskynda yngre barns språkutveckling kan ifrågasättas. Julia nämner vikten av att alla barn ska få sin röst hörd, även de som kanske inte ännu utvecklat det verbala språket. Det går att tyda genom Julias svar att AKK kan ses som ett verktyg för att skapa förutsättningar för alla barns möjlighet till delaktighet och inflytande. Detta då det kan vidare stimulera till samspel, lek och kommunikation (Swärd, 2022, s. 20).

Skolinspektionens rapport vittnar om att det finns stora kvalitativa skillnader mellan förskolornas arbete med barnen i behov av särskilt stöd (refererad i Swärd, 2022, s. 20-21). Där arbetet ansågs vara bristfälligt fanns det exempel på att personalen inte erkände att det fanns barn i behov av extra stöd utan de ansåg att ”alla barn fick det stöd som de behövde” (Swärd, 2022, s. 20). Sheridan och Pramling Samuelsson (2003, s. 81) lyfter pedagogers roll i att tolka barnens behov som är beroende av att de intar ett barnperspektiv. Att kunna inta ett barnperspektiv kan därför ses som avgörande för att göra alla barn delaktiga. Vidare betonar

Sheridan och Pramling Samuelsson (2003, s. 71) vikten av att alla barn ska kunna uttrycka sig på något sätt. Detta kan ske genom olika former för kommunikation samt att pedagogen kan tolka barnen på det sätt barnet kommunicerar. Detta kan även kopplas till vad Johansson (2011) skriver om att pedagogers syn på människor påverkar deras förhållningssätt gentemot barnen. Allt pedagogerna gör, och inte gör, påverkar barnens vardag i förskolan och den utbildning som barnen får ta del av. Allt ligger hos pedagogerna.

Att kommunicera är en mänsklig rättighet enligt Specialpedagogiska Skolmyndigheten (2022c) som kräver ett ömsesidigt samspel mellan människor. Kommunikation kan på så vis ses som en makt- och demokratifråga, där AKK kan ha en betydande roll. Att undvika att använda någon form av tydliggörande pedagogik och/eller AKK i helgrupp riskeras det att vissa barn inte till fullo görs delaktiga i förskolans verksamhet. De kan begränsas i det ömsesidiga samspelet till andra barn som exempelvis inte är bekanta med olika former av AKK. Detta bidrar vidare till att verksamheten strider mot läroplanens mål vilket relaterar till att utbildningen ska "förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på" samt att den ska "genomföras i demokratiska former och lägga grunden till ett växande intresse och ansvar hos barnen för att aktivt delta i samhället och för en hållbar utveckling" (Lpfö18, 2018, s. 5). Hur ska barnen kunna bli en del av ett demokratiskt samhälle om de redan under förskoleperioden inte får det stöd de behöver?

7.2.2. Visuellt stöd i val av lek

Båda förskollärarna på avdelningen Lärkan beskriver att de använder sig av *aktivitetskort*. Korten ämnar att underlätta för barnen när de inte vet vad de ska göra. På avdelningen Äpplet arbetar de istället med en så kallad *väljartavla* där barnen kan välja en aktivitet de vill göra, detta för att skapa tydlighet och struktur för barnen. Den fungerar på så vis att barnen sätter en bild på sig själva intill den aktivitet de väljer. Sofie menar att de utifrån väljartavlan kan se vad barnen väljer att göra och inte, och att de kan göra förändringar utifrån det.



Lärkans aktivitetskort och Äpplets väljartavla

Edfelt m.fl. (2019, s. 115) menar att det kan vara utmanande och energikrävande för barn att under den "fria leken" själva välja en aktivitet att sysselsätta sig med. Vissa barn har svårt att

själva komma på och välja aktivitet. Då kan både väljartavla och/eller aktivitetskort vara ett bra alternativ för att hjälpa barnen. På avdelningen Äpplet är det uttalat att väljartavlan ses som ett verktyg för att skapa tydlighet och struktur i den fysiska lärmiljön, något som enligt Swärd (2022, s. 22) är avgörande för att skapa en tillgänglig miljö för alla barn.

Här går det att ställa sig kritisk till vilka aktiviteter som finns tillgängliga, på båda avdelningar, och hur ofta dessa byts ut. Är de framtagna i samråd med barnen? Shier (2001) menar att när barn är med i beslutsfattandeprocesser har de en större delaktighet. Enligt Dolk (2013) är maktrelationen mellan pedagoger och barn asymmetrisk. I dessa fall blir makten tydligt märkbar om pedagogerna är de som bestämmer över vilka aktiviteter som ska finnas samt väljer hur ofta aktiviteterna byts ut. Det är således av vikt som förskollärare att vara medveten om den makt som kommer med yrkesrollen samt hur den används i den pedagogiska undervisningen. Ett möjligt alternativ som skulle kunna skapa en större delaktighet hos barnen är att ha en tom ruta där barnen själva kan komma med idéer på aktiviteter.

Det går även att belysa att bildstöden på båda avdelningar har olika typer av bilder i aktivitetskorten och bilderna på väljartavlan, alltså egna fotografier blandat med bilder tagna från internet. Detta skulle kunna tänkas försvåra för barnen att förstå sig på bilderna när typerna av bilder som används blandas inkonsekvent. Det kan vara väsentligt att följa upp aktivitetskorten och väljartavlan för att se om de fungerar som de är tänkt för barnen, vilket stöds av Edfelt m.fl. (2019, s. 137).

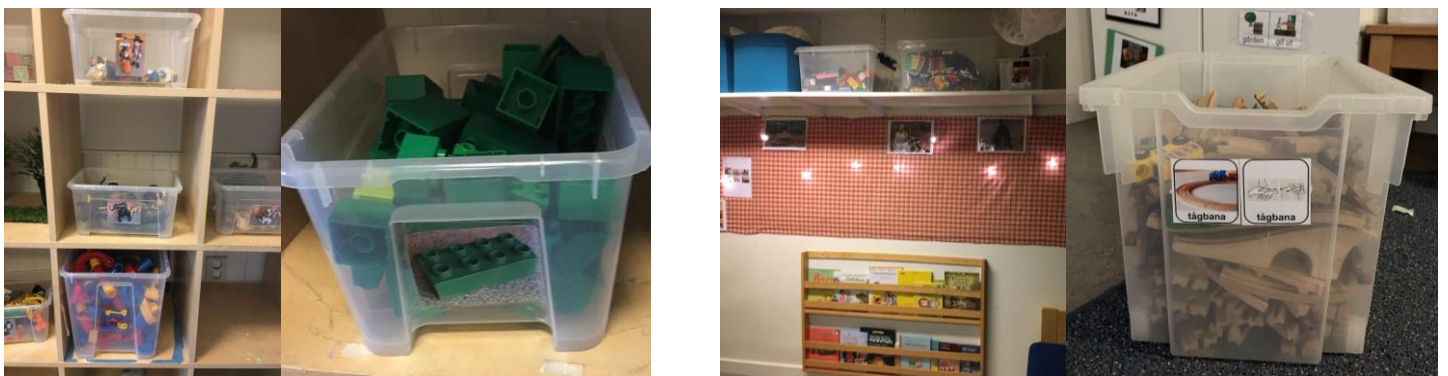
7.2.3. Visuellt stöd som förklarar: vad och var materialet ska finnas

På avdelningen Havet förklarar Lou att "allt har sin plats [...]" vilket förstärks av bilder tagna på materialen som markerar var materialen hör hemma. Även på avdelningen Äpplet berättar Eva att de använder sig av bilder för att visa vilket material som ska vara i vilken låda "[...] det underlättar ju även vid städning och sådana saker". Vidare förklarar hon att de gärna hade velat sätta bilder i hyllan också där lådan ska stå, men gör de inte detta eftersom de befinner sig i tillfälliga lokaler.

De fysiska lokalerna där Lärkan har sin avdelning beskrivs av Monica och Klara som mycket små i relation till barngruppens storlek. Detta har påverkat hur lekmaterialet förvaras och dess fysiska tillgänglighet. Vissa lekmaterial är placerade på hyllor som är för höga för att barnen själva ska kunna ta ner dem. Klara nämner att de har valt att ha genomskinliga lådor så att barnen kan se materialen, framförallt de lådor som barnen själva inte kan ta ner. Det finns därmed en målsättning som handlar om att tydliggöra innehållet i lådorna, vilka helst ska vara genomskinliga. På lådorna skall det finnas text, tecken (TAKK) och bild på materialet. Trots begränsningar i miljön har arbetslaget på Lärkan tagit didaktiska val för att främja tydlighet och strukturen för barnen.



Exempel på visuellt stöd i form av fotografier som visar vart material som står avdelning Havet. Det synliggörs både kodat material (djur) och okodat material (snäckor och stenar).



Exempel på visuellt stöd som visar vad materialet skall finnas, de första två bilderna till vänster tillhör Äpplet, de andra två tillhör Lärkan.

De olika avdelningarna har liknande tankar kring förvaring av materialet, att det ska vara tydligt för barnen vart materialet "hör hemma". Förutsättningarna kring förvaringen och barnens fysiska tillgänglighet till materialet skiljer sig dem emellan. Även hur de har valt att tydliggöra och skapa struktur kring materialet skiljer sig. Det hade därför varit intressant att få en djupare bild av varför de olika avdelningarna valt att organisera/tydliggöra materialen på olika sätt: Äpplet och Havet med fotografi, Lärkan med bild, text och TAKK.

Att använda sig av bildstöd kring vad det finns för material och var det hör hemma kan bidra till att barnen känner att miljön är mer tydlig för dem. Detta kan i förlängningen kopplas till idéer om att stärka barns möjlighet till självständighet (Edfelt m.fl., 2019; Westberg, 2021). Detta genom att miljön potentiellt görs begriplig och hanterbar för barnen (Edfelt m.fl., 2019, s. 9). Som diskuteras av förskollärarna på Lärkan är lokalens storlek i relation till barngruppen liten. Även om ambitionen är att alla lådor i slutändan ska vara genomskinliga med multimodal information uppsatt på dem, så ser lokalerna ändå ut som de gör vilket påverkar hur materialet förvaras. Trots att förskollärarna har idéer om hur materialet kan göras mer lättillgängligt för barnen kan det ändå vara svårt för barnen att se och självständigt ta fram materialet på grund av lokalernas utformning.

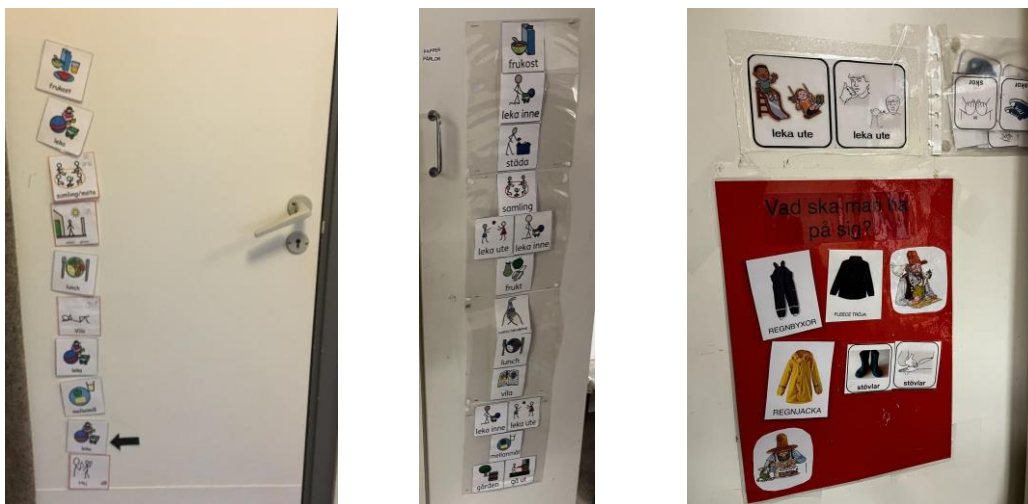
7.2.4. Visuellt stöd som förklarar: hur, vad och när

Sofie och Eva som arbetar på avdelningen Äpplet berättar att de arbetar med ett dagsschema för dagen. I lodrät ordning är dagsschemat placerad på en dörr intill den stora runda mattan där samling brukar ta plats. Förskollärarna nämner även att de använder sig av ett klädschema på

ett torkskåp ute i tamburen för att visa i vilken ordning kläderna ska tas på när de går ut. I övrigt nämner de även att de har matbordsplacering i form av bilder på barnen intill matborden.

Även inne på Lärkan berättar Klara och Monica att de arbetar med klädschema och dagsschema på liknande vis som Äpplet. Lärkans två dagsscheman är belägna i samlingsrummet samt i ett av avdelningens större lekrum. Klara förklarar att de använder ett dagsschema för att visa hur dagen ser ut vilket hon menar är "[...] väldigt hjälpsamt för många barn som kanske inte har det verbala språket." Bildstöd utgör en integrerad del av verksamheten på Lärkan. Här används fotografier på barnen och pedagogerna för att tydliggöra vilka som är på förskolan och vilka som är hemma för dagen, samt visa "gruppindelningar". Under samlingen har barnen även fasta platser som förstärks genom att barnens bilder visar var de ska sitta.

Monica beskriver att de arbetar med tydliga rutiner och har ett liknande upplägg hela tiden, exempelvis sker städning alltid med en "städlåt". Låten markerar när barnen ska städa. Det finns dock vissa barn som enligt Monica "[...] tycker det är lite jobbigt liksom när låten kommer så vet de inte riktigt vad de ska göra." Därför har arbetslaget valt att skapa ännu mer tydlighet genom att även använda timestock, en app som räknar ned tid, för att förbereda barnen inför städningen.



Äpplets dagsschema, Lärkans dagsschema och klädschema

Förskolan ska sträva efter att skapa en verksamhet som är tillgänglig för alla, detta då den vilar på demokratiska värden som återspeglas i samhället (Lpfö18, 2018). Edfelt m.fl. (2019, s. 29) menar att förskolan behöver hitta stödstrukturer och anpassningar för alla barn. Detta för att alla barn ska känna att deras vardag är begriplig, de ska förstå vad som händer, utvecklas, lära sig samt vara delaktiga. Det kan argumenteras för att vara en grundsten för att främja barnens livslånga lust att lära vilket omnämns i läroplanen (Lpfö, 2018). Att som ovan nämnt använda sig av olika verktyg i form av bildschema, "städlåt" och annan inramning för att skapa mer struktur och tydlighet i vardagen kan var mycket gynnsamt för barn.

Efter en tid där ett nytt moment introducerats förespråkar Edfelt m.fl. (2019, s. 140-141) att arbetslaget för en gemensam utvärdering för att analysera huruvida de ska fortsätta med arbetet eller inte. Det som Edfelt m.fl. (2019) nämner som exempel över vad som kan vara värt att utvärdera är bland annat dagsschema, klädschema och fasta platser på samlingen. I intervjuerna framgår det inte varför schemat implementerades. Svaren på detta hade varit mycket intressant

eftersom det då hade kunnat gå att utläsa tankeprocessen bakom. Likaväl hade det varit av intresse att fråga huruvida barnen har varit med och rådfrågats vad de tycker om dem. Att barnen ska göras delaktiga i revidering av exempelvis bildschema, är viktigt för att höra deras perspektiv då "de kan ofta lära oss vuxna mycket" (Edfelt m.fl. 2019, s. 137).

De val vi författare har sett att förskollärarna har gjort har varit baserade på tolkningar av barnens behov, vilket har format den fysiska lärmiljön tillsammans med olika typer av AKK. På så vis har barnen kanske inte haft en direkt påverkan eller inflytande i själva framtagandet av stödinsatserna. Däremot har förskollärarnas tolkningarna varit grundade i de behov barnen har uttryckt i relation till den fysiska lärmiljön. Detta kan kopplas till det Sheridan och Pramling Samuelsson (2003, s. 71) skriver kring att pedagogen behöver lyssna till, och ge, barn många olika möjligheter att bland annat uttrycka sina erfarenheter och idéer.

7.3. Möjligheter och hinder för delaktighet och inflytande

I detta tema redovisas varierande faktorer som kan påverka barnens delaktighet och inflytande i den fysiska lärmiljön. Det redogörs även för förskollärarnas tankar kring hur de själva arbetar med den fysiska lärmiljön, samt hur de ser till att barnen har ett inflytande och blir delaktiga i miljön.

7.3.1. Fysisk tillgänglighet av material

Utifrån studiens syfte kommer detta tema behandla olika faktorer som påverkar barnens möjlighet till delaktighet och inflytande i den fysiska lärmiljön. Faktorer som nedan kommer presenteras är de förutsättningar samt förhållningssätt som förskollärarna har.

Sofie på Äpplet säger följande:

Nu här så är vi ju vi temporära lokaler om man säger så och vi, skulle önska att det fanns mer hyllor, det här med spelen och så är lite högt upp och så men de har sagt att vi inte får lov att ändra lokalerna hursomhelst [...] (Sofie)



Det finns en önskan från båda förskollärarna på Äpplet att skapa en mer lättillgänglig miljö där barnen själva ska kunna ta material. Ett sätt att göra detta på är genom att "vi har ställt in en bänk och en hurts för att rita och lera och sådana där grejer. Och sen klarar det att ta den översta hyllan att ta pussel och så [...]" säger Sofie. Hon även uttrycker att det är svårare att skapa en tillgänglig fysisk lärmiljö med en blandad åldersgrupp. Vidare säger Sofie att de yngre barnen ofta vill ösa och hälla material. Ur säkerhetsperspektiv blir det även svårt att låta material med små delar stå lättillgängligt som lämpar sig bättre för de äldre barnen. Vidare säger Sofie att "[...] det är mycket lättare när man jobbar antingen med det ena eller det andra [ålder på barngrupp] och gör iordning miljön, så det är en utmaning."

Bänken som sattes in på Äpplet

Utifrån Shiers (2001) olika nivåer av delaktighet är det här svårt att applicera något av stegen på det förskollärarna på Äpplet säger då det framkommer en vilja av att göra barnen mer självständiga i att plocka fram material men att det i praktiken inte görs av olika anledningar.

Här kan en barnsyn av "barn är medmänniskor" tolkas då barnens behov och intentioner diskuteras utifrån vilka förutsättningar barn i olika åldrar har. Samt att barnen ska kunna ta beslut såsom att plocka fram de material de vill ha i den pedagogiska verksamheten (Johansson, 2011, s. 60-66).

På avdelningen Havet framkommer det en samsyn mellan förskollärarna kring materialets tillgänglighet. Lou beskriver hur det var att komma in på hennes nuvarande arbetsplats som är inspirerad av Reggio Emilia-filosofin "[...] alla saker som fanns framme som man kunde se med ögonen, det fick barnen använda. [...] Jag som vuxen skulle vara i deras värld. Så det var väldigt, äntligen en plats för barnen.". Detta ställer Lou i kontrast till sina tidigare arbetsplatser där det var "[...] skåp med lås och backar som barnen fick lov att låna. Så barnen sa 'Åh får jag låna dockorna i blåa backen?' Så det var verkligen inget så här att de kunde gå och hämta själva." Vidare beskriver hon hur fokus tidigare i hennes arbetsliv har varit på pedagogernas bekvämlighet istället för att se till att barn ska erbjudas material och möbler i deras nivå. Makt är något Lou förmedlar att vuxna har när materialet står otillgängligt för barnen och därmed behöver be en vuxen om hjälp. Även Julia reflekterar vidare kring den fysiska tillgängligheten av material:

[...] vi undviker att material som man ska stå och tråna efter, som man kan plocka fram en gång i veckan eller en gång i månaden, det vill vi inte ha. [...] miljön är barnens - det är grundtanken. Den är inte för oss, och den står inte där för att det ska vara snyggt, utan de ska äga det som finns där.
(Julia)

Det framkommer att Lou och Julia är överens om att det material som är ämnat för barnen att använda ska finnas inom deras räckhåll. Att se ett material och behöva be någon annan om hjälp lyfter Lou som den maktasymmetri som sker mellan pedagog/barn (Dolk, 2013). Utifrån Shiers (2001) steg fem av delaktighet kan vi få en glimt av att Julia delar med sig av den makt vuxna har i förskolan likt hur hon beskriver att barnen äger miljön och materialet som finns där.

Arnér (2006, s. 93-94) lyfter förskollärares bekvämlighet i förskolans verksamhet. Författaren förmedlar hur barns inflytande kan begränsas utifrån vad de vuxna är bekväma med och att det ofta kan innefatta att de vuxna vill undvika "kaos" och därmed begränsar barns möjligheter till inflytande. Utifrån det Lou lyfter kring hennes tidigare arbetsplats kan detta tolkas till att hennes tidigare arbetsplats ville undvika "kaoset" som kan bli om barnen ges fri tillgång till allt material på förskolan. Däremot menar Lou att hennes nuvarande arbetsplats verkligen är en plats för barnen. Hon ser sig själv som en vuxen i barnens värld där material ska erbjudas i barnens nivå vilket kan relateras till den barnsyn Johansson (2011, s. 60-66) lyfter som "barn är medmänniskor" där barnen ska känna att de deltar i beslut som rör de själva. Detta blir en kontrast till Lous tidigare arbetsplats där det framkommer en barnsyn som skulle kunna brås på "vuxna vet bättre" då den vuxna tar beslut utifrån vad som blir bäst för barnet. Lou beskrev det som att barnen fick be om lov att "låna" material som stod otillgängligt för dem vilket även påvisar den makt vuxna har, vilket också synliggörs inom denna barnsyn (Johansson, 2011, s. 68-69).

Begränsningar i lokalens storlek har redan beskrivits vara en svårighet på Lärkan. Klara berättar att "Alltså vi har ju 22 barn och vi har pyttesmå lokaler, vi måste använda våra tvättrum som lektrum liksom, och det får vi egentligen inte göra men vi gör det ändå." Lokalernas storlek påverkar även hur vissa material förvaras. En del av materialen står på höga hyllor som är otillgängliga för barnen att själva kunna ta fram det dem vill leka med. Monica lyfter att det kan bli jobbigt att "få bort" leksakerna om för mycket saker står på barnens nivå då barnen själva

kan dra fram allting. Utifrån transkriberingen framkommer det att förskollärarna på Lärkan är överens om att barnen får fråga en vuxen om hjälp att ta fram materialet.

Förskollärarna på Lärkan och Äpplet beskriver att lokalerna hindrar barns delaktighet och inflytande. I kontrast till Havet beskriver både Klara och Monica att om barnen vill ha material som står på hyllor behöver de fråga en vuxen men förskollärarna tydliggör att barnen alltid får materialet de ber om. Lokalerna påverkar deras möjlighet att göra materialet tillgängligt för barnen. Detta påverkar i förlängningen barnens möjlighet att ta fram material självständigt och bestämma hur de vill använda det. Här kan Dolks (2013, s. 31) beskrivning av asymmetrisk maktrelation mellan pedagog och barn appliceras då barnen blir beroende av de vuxnas hjälp att kunna ta fram material de själva vill ha. Även maktasymmetrier barnen emellan kan tolkas då det kan vara lättare för ett barn som har det verbala språket att kunna uttrycka sig, till skillnad från ett barn som inte har det verbala språket. Detta kan i sin tur relateras till Clarks (2005) tankar kring hur viktigt *lyssnandet* är sett i relation till yngre barn eller utifrån Ungerbergs (2019) beskrivning av att *lyssna* till barn som inte har det svenska språket.

7.3.2. Inköp av material

Nedan kommer inköp av material att redogöras samt diskuteras utifrån samtliga förskollärares tankar om barns delaktighet och inflytande i vilket material som köps in på respektive avdelning.

Eva beskriver att inköpen sker utifrån vad de ser att barnen behöver och vad de kan införskaffa för att utmana barnen vidare. Eva nämner att "[...] har vi en sådan här katalog så får väl de gärna vara med och titta och säger de 'Åh den, åh vad roligt' så kan vi absolut köpa in det.". Det är dock vanligare enligt Eva att arbetslaget ser barnens intresse och vad som behövs "[...] att man ändå alltså det är ju indirekt men det är kanske inte så mycket att det är de som sitter med katalogen och bestämmer själva vad som ska köpas in."

Sofie på Äpplet beskriver att i nuläget består inköpen mest av förbrukningsvaror och att hon hade önskat att budget sett annorlunda ut.

Jag höll på att säga "Har vi något inflytande över att köpa in material?" Jag skulle vilja köpa in massa roliga saker, men det är väldigt, alltså nu är det bara massa förbrukning och det har det varit i flera år. [...] Sen har de gjort om det här med inköp det är väldigt svårt, för förr när jag arbetade då satt man och tittade och valde ut, att jag vill ha det här materialet, jag tycker det här bra kvalitet och de kommer hålla. Jag vill ha att de ser ut så, det ska vara så här det ska vara den här funktionen. Nu tänker man väldigt mycket på pengar, så det blir rätt så klichéartat och man hittar den billigaste produkten. Och sen ett tag så var det såna skräpprodukter som också om man säger, om tänker klimatmässigt bara, som var slit och släng istället för att man valde saker som förut som är stabilt och som är kvalitet. Jag förmedlar något till barnen på något vis med detta, men så att jag, jag känner att jag är rätt frustrerad över att köpa in material att jag kan inte välja det jag vill ha till barnen, det finns inga pengar att köpa något för. (Sofie)

Sofie utgår ifrån ett jag-perspektiv när hon diskuterar inköp av material och det syns därmed inte att hon utgår ifrån ett barnperspektiv. Sofie menar dock att "[...] Men sen har ju vi, då när vi satt och tittade på material, hade vi faktiskt med barnen också och de fick titta i katalogerna och vara med lite och kolla vad de tyckte om och så."

Svaren från förskollärarna på Äpplet skiljer sig från varandra. Evas svar påvisar snarare att inköpen av material sker utefter tolkningar av vad barnen verkar intresserade av. Både Eva och Sofies svar involverar dock att barnen tidigare har fått sitta med och titta i katalogen av material.

Eva menar att barnen kunde agera som rådgivare när materialet skulle köpas in. Detta kan tolkas som *rådgivande inflytande* enligt Hill m.fl. (2004, s. 83), då de vuxna låter barnens åsikter synliggöras. I Sofies svar framkommer det däremot inte om hänsyn tas till barnets åsikter eller inte. Utifrån Shier (2001) är frågan om Sofies syn på inköp av material när upp till den obligatoriska nivå tre, eller huruvida Sofies svar ens går att sätta i kontext till delaktighet överhuvudtaget. I och med att hon främst lyfter sina egna åsikter i relation till materialet är det svårt att tolka hur barnens åsikter spelar in överhuvudtaget. Evas svar däremot når nivå tre då det framkommer att barnens åsikter tas hänsyn till.

Julia berättar att inköpen görs utifrån vad som behövs i projektarbetet, vilket är baserat på deras tolkningar av barnens behov eller saker barnen själva säger att de behöver.

[...] när vi ska göra ett inköp så är det ju utifrån, precis som när vi bygger våra projekt så är det ju utifrån vad vi antingen ser och tolkar i barngruppen eller barnen själva säger att de har behov av. Så att det är ju klart att deras röst blir ju hörd genom våra tolkningar. Sen kan det ju vara i ett projekt vi jobbade i så behövde vi linjaler och ett barn hade en linjal med sig hemifrån och då bestämde vi gemensamt, men vi skriver ett brev till chefen liksom, till rektorn. Så då gjorde vi det tillsammans och önskade oss fler linjaler, och några dagar senare så fick vi ett paket till oss och så öppnade vi och så var det linjaler i så att de har ju stora möjligheter att påverka och det är verkligen grundtanken också. (Julia)

Lou beskriver också att pedagogerna lyssnar in barnen och därigenom ser vad de behöver för material. Lou exemplifierar att barnen *inte* får sitta med och titta i en katalog av material.

Julia beskriver hur barnen tillsammans med vuxna tar beslut kring material som behövs för att projektet de arbetar med ska kunna fortgå. Både Lou och Julias svar kan tolkas likadant där de lyfter hur deras tolkningar av barnens intresse ligger till grund för vad som beställs till förskolan. Utifrån Shiers (2001) nivå fyra där barnen är aktiva i beslutsfattandeprocessen kan Julias exempel om linjalerna appliceras. Nivå tre når både Julia och Lou upp till när tolkningar av barnens intresse ligger till grund för inköp av material. Lou lyfter att barnens inflytande *inte* synliggörs i att barnen har en direkt påverkan på inköpet av material likt hur förskollärarna på Äpplet exemplifierar med katalogen. Klara på avdelningen Lärkan beskriver hur ett barn kunde känna igen det material han varit med och valt ut, vilket överensstämmer med hur Äpplet beskrev att barns inflytande kunde synliggöras i inköpen. Däremot menar både Klara och Monica att tolkningar och inlyssnande i barnens intresse är det som ligger till grund för inköpen i de flesta fall. Detta innebär även på denna avdelning att nivå tre enligt Shier (2001) uppnås då barnens åsikter tas hänsyn till och synliggörs vilket även kan kopplas till *rådgivande inflytande* enligt Hill m.fl. (2004, s. 83).

7.3.3. Barns möjligheter att flytta på material i den fysiska lärmiljön

När det kommer till den fysiska lärmiljön och om barnen tillåts vara delaktiga genom att flytta på material, har Äpplet och Havet liknande tankar. På båda avdelningarna är de i regel restriktiva med att tillåta barn att flytta på material. Eva på Äpplet menar att det är hennes uppgift som förskollärare att ge barnen andra alternativ om barnen vill använda sig av ett material som inte lämpar sig att leka med på sättet barnen tänkt sig. Eva exemplifierar:

Vi säger nu att 'Ja men vi vill ha det här som spagetti' pennorna, färgpennorna och så tycker jag att nämen, det kanske inte är så bra att dra in färgpennorna då får jag ju försöka hitta något, vi kanske kan ta blomsterpennarna [...] liksom hitta en lösning. (Eva)

Sofie på Äpplet menar att hon tidigare varit mer tillåtande med detta men att det då har blivit en enda röra av allt material. Detta menar hon kan bli jobbigt för barnen att städa och att de nu tillåter barnen att flytta på material inom vissa gränser. På Havet går tankarna i liknande banor. Lou menar att de inte gärna vill att barnen flyttar på materialet utan någon intention. Julia har likartade åsikter gällande att fråga barnet om tanken bakom att flytta på materialet:

Vi har inte så mycket regler kring sånt här utan det kan bero mycket på... Vi brukar ofta fråga barn: "Vad har du för tanke? Vad vill du göra med materialet? Vart ska du någonstans? Vad ska du använda det till?" och utifrån det så gör vi en bedömning om det känns rimligt att flytta på materialet och då lägger vi också på barnet, vi lägger ganska stort ansvar på våra barn. Och då är det också... Okej, nämen ta det med dig! Det går jättebra! Men du ansvarar för att det kommer tillbaka hit, för att det är här det bor. Så saker, sakerna har en fast plats. "Det här hör hit, det är här man ska kunna hitta det, nästa kompis ska veta vart materialet finns" men det kan också vara okej att flytta, även mellan rum.

(Julia)

Utifrån Sofies svar går det att konstatera att den "röra" som blir av att barnen tillåts flytta på material gör det "jobbigt" för barnen att senare städa. Med stöd av Arnér (2006, s. 93-94) kan detta tolkas utifrån två perspektiv. Det ena precis likt hur Sofie beskriver det, att det blir barnen som får en "röra" kring sig där även "jobbet" med att sortera sedan ingår. Det kan även tolkas genom vuxnas bekvämlighet och deras åsikter kring hur barnens inflytande kan resultera i kaos för den vuxne. Swärd (2022, s. 22) beskriver den tydlighet och struktur som är viktig för att ha en god fysisk lärmiljö, vilket skulle kunna vara att olika aktiviteter har sina bestämda platser i bestämda rum. Utifrån Sofies svar där hon beskriver det "kaos" som kan bli av att flytta material, kan det kopplas till den tydlighet och struktur som behövs i förskolan som ovan beskrevs. Även om inte Sofie själv lyfter det skulle organisatoriska skäl, bland annat tid, personal samt rutiner, skulle kunna vara anledningar för pedagoger att säga nej till att flytta på material. Utifrån Johansson (2011, s. 60-66, 71-72) kan "barn är medmänniskor" tolkas utifrån Evas svar kring hur barnens lek har ett värde, och "vuxna vet bättre" utifrån Sofies svar då hennes svar snarare syftar på att barnens lek blev ostrukturerad.

Westberg exemplifierar att en form av inflytande är det ansvar barnen tilldelas när de efter sin lek själva ansvarar för att städa (refererad i Ungerberg, 2019, s. 33). Detta går att koppla till det Julia lyfter kring det ansvar som läggs på barnen när de tillåts flytta på material men därmed blir ansvariga för att materialet kommer tillbaka. Att barnen ges möjlighet till att flytta på material kan ses som ett *rådgivande inflytande* i enlighet med Hill m.fl. (2004) då den vuxne behöver se till anledningen varför barnen önskar flytta på materialet. Pedagogerna söker därmed efter barnets åsikt och kan då svara ja eller nej. Utifrån Johanssons (2011, 60-66, 68-69) beskrivning av "vuxna vet bättre" ges här en inblick av att de vuxna på Havet är mer kapabla att avgöra om barnen får flytta på materialet eller ej. Dock, i och med att barnen behöver motivera sin intention med att flytta materialet passar även barnsynen "barn är medmänniskor" in i det Lou och Julia säger.

Förskollärarna på Lärkan har däremot en lite annan inställning till barns möjligheter att flytta på material. Detta är Klara och Monica på Lärkan positiva till. (Monica menar att barnen bara hämtar materialet själva utan att fråga en pedagog då barnen är medvetna om att dem har den möjligheten.) De nämner dock att barnen behöver vara noga med att städa efter sig.

"Men vi kanske ha några dockor här inne då och några där ute, så att inte alla dockor är ute i tvättrummet om några vill leka med dockor i samlingsrummet". Eller så får de hämta det för man har ju sett hur det berikande det är när de leker med tågbanan t.ex. och så kommer någon på - "Men om vi lägger den under tågbanan så blir det liksom en backe där". (Klara)

Ja men det får dem göra för ibland när de bygger med magneter och sådär så kanske de behöver ha bilar då får de ju gå in och hämta bilarna som vi också har i det där lekrummet, där har vi också sån där hus som de köra bilarna vi har även en bilmatta och ibland vill de ju kan även sätta ihop det med en annan lek, så kan de gå och hämta eller så kanske dockorna blivit sjuka så får de ju vara i soffan och ja, bli omhändertagna. Så det får de ju göra. (Monica)

Förskollärarna på Lärkan menar dock att de möjligheter som finns i att barnen ges inflytande är övervägande. Klara beskriver det som att leken blir berikad av barnens idéer och initiativ. Utifrån Shier (2001) skulle detta kunna uppnå nivå fem som innebär att vuxna delar med sig av en del av makten som är lämpligt i förhållande till barnens utvecklingsnivå. Barnen har makt över att flytta material som de själva önskar utan att behöva fråga en pedagog om lov först. Dock har barnen även en skyldighet att städa efter sig och ett ansvar över att materialet kommer tillbaka. Likt den skyldighet och ansvar som barnen på Havet har utifrån Julias och Lous svar kan detta även tolkas som nivå fem. Dock anser förskollärarna på Havet att barnen behöver förklara sin intention med att flytta materialet innan det genomförs, vilket innebär att de vuxna inte helt delar med sig av makten. Så det kanske snarare handlar om nivå fyra då barnen har möjlighet att argumentera för sin sak och kan bestämma tillsammans med vuxna, även om vuxna sitter på större makt och deras åsikt väger tyngst i beslutsfattandet. Utifrån Johansson (2011, s. 60-66) synliggörs en barnsyn genomsyrad av "barn är medmänniskor" på avdelningen Lärkan. Detta då barnens önsknings och intentioner ses som viktiga och medför ett värde i leken vilket därmed är motiverande till barnens inflytande i att materialet får flyttas.

Julias beskrivning kan också visa hennes barnsyn. Det bemötande barnet får av en pedagog är beroende av hur barn definieras av pedagogen (Johansson, 2011, s. 58). Den barnsyn som Johansson (2011, s. 60) förklarar som "barn som medmänniskor" handlar om att se barnet som en person som har intentioner, behov och intressen. Barnet är en meningsskapande person som behöver respekteras. Det handlar vidare om att utgå från barnet och dennes erfarenheter. I Julias tidigare citat angående att flytta på material beskriver hon just det arbete med att närma sig barnet och dennes intressen och erfarenheter.

7.3.4. Att utvärdera miljön med barnen

I empirin framkom det att förskollärarna på avdelningen Äpplet hade som tanke att göra barnen delaktiga i utformningen av den fysiska lärmiljön genom en utvärderingsrunda tillsammans med barnen.

När Äpplet flyttade in i de temporära lokalerna berättar Eva att de endast hade en dag på sig att ställa iordning allt. Detta betydde att arbetslaget ställde iordning miljön efter vad de trodde att barnen skulle vilja ha. Miljön går enligt Eva att justera på i efterhand. Eva nämner att om de märker att "[...] barnen går ju aldrig hit då måste vi ju göra någonting så att det blir lockande. Och då är det ju bra att fråga barnen "Vad skulle ni vilja ha?" "Vad vill ni göra?". När de flyttar tillbaka till sina ordinarie lokaler har både Eva och Sofie lyft upp ett sätt för att låta barnen få inflytande kring den fysiska miljön. Deras tanke är att göra en "utvärderingsrunda" där de frågar barnen vad de tycker om miljön. Båda förskollärarna nämner att barnen kan få en glad och en sur gubbe och visa genom dem vad de tycker. Eva nämner att de kan fråga vad "[...] 'Är det här roligt ställe eller?' 'Är det bra?'" och Sofie säger "[...] så går man igenom 'Vad tycker ni om de här grejerna här?' 'Är det ett roligt ställe eller ett dåligt ställe?' Och så där, och vad är det som är kul i den här miljön och vad är tråkigt liksom. Och få en utvärdering ihop med de på miljön."

Att utvärdera miljön tillsammans med barnen kan tänkas vara en god idé. Att ge barnen möjlighet att tycka till är ett sätt att göra barnen delaktiga. Dock går det att problematisera denna "utvärderingsrunda" då det är förskollärarna som sätter ramarna för hur barnen kan uttrycka sig om miljön. Antingen kan de tycka att den är bra eller dålig, inget däremellan. Utifrån Dolk (2013) skulle detta kunna ses som skendemokratiskt. Det går även se att detta har drag av de tre första nivåerna i Harts (1992) delaktighetsstege. Barnen är med och utvärderar men frågan är om de faktiskt förstår vad de gör. Utifrån begreppet rådgivande inflytande baserat på Hill m.fl. (2004) menas det att de vuxna själva kan bestämma vad de vill göra med den rådgivande informationen de får från barnen. Detta innebär att förskollärarna i slutändan ändå kan tänkas vara de som bestämmer över hur det ska vara och se ut i miljön. En fråga som kan ställas är hur pass mycket inflytande barnen har på miljön med denna utvärdering, samt hur stor delaktighet detta egentligen skapar.

7.3.5. Okodat material

Förskolläraren Julia beskriver att avdelningen Havet är, som tidigare nämnt, inspirerad av Reggio Emilia filosofin. Därav använder de okodat material vilken enligt förskollärarna är exempelvis kottar, stenar, burklock, sand och rör. Okodat material är oftast återbruksmaterial eller naturmaterial. Dessa material är tänkta att väcka fantasin hos barnen och kunna användas på flera olika sätt och i olika lekar. Julia diskuterar att de inte vill skapa en miljö som bara inrymmer en viss typ av lek, exempelvis "café" utan "[...] att många olika lekar ska få utrymme i våra miljöer." Dock belyser Julia att om det finns barn i barngruppen som exempelvis inte har svenska som förstaspråk "[...] då vet vi ju av erfarenhet att vi behöver ha lite mer konkret material, för då är det svårt. Om ett barn använder en pinne eller klossar till någonting och inte kan förklara för sin kompis, då blir det svårt att ingå i leken". I dessa fall där arbetslaget ser att det finns barn som behöver mer konkret material för att stärka leken köps det in eller plockas det fram.

Ungerberg (2019, s. 39) diskuterar utifrån resultatet på sin studie att material och miljöer med ett konkret användningsområde kan resultera i att barnens inflytande minskar. I relation till det okodade material som Julia beskriver ovan kan detta översättas till ett material utan ett konkret användningsområde och därmed skapa fler möjligheter för inflytande för barnen. Dock resonerar Julia kring hur barn ibland kan behöva mer konkret material i den fysiska lärmiljön för att det ska vara begripligt för barnen i leken. Likväl som neutralt material kan skapa fler förutsättningar för handlingsutrymme, menar Julia att neutralt eller okodat material som det kallas inom Reggio Emilia, kan skapa hinder för vissa barn att förstå leken och materialets användningsområden. Där lägger Julia också vikt vid förskollärarens roll att visa materialet för barnen och lyfta hur begränsningarna i fantasin är få.

Lou och Julia poängterar pedagogens roll för att visa hur det okodade materialet kan användas. Detta eftersom det kan vara svårt och otydligt för vissa barn att förstå hur materialet kan användas. Vidare säger Lou att när terminen börjar är den fysiska miljön relativt ren och med färre saker för att "[...] man måste lära sig att de här sakerna kan man använda på det här sättet." Även Julia nämner detta:

[...] det är ett jättejobb i början på en termin, att sätta sig ner och verkligen vara närvarande med barnen, visa "Vad finns det för möjligheter här? Vad kan du göra här?" för att de ska kunna känna "Aha, men nu är den här miljön tydlig för mig" (Julia)

Eftersom deras miljö "i grunden" inte är tydlig säger Julia att det är "[...] jätteviktig att inte glömma bort är ju sig själv som pedagog. För vi är ju de som skapar tydligheten i miljöerna."

Vidare förklarar hon att grundmiljön alltid är densamma att barnen ska känna "[...] trygghet och tydlighet i att jag vet vad som förväntas av mig här".

8. Diskussion

8.1. Studiens resultat i relation till teori och tidigare forskning

I texten nedan kommer studiens resultat att diskuteras. Studiens syfte är att undersöka hur förskollärare tänker kring, och arbetar med, barns delaktighet och inflytande i utformningen av den fysiska lärmiljön inomhus, samt de förutsättningar och förhållningssätt som påverkar detta arbete. Vidare fokuserar studien på att undersöka huruvida *alla* barn i relation till deras behov och förutsättningar har möjlighet att vara delaktiga i, och genom, den fysiska lärmiljön. Vi kommer att börja med att sammanfatta och diskutera svaren på studiens frågeställningar i dess ordningsföljd.

8.1.1. Hur uttrycker förskollärarna att de möjliggör för barns delaktighet och inflytande i förskolans fysiska lärmiljöer?

Genom vår analys kunde Shiers (2001) teori appliceras mer på två av tre avdelningarna. I stora drag tyder analysen på att barnen är delaktiga och har inflytande utifrån nivå tre och fyra - *barns åsikter tas hänsyn till samt barn är involverade i beslutsfattandeprocesser*. Det har blivit tydligt att barnens åsikter och tankar blir lyssnade på och tas emot av förskollärarna, dock hamnar det slutgiltiga beslutet och genomförandet av vad barnen uttrycker hos förskollärarna. Nivå ett, *att barn blir lyssnade på*, är något som vi inte har kunnat analysera utifrån det empiriska materialet. Detta då denna nivå grundar sig i barnens egna initiativ till att uttrycka en åsikt, vilket av naturliga skäl inte framkommit under intervjuerna då frågorna har varit riktade mot förskollärarna och deras arbetssätt. Liknande gäller nivå två som har nämnts men inte utgjort någon större grund i analysen. Nivå fem, *barn delar makt och ansvar i beslutsfattande med vuxna*, har vi kunnat se en antydning på hos Havet och Lärkan angående barnens självständighet gällande materialet som finns i den fysiska lärmiljön.

I vår analys utifrån Harts (1992) teori har vi kunnat utläsa att en av avdelningarna stundvis kan granskas utifrån de tre första stegen, som handlar om skenbar delaktighet. Detta då det går att ifrågasätta om barnen är medvetna om deras involvering i exempelvis hur och varför temaarbetet valdes. Detta har vi dock satt i kontrast till begreppet *rådgivande inflytande* utifrån Hill m.fl. (2004) då det gått att utläsa att förskollärarna har använt barnens tankar och vad de visar intresse för som deras didaktiska val som vidare relaterar till utformningen av den fysiska lärmiljön. Det rådgivande inflytandet har vi kunnat se används på alla avdelningar, exempelvis vid inköp av material, temaarbetet, Äpplets utvärderingsrunda samt barns möjligheter till att flytta på material i miljön. *Direkt delaktighet* som också är grundat i Hill m.fl. (2004) har vi kunnat se på Havet då barnens tankar förverkligas i miljöns utformning.

I relation till Shier (2001) vill vi författare lyfta att nivå fem av delaktighet inte alltid kan vara möjlig att förverkliga. Detta då det finns många faktorer och förutsättningar som spelar roll för de beslut och didaktiska val som förskollärarna fattar. Exempelvis kan lokaler och tid göra att förskollärarnas möjliggörande för barns delaktighet och inflytande begränsas. Faktorer som påverkar barns möjlighet till delaktighet är också något Venninen m.fl. (2014) tar upp. Som författarna menar kan många faktorer spela roll för om barnen kan göras delaktiga, även utifrån den barngrupp och de behov som finns. Barns delaktighet och inflytande i den fysiska miljön är komplext. Barnen ska vara en del av den samtidigt som förskollärarna ska balansera detta med sitt ansvar att arbeta utifrån läroplanen som uttrycker förskollärarnas ansvar gällande att

miljön ska vara gynnsam för barnen (Lpfö18, 2018). Det viktiga i detta blir dock *hur* det utförs, vilket vi författare anser kan grunda sig i förskollärarnas barnsyn.

Vid bearbetning av datamaterialet utifrån Shier (2001), Hart (1992) och Hill m.fl. (2004) har Johanssons (2011) definitioner av olika barnsyner gett sig tillkänna som allt mer viktiga enligt oss författare. Detta då det har gett oss insikt i att förstå hur barns delaktighet och inflytande kan påverkas av hur förskollärarna ser på barnen och tar an deras tankar och idéer. Förskollärarnas barnsyn kan också ses som avgörande för den delaktighet och det inflytande barnen har möjlighet till. Utöver detta påverkar barnsynen hur förskollärarna ser på barn, vad de värderar som viktigt i förhållande till barn samt hur de kan tänkas tolka barns behov och intressen. I vår studie har vi sett att alla förskollärare tolkar barnens behov. Det som kan problematiseras är hur dessa tolkningar har gjorts och vad det har resulterat i. Vi författare menar att barnsynen även genomsyrar förskollärarnas didaktiska val, förhållningssätt och inlyssnande.

Med hänvisning till Clark (2005, s. 492) går det att konstatera att *lyssna* till barnen är abstrakt och komplext. Men i och med den demokratiska mötesplats för undervisning som förskolan ska vara, innebär det att barnen måste få erfara ömsesidigt lyssnande. Förskollärarna ska enligt Lpfö18 (2018) i både den pedagogiska praktiken och i samförstånd med resterande arbetslag skapa möjligheter för barnen att få vara delaktiga och ha inflytande över förskolans vardag och beslut som rör de själva. Det framkommer i denna studies resultat att oavsett pedagogisk inriktning har alla förskollärarna liknande tankar kring den flexibilitet som yrket kräver. Däremot synliggjordes inte alltid en samsyn förskollärarna emellan på respektive avdelning. Kan detta kopplas till att de förskollärare som verkade ha minst samsyn i deras barnsyn, även lyfte under en av deras intervjuer att det för en utomstående kan vara svårt att se vad barnen är delaktiga i? Det går att resonera kring men inte dra några slutsatser utifrån studiens empiriska material.

Utifrån frågeställningen kring hur förskollärare möjliggör för barns delaktighet och inflytande i förskolans fysiska lärmiljöer är det väsentligt att diskutera *lyssnandets* roll utifrån denna studies resultat. Med detta menas inte att bara lyssna till vad barnen förmedlar via ord. Utan även att som vuxen i barnens värld - tolka, synliggöra och verkligen lyssna på barnen för att ens närma sig delaktighet och inflytande. Det innebär även att vuxna behöver skapa möjligheter och förutsättningar för att *alla* barn ska kunna uttrycka sig på något sätt. Likt hur Sheridan och Pramling Samuelsson (2003, s.71, 81) beskriver hur *barn* är beroende av att pedagoger intar ett barnperspektiv vill vi författare även hävda att *pedagoger* är likväl beroende av att inta ett barnperspektiv för att arbeta i enlighet med läroplanen. Som demokrati förutsätter att bli lyssnad till, behöver barnen få erfara att någon ser en och någon hör en för att skapa förutsättningar för att barnen ska få erfara att deras röst är värdefull (Hägglund m.fl., 2017, s. 97). Detta kan också relateras till Johansson (2011), som menar att allt pedagogerna gör, och inte gör, påverkar barnens vardag i förskolan och den utbildning som barnen får ta del av. Allt ligger hos pedagogerna. En fråga som kan ställas är hur en pedagog ämnar att göra barnen delaktiga och ha inflytande över förskolans fysiska lärmiljöer, om ingen lyssnar på barnen.

Förskollärarna på Havet tydliggör att deras verksamhet har ett demokratiskt arbetssätt. Förskollärarna på Äpplet och Lärkan lyfter demokrati i form av röstning och menar därmed att demokratiska processer sker under begränsade former. Dolk (2013, s. 177) menar att barn sällan har möjlighet att kunna påverka vilket ofta kan ge skenbar demokrati. Dolk (2013, s. 177) beskriver hur delaktighet i demokratiska processer ofta reduceras in i att få välja inom givna ramar likt hur pedagogerna på Äpplet beskriver hur barn ska göras delaktiga genom att visa

upp en glad eller sur gubbe. Detta skapar alltså bara sken av att kunna påverka till skillnad från Havet vars barn ska få vara delaktiga i verksamhetens grund, vilket kan kopplas till frågan om hur barnen ska kunna bli en del av ett demokratiskt samhälle om de redan under förskoleperioden inte får det stöd de behöver?

8.1.2. Hur beskriver förskollärarna att de arbetar med den fysiska lärmiljön inomhus?

Hur förskollärare arbetar med den fysiska lärmiljön inomhus framkommer med ett varierat resultat i analysen. Utifrån vår metod tematisk analys har vi funnit tre teman; tema och pedagogisk inriktning, tydliggörande pedagogik samt möjligheter och hinder för delaktighet och inflytande. Genom dessa teman synliggörs deras arbete med, samt tankar kring den fysiska miljön. Hur de vidare väljer att arbeta med den fysiska lärmiljön kan vi genom resultat koppla till respektive förskollärares didaktiska val, barnsyn, organisatoriska förutsättningar samt barngruppens behov och dess storlek. Barnens ålder nämns på alla avdelningar under intervjun och menar att det är en aspekt att ha i beaktning när den fysiska lärmiljön arbetas med inomhus.

Det framkom att förskollärarna på samtliga förskolor lät temaarbete/projektarbete synliggöras i förskolans fysiska lärmiljö. Hur mycket detta influerar miljöerna verkar dock variera markant. Barnens delaktighet och inflytande uttryckte även alla sex förskollärare låg till grund för vilka vägar arbetet tog. Svaren förskollärarna emellan kan dock tolkas olika hur mycket barnen faktiskt fick möjlighet att påverka miljöerna. I intervjuerna med förskollärarna på Havet framkom det att barnens alster dekorerar miljöerna och att detta handlar om att barnen ska få känna att deras skapande är värdefullt. I relation till Lpfö18 (2018) ska barn ges möjlighet till inflytande och delaktighet i den fysiska lärmiljön, vilket kan relateras till att barn behöver uppleva deras påverkan som meningsfullt, och likt det Lou beskriver att deras skapande får dekorera miljön, ska kännas värdefullt. I förlängningen skulle detta även kunna kopplas till det Julia säger angående att miljön är barnens, de ska äga det som finns där. Det handlar även om att det ska synas att det är barnens verksamhet för en utomstående som exempelvis kommer in i förskolans entré menar Julia. Detta kan relateras till hur Monica på Lärkan beskriver att det ska synas att förskolan är barnens plats där inte det endast är pedagogerna som ska bestämma hur miljöerna ska formars och dekoreras, utan det är barnens intressen och behov som ska forma miljöerna. I kontrast till en av förskollärarna på Äpplet som menar att det möjligtvis inte syns i miljöerna vad barnen varit delaktiga i, går det att synliggöra hur olika Havet, Lärkan och Äpplet arbetar med att låta barnen vara del av miljön. Något som går att ifrågasätta är då om barnen på Äpplet kan se sin egen delaktighet i miljöerna. Kan barnen känna att de faktiskt är delaktiga i den verksamhet som är till för dem? Detta är svårt att svara på utifrån samtliga avdelningar, då barnen inte blivit tillfrågade hur de själva ser på sin delaktighet i de lokaler de befinner sig i under dagarna.

På alla avdelningar utgör tydliggörande pedagogik en del av verksamheten och är integrerad med den fysiska lärmiljön. Förskollärarna arbetar med miljön med hjälp av den tydliggörande pedagogiken för att skapa tydlighet och struktur i verksamheten, vilket Swärd (2022) menar är viktigt för att ha en god fysisk lärmiljö. Exempelvis används bildstöd för materialets placering, dagsschema samt aktivitetskort för att hjälpa barnen att se vilket material barnen kan leka med i den fysiska lärmiljön. Hur denna tydliggörande pedagogik används för att gynna barns delaktighet och inflytande diskuteras vidare under nästa frågeställning.

Alla förskollärare nämner att de arbetar med att tillgängliggöra materialet för barnen i den fysiska lärmiljön. Förskollärarna på Havet nämner att tillgängliggöra det fysiska materialet för

barnen utgör en viktig del av deras pedagogiska inriktning. Detta är förankrat i Reggio Emilia-filosofin där förskollärarna förklarar att materialet och miljön är barnens. Allt material barnen ser ska de kunna nyttja. På Lärkan och Äpplet vittnar förskollärarna om begränsningarna i lokalerna för att möjliggöra för att barnen självständigt ska kunna hantera materialet. Det kan vi författare se gå i linje med en autonomistödande pedagogik för att öka barnens självständighet utifrån barnens förutsättningar (Edfelt m.fl., 2019). Förskollärarna på Äpplet nämnde att det finns gränser inom vilka materialet kan göras tillgängligt för barnen, eftersom deras barngrupp består av barn i åldrarna 1-5 år. Av säkerhetsskäl har visst material därför placerats på annan plats. Avdelningen har tidigare varit mer åldersindelad, vilket förskollärarna på Äpplet då ansåg var lättare i arbetet med att skapa en god fysisk lärmiljö för barnen. Fysisk tillgänglighet av material kan kopplas till Dolks (2013) beskrivning av asymmetrisk maktrelation.

På Havet är det okodade materialet en del av hur de arbetar med den fysiska lärmiljön. Det framkommer i relation till det okodade materialet att tillgängligheten beror på hur barnen kan använda materialet. Det finns inget bestämt användningsområde för detta material, vilket kan påverka hur pass tillgängligt det blir för barnen. Detta innebär att materialet i sig är obegränsat i hur det kan lekas med, däremot kan detta samtidigt utgöra en stor utmaning för vissa barn med begränsad föreställningsförmåga. Därför blir förskollärarnas roll avgörande för att visa hur material och lekutrymmen kan användas. Förskollärarna på avdelningen nämner vikten av att vara närvarande i leken och visa hur material kan användas från när barnen börjar på förskolan.

Samtliga avdelningar arbetar med att materialet har en fast plats i sina lokaler men att barnen tillåts flytta materialet inom vissa gränser. Dock framkommer det i alla intervjuer att barnen har ett ansvar av att se till att materialet kommer tillbaka till sin fasta plats. Westberg menar att ett sätt att möjliggöra för inflytande är när en vuxen tilldelar barn ansvar över någonting (refererad i Ungerberg, 2019, s. 33).

Studiens syfte och frågeställningar var riktade mot att undersöka den fysiska lärmiljön. Utifrån de intervjuade förskollärarnas utsagor blev det tydligt att den fysiska lärmiljön och delaktighet är nära sammankopplat med den sociala lärmiljön. Då detta inte var studiens syfte framkom dock vikten av den sociala lärmiljön för att möjliggöra för delaktighet och inflytande i den fysiska lärmiljön. Det går att reflektera över om den fysiska, sociala och den pedagogiska lärmiljön ens går att särhålla när delaktighet och inflytande i den fysiska lärmiljön studeras. Detta går i linje med Specialpedagogiska Skolmyndighetens (2022a) definition som innefattar alla tre aspekter av lärmiljön.

8.1.3. Hur beskriver förskollärarna att de använder eventuell tydliggörande pedagogik i den fysiska lärmiljön på sådant sätt som kan möjliggöra delaktighet och inflytande för alla barn?

Som tidigare redovisat finns det möjlighet att *alla* barn ska kunna vara, och göra sig, delaktiga i förskolans sociala och fysiska lärmiljö genom tydliggörande pedagogik. Förskollärare ska se till att skapa en miljö och utbildning som gagnar *alla* barns utveckling och lärande (Svärd, 2022, s. 19). Det är deras bedömningar och vidare tolkningar av barnens behov som kan vara nyckeln till att barn kan bli delaktiga i den fysiska lärmiljön. Resultatet av vår studie visar att tydliggörande pedagogik på olika vis är en del av avdelningarna, dock hur mycket det praktiseras och vidare präglar utbildningen varierar.

Lärkan är den avdelning där tydliggörande pedagogik används mest, medan det på Havet och Äpplet används i mindre utsträckning. Det går att utläsa att Klaras (Lärkan) tankar kring tydliggörande pedagogik överensstämmer med det Edfelt m.fl. (2019) skriver - att tydliggörande pedagogik är gynnsamt för *alla* barn, inte bara de barn som tydligt behöver ännu mer struktur i sin förskolevardag. På Havet menar förskollärarna att tydliggörande pedagogik, såsom TAKK och bildstöd, används i grupp när det behövs men inte kontinuerligt. Äpplet använder bildstöd, TAKK i någon ramsa och har ett dagsschema. Detta kan kopplas till Coogles m.fl. (2022) som nämner att det är viktigt att veta hur ens didaktiska val kan användas i praktiken utifrån läroplanen. Detta för att undervisningen ska anpassas efter alla barns behov och att den ska bli högkvalitativ. Även Venninen m.fl. (2014) menar att förskolepersonalens brist på professionell kompetens hindrar barnens delaktighet i förskolan.

Vad som kan sägas är då just hur viktigt det är som förskollärare att erhålla professionell kompetens och att faktiskt veta *hur* den kompetensen kan användas praktiskt för att skapa goda förutsättningar för alla barn. Detta för att kunna skapa förutsättningar för att möjliggöra för barns delaktighet och inflytande i den fysiska lärmiljön och för att barnen ska kunna ta del av denna. Vidare går det att trycka på vikten av erkännande från förskollärarnas håll då det finns barn i behov av särskilt stöd, vilket också Swärd (2022) nämner. Swärd (2022) hävdar att alla arbetslag behöver ha en gemensam syn gällande vad barn i behov av särskilt stöd innebär samt hur arbete med detta ska ske. I Skolinspektionens rapport som Swärd (2022) hänvisar till framkom det att det fanns brister där samsyn kring detta inte fanns samt att det generellt behövs kompetensutveckling kring arbetet med barn i behov av särskilt stöd (refererad i Swärd, 2022).

Tydliggörande pedagogik kan vara avgörande för vissa barn för att navigera i, interagera med och i den fysiska lärmiljön. Det är dock något som *alla* barn gynnas av, oavsett barnets behov (Edfeldt m.fl., 2019). Att tydliggörande pedagogik finns i den fysiska lärmiljön, innebär inte per automatik att det är hjälpsamt för barnen. Det handlar om hur det används och förskollärarnas medvetenhet kring behovet av det. Detta var något Julia på Havet tydligt synliggjorde då hon nämnde att deras fysiska lärmiljö samt okodade material i grunden inte är tydligt för barnen. Detta är träffande gällande rollen som förskollärare och kring den medvetenhet som vi författare anser är grundläggande för att lyssna in och tolka barnens behov. Detta gäller även behovet av tydliggörande pedagogik och hur det blir till något givande för barnen.

Specialpedagogiska Skolmyndigheten (2022c) menar att kommunikation är en mänsklig rättighet och att alla barn har rätt att kunna uttrycka sig och förstå innehållet i förskolans verksamhet, det vill säga bli delaktiga. Att förbise de behov som finns i en barngrupp kan därmed riskera att alla barn inte kan vara delaktiga. Detta gäller såväl innehåll som fysisk lärmiljö. AKK möjliggör på så vis för kommunikation på olika sätt så att *alla* barn kommer till sin rätt i förskolan (Specialpedagogiska Skolmyndigheten, 2022c). Således blir detta även en makt- och demokratifråga. Det framkom i det empiriska materialet från Äpplet att AKK används begränsat på avdelningen, men att det enligt den ena förskolläraren kan ses som ett sätt att skynda på yngre barns språkutveckling snarare än som ett komplement till att kunna uttrycka sig verbalt. Som nämnt finns grund för att AKK gynnar alla barn, varför det kan ses som problematiskt att reducera användningen av det till att endast påskynda yngre barns språkutveckling. Å andra sidan kan det i detta fall handla om brist på kompetens gällande AKK och fördelarna med att praktisera det kontinuerligt. Jämfört med Julias (Havet) tankar ser hon möjligheterna med TAKK som AKK och att det är en rättighet för kommunikation snarare än en metod för att påskynda språkutvecklingen. Även Lärkan ser det som en stor möjlighet för kommunikationen. AKK behövs för att barn ska kunna ta del av den fysiska lärmiljön och för

att barnen ska kunna vara självständiga i den. Vidare handlar det om barnens möjligheter till nyttjande och möjlighet till att påverka och vara delaktiga i utformningen av miljön. AKK är verktyg för kommunikation. Har barnen inte tillgång till olika verktyg att uttrycka sig genom är det omöjligt för *alla* barn att vara delaktiga och ha inflytande över den fysiska lärmiljön.

8.2. Studiens resultat i relation till förskollärarens yrkesutövning

Utifrån allt som diskuterats ovan skulle vi författare vilja rikta fokus mot frågorna vad, hur och varför i relation till barns delaktighet och inflytande i den fysiska lärmiljön. Baserat på utsagorna från Havet kan det ses som att förskollärarna går in i barnens värld och undersöker *vad* barnen är intresserade av. På Äpplet menar de att de ser barnens intresse men *vad:et* kan ändå tydas ha stark grund i läroplanen. På Lärkan är det den saga som bestäms som sedan förs ihop med *vad:et*. *Vad:et* blir synligt i den fysiska lärmiljön på olika sätt på alla avdelningar. Detta för oss vidare in på *hur:et*, vilket berör barns delaktighet och inflytande i den fysiska lärmiljön. Hur skapar förskollärarna möjlighet för barns delaktighet i den fysiska lärmiljön? Genom inlyssnande och tolkningar? Vi författare menar att detta är avgörande för att barnen ska ges möjligheter att vara delaktiga och ha inflytande i lärmiljön. Det börjar med förskollärarna. *Varför* har en given koppling till Lpfö18 (2018). Utifrån det vi författare har skrivit om i bakgrundsavsnittet i denna studie vill vi hävda att varför barn ska göras delaktiga och ha inflytande i den fysiska lärmiljön även är en del av den demokratifostran förskolan ska behandla (Hägglund m.fl., 2017). I förskolan fostras barn till framtida medborgare som ska vara delaktiga i samhället. Därför anser vi författare att de möjligheter som skapas för barn att vara delaktiga och ha inflytande i förskolans fysiska lärmiljö, men även verksamheten i övrigt, är en viktig början för barn att erfara vad delaktighet och inflytande kan innebära. Detta då delaktighet och inflytande utgör en del av vad det innebär av att vara samhällsmedborgare senare i livet.

Resultatet av vår studie visar hur Lpfö18 (2018) har förverkligats på olika sätt utifrån undersökningens tre avdelningar. Wahlström (2016, s. 77) belyser just detta; hur läroplanen går från en "formulerad läroplan" till en "realiserad läroplan" när den tolkas och vidare tillämpas i verksamheten. Skillnaderna mellan avdelningar i vår studie och hur läroplanen tillämpas är därför inget unikt, snarare en bekräftelse av Wahlströms (2016) resonemang. Detta menar vi kan påverka barnens möjlighet av att vara delaktiga och ha inflytande av den fysiska lärmiljön. Som tidigare redovisat ska barnen vara delaktiga i utformningen av utbildningen och miljön på förskolan enligt Lpfö18 (2018, s. 16). Som Björklid (2005) menar behöver den fysiska miljön vara stimulerande och tillgänglig för att barn ska kunna leka och utvecklas. Att göra barnen delaktiga är en gyllene möjlighet att få höra barnens tankar om miljön, hur den upplevs av dem samt vad de anser sig behöva i den.

Denna studie är av relevans inför vår kommande yrkesutövning som förskollärare då vi fått syn på varierade arbetssätt kring att skapa möjligheter och förutsättningar för barns delaktighet och inflytande. Studien är även av relevans för andra verksamheter inom förskolan då resultatet av undersökningen har gett en bild av hur olika nivåer av delaktighet kan sättas i relation till förskolans fysiska lärmiljöer. Studien har fokuserat på vikten av *lyssnandet* och vi författare till studien menar att det är själva lyssnandet som är förskollärares sätt att möjliggöra för barns delaktighet och inflytande. Det börjar med lyssnandet.

Det är enligt Lpfö18 (2018, s. 16) förskolläraren som ska skapa tillfällen och utrymme för barnen att få chans att vara delaktiga och utöva inflytande över den fysiska miljön. Vår studie bidrar förhoppningsvis till reflektion för arbetslag i förskolan kring hur de själva arbetar med barns delaktighet och inflytande i förskolans fysiska miljö eller delaktighet i andra

sammanhang. Detta kan förhoppningsvis inspirera arbetslagens tillvägagångssätt för att skapa en lärmiljö som är utformad med barnens tankar som utgångspunkt. Resultatet blir i sådant fall att studiens vetenskapliga grund påverkar verksamheten som dessutom kan omvandlas till beprövad erfarenhet.

Enligt Åkerblom m.fl. (2020, s. 12) är *vetenskaplig grund* kunskap som har genererats genom vetenskapliga studier, och skiljer sig därför från allmänna påståenden. *Beprövad erfarenhet*, å andra sidan, beskrivs av Åkerblom m.fl. (2020, s. 12) som kunskap som skapas genom att verksamheten analyseras systematiskt. Skolverket (2022) förklarar att beprövad erfarenhet är professionens kunskap som växer fram över tid då den egna verksamheten systematiskt analyseras, dokumenteras och kritiskt granskas. Vidare hävdar Skolverket (2022) att beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund kompletterar och förutsätter varandra då vetenskaplig grund utvecklar beprövad erfarenhet samtidigt som beprövad erfarenhet, med kunskap från praktiken, behövs när vetenskapliga resultat ska tolkas.

8.3. Förslag till vidare forskning

Denna studie har bland annat lyft det faktum att det finns brister i forskningen kring förskolebarns perspektiv. Detta ligger till grund för vårt förslag till vidare forskning kring barns delaktighet och inflytande i förskolans fysiska lärmiljöer. Vi författare anser att det hade varit intressant att undersöka både barns perspektiv genom barnintervjuer, samt att intervjua förskollärare för att nå deras perspektiv. Genom att välja båda perspektiven, så kan det komplettera varandra och ge ett mer holistiskt synsätt på ämnet. Manassakis (2020, s. 20, 26) menar att det behövs forskas mer inom området, och att barnen själva behöver få möjligheter att bli hörda. Även Clark (2005, s. 492) hävdar att det finns en avsaknad inom forskning kring yngre barns perspektiv. I denna studie ansågs det dock relevant att rikta fokus på endast ett av perspektiven för att nå en fördjupad förståelse kring barns delaktighet och inflytande i miljön, utifrån en förskollärares perspektiv.

Botsoglou m.fl. (2019) beskriver hur data samlats in utifrån barnintervjuer, teckningar och fotografier för att nå barns perspektiv och tankar om den fysiska lärmiljön. I studien uppkom resultat som tyder på att barn har åsikter om, samt kan ge förslag på förbättringar i förskolans miljöer. Utifrån studien av Botsoglou m.fl. (2019) uppkom det möjligheter för förskollärare att få fatt i skillnaderna mellan vad barnens tankar var kring hur miljön kunde nyttjas i jämförelse med hur de vuxna hade planerat att miljön skulle användas. I en vidare forskning kring barns delaktighet och inflytande i förskolans fysiska lärmiljö skulle även observation kunna vara en metod utöver att intervjua barn och förskollärare. Clark (2005, s. 492-493) lyfter observation i relation till att få förståelse för just yngre barn som möjligtvis inte besitter det verbala språket även om det inte går att nå just barns perspektiv genom observation så går det även att ändå sig. Observation kan även vara ett sätt att nå inte bara barn och vuxnas tankar om den fysiska lärmiljön utan även kunna sätta det i kontrast till vad som syns (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2022, s. 77-78).

Ytterligare ett förslag till vidare forskning skulle kunna vara att studera förskolornas pedagogiska inriktning och dess påverkan på barns möjligheter till delaktighet och inflytande i förskolans fysiska lärmiljö. Utifrån vår undersökning går det inte att generalisera de pedagogiska inriktningarna men genom en större studie med ett bredare urval av förskolor samt förskollärare skulle eventuella skillnader mellan förskolornas pedagogiska inriktningar synliggöras.

9. Referenslista

Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Liber.

Arnér, E. (2006). *Barns inflytande i förskolan - problem eller möjlighet för de vuxna?* (Licentiatavhandlingar vid Pedagogiska institutionen Örebro universitet, 3) [Licentiatavhandling, Örebro Universitet]. Örebro universitets publikationer. <http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A716104&dswid=9807>

Bjørndal, C. (2018). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Liber.

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

Botsoglou, K., Beazidou, E., Kougioumtzidou, E & Vlachou, M. (2019) Listening to children: using the ECERS-R and Mosaic approach to improve learning environments: a case study. *Early Child Development and Care*, 189(4), 635-649. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1337006>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: a review of research and practice, *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>

Coogle, C. G., Storie, S., & Rahn, N. L. (2022). A Framework for Promoting Access, Increasing Participation, and Providing Support in Early Childhood Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 50(5) 867–877. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01200-6>

Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2013. Stockholm.

Edfelt, D., Sjölund, A., Jahn, C. & Reuterswärd, M. (2019). *Tydliggörande pedagogik i förskolan*. Natur & Kultur.

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Natur & Kultur.

Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2022). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 56-78) (2., [utök. och aktualiserade] uppl.). Liber.

Fejes, A., & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.

- Hansson, A., Schmidt, J., Lindahl, R. (u.å.). Demokrati. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2022, 15 september från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/enkel/demokrati>
- Hart, R. (1992). Children's participation: from tokenism to citizenship. *Innocenti Essays. No. 4*. Florens: UNICEF - United Nations Children Fund.
- Hill, M., Davis, J., Prout, A., & Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children & Society, 18*(2), 77-96.
- Hägglund, S., Löfdahl Hultman, A. & Thelander, N. (2017). *Förskolans demokratifostran i ett föränderligt samhälle*. Gleerups Utbildning AB.
- Ingerman, Å. (2021). Fenomenografi. I G. Klingberg & U. Hallberg (Red.), *Kvalitativa metoder helt enkelt!* (s. 187-206) Studentlitteratur.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. (2., rev. uppl.). Skolverket.
- Läroplan för förskolan. Lpfö 18*. (2018). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4001>
- Manassakis, E. (2020). Children's participation in the organisation of a kindergarten classroom. *Journal of Early Childhood Research, 18*(1), 18-28. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/1476718X19882714>
- Matthews, E., Lippman, P. C. (2020) The Design and Evaluation of the Physical Environment of Young Children's Learning Settings. *Early Childhood Education Journal, 48*(2), 171-180 <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00993-x>
- Pramling Samuelsson, I., & Williams, P. (2015). Varför barns perspektiv är viktiga i yrkesprofessionen. I i, Engdahl & E. Ärlemalm-Hagsér (Red.), *Att bli förskollärare - mångfacetterad komplexitet* (s. 16-20). Liber.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society, 15*(2), 107-117.
- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2016). *Barns lärande i fokus: fokus i kvalitetsarbete*. (2. Uppl.) Liber.
- Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik : Tema: Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis. *PEDAGOGISK FORSKNING I SVERIGE, (1/2)*, 70-84. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1200/1049>

Skolverket (2022). *Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Hämtad 2022-09-15 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/utbildning-pa-vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet/det-har-ar-vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2022a). *Tillgänglighetsmodell*. Hämtad 2022-09-15 från <https://www.spsm.se/stod/tillganglighet/tillganglighetsmodell/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2022b). *Fysisk miljö*. Hämtad 2022-09-15 från <https://www.spsm.se/stod/tillganglighet/tillganglighetsmodell/fysisk-miljo/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2022c). *Studiepaket AKK, Moment 1 - Vad är Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK)?* Hämtad 2022-12-13 från <https://www.spsm.se/studiepaket-akk/moment-1---vad-ar-alternativ-och-kompletterande-kommunikation-akk/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2022d). *Tecken som AKK*. Hämtad 2022-12-13 från <https://www.spsm.se/stod/specialpedagogiskt-stod/sprak-och-kommunikation/alternativ-och-kompletterande-kommunikation/manuell-och-kroppsnara-akk2/tecken-som-akk/>

Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i Kvalitativa metoder* (s.17-31). (2., [utök. och aktualiserade] uppl.). Liber.

Svensson, L., Åkerblom, A. (2020). Fenomenografi om undervisning i förskolan. I A. Åkerblom, A. Hellman & N. Pramling (Red.), *Metodologi – för studier i, om och med förskolan* (s. 89-105). Gleerups.

Swärd, A. & Westman Andersson, G. (Red.) (2022). *Specialpedagogisk verksamhet: för ALLA barn i förskolan*. (Upplaga 1:1). Studentlitteratur.

Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199–218.

Tisdall, K. (2008). Is the honeymoon over? : children and young people's participation in public decision-making. *International Journal of Children's Rights*, 16(3), 419–429.

Ungerberg, K. (2019). Flytande inflytande [Elektronisk resurs] Affektiva relationer mellan barn och miljön i förskolan. Diss. Karlstad : Karlstads universitet, 2019. Karlstad.

UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. <https://unicef.se/rapporter-ochpublikationer/barnkonventionen>

Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L., & Ojala, M. (2014). Supporting Children's Participation in Finnish Child Care. *Early Childhood Education Journal* 42: 211–218. DOI 10.1007/s10643-013-0590-9

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik*. Gleerup Utbildning AB.

Westberg, J. (2021). Designing preschools for an independent and social child: visions of preschool space in the Swedish welfare state. *Early Years*, 41(5), 458-475.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1608426>.

Åberg-Bengtsson, L., & Pramling, N. (2020). Data att räkna med - om att använda siffermaterial i ett vetenskapligt uppsatsarbete. I A. Åkerblom, A. Hellman & N. Pramling (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (s. 185-204). Gleerups.

10. Bilagor

11.1. Informationsmail angående studien

Hej!

Tack för att ni vill ställa upp i vår studie!

Syftet med studien är att undersöka förskollärares tankar kring utformningen av den fysiska lärmiljön inomhus. Vidare fokuserar studien på förskollärares syn på barns delaktighet och inflytande i den fysiska lärmiljön. Tanken är att vi vill få *era* perspektiv på den fysiska lärmiljön och hur ni förhåller er till den.

För att underlätta för transkriberingsprocessen kommer vi använda oss av ljudinspelningar samt anteckningar. Självklart kommer allt som sägs under intervjun att anonymiseras och inte kunna spåras till varken personer eller förskola. Vi ber er tänka på att inte nämna några namn på barn under intervjun då vi använder våra egna inspelningsredskap.

Vi är väldigt flexibla med tider för intervjutillfället och intervjuformen kan ske digitalt eller på förskolan utifrån vad som passar er bäst. Vi uppskattar att intervjuerna kommer att ta ungefär 30-45 minuter. Ni behöver inte förbereda er på något sätt innan intervjutillfället. Vi kommer med förslag på eventuella tider, men om ni vet någon tid som passar er bättre är det bara att höra av er! Vi hade uppskattat att boka in tid under v. 45-46 för att hinna bearbeta vårt material.

Dagar för intervju som skulle passa extra bra för oss:

- v. 45: 10/11 och 11/11
- v. 46: 14/11, 15/11, 17/11 efter kl. 11 och 18/11
- v. 47: 22/11 och 23/11

Med vänliga hälsningar,

Ellen Börnfelt, Lisa Alm och Elin Amendola Erichsen

gusbornfel@student.gu.se

gusalmlc@student.gu.se

gusameel@student.gu.se

11.2. Intervjuguide

Frågeställningar:

- Hur arbetar förskollärare med den fysiska lärmiljön inomhus?
- Hur uppfattar förskollärare att de möjliggör för barns delaktighet och inflytande i förskolans fysiska lärmiljöer?

Definition av fysisk lärmiljö

- Definiera den fysiska lärmiljön;

Swärd (2022, s. 21-22) beskriver den fysiska lärmiljön som det som utgör ett givet rum, i vårt fall inomhusmiljön på förskolan. Det innefattar vidare material, möblering och inredning. Som Swärd (2022) framhåller går det att granska hur pass tillgänglig den fysiska lärmiljön är för barnen, t.ex. om material är lätt att hämta och använda. I förskolan är fysisk lärmiljö tätt sammankopplad med fysisk miljö. Björklid (2005, s. 21) framhäver att förskolans fysiska miljö även innefattar huset och allt som finns däri, d.v.s. allt från väggar till möblering.

Inledande frågor:

- Hur länge har du arbetat som förskollärare?
- Hur länge har du arbetat på denna avdelning?
- Hur länge har ni du arbetat i detta arbetslag?

Barngruppen:

- Hur många barn är det i barngruppen?
- Åldersspann i barngruppen?

Beskrivning av avdelning:

- Har ni någon särskild pedagogisk inriktning?
 - Hur påverkar inriktningen materialet och miljöerna?
- Vilka lekrum/lärmiljöer har ni?
- Får barnen flytta material mellan olika rum/miljöer?

Material:

- Är allt materialet/leksaker fysiskt tillgängligt för alla barn? (kan de nå och ta saker själva)
- Ges barnen möjlighet till inflytande vid inköp av material?

Tydliggörande pedagogik:

- Används bildstöd och hur?
- Hur arbetar ni med att skapa struktur och tydlighet i den fysiska miljön för barnen?

Temaarbete/Dokumentation:

- Är planerad undervisning/ temaarbete grundat i barnens ideer och intressen? (initiativ av barn)
- Påverkas den fysiska lärmiljön av temaarbete?
- Syns barns delaktighet kring temaarbetet i den fysiska lärmiljön?

Barns delaktighet och inflytande:

- Vad anser du är delaktighet och inflytande för barn?

- Hur tänker du kring barns delaktighet och inflytande i den fysiska miljön, exempelvis gällande utformning och material?
 - Vilka möjligheter/hinder finns för att barnen ska kunna vara delaktiga?
 - Hur ser barnen inflytande ut isåfall? I beslutsprocesser, i uppsättning av dokumentation etc.?
- Reflekteras det kring vilka barns åsikter och idéer som kommer fram?