

Utomhus eller Inomhus?

Den fysiska miljöns betydelse för interaktion och innehåll i organiserade aktiviteter på förskolan.

Åsa Esberg
Karin Pounu
2015

Lärarexamen, grundnivå
Lärarexamen, 210 hp

Luleå tekniska universitet
Institutionen för konst, kommunikation och lärande

LULEÅ TEKNISKA UNIVERSITET

Utomhus eller inomhus?

Den fysiska miljöns betydelse för interaktion och innehåll i organiserade aktiviteter på förskolan.

Karin Pounu & Åsa Esberg

2015-03-31

Outdoors or indoors?

The environmental impact on interaction and content in organized activities at pre-school

Examensarbete 15hp

Förskolläraryrket

Handledare: Anna Vikström

Förord

Vi vill här passa på att tacka vår handledare för att du stöttat och väglett oss genom denna process. Vi är tacksamma för det tålamod som du visat genom arbetsprocessens tunga stunder och din uppmuntran som gjort det lättare att fortsätta.

Till barnen, personalen och föräldrarna på förskolorna som deltog i studien, och som gjort det möjligt att utföra den, vill vi rikta ett stort tack. Tack för att ni ställt upp och engagerat er i vår studie, ni har varit till stor hjälp.

Vi vill även tacka vår familj, släkt och vänner som varit ett stort stöd under hela vår utbildning. Ni har varit våra energikällor och inspiratörer som även under studietidens dalgångar har stöttat oss.

Kiruna Mars 2015

Karin Pounu & Åsa Esberg

Abstrakt

Den fysiska miljön har en stor betydelse för innehållet i en aktivitet. Genom att observera och analysera aktiviteter i olika inomhus och utomhus miljöer kan man få en bild av hur miljön påverkar barnens interaktion och aktivitetens innehåll. Syftet med arbetet har varit att öka kunskapen om hur innehåll och interaktion i organiserade aktiviteter påverkas om aktiviteten genomförs utomhus eller inomhus. För att besvara de två forskningsfrågorna om vilka aspekter i miljön som påverkar den organiserade aktiviteten och hur miljön påverkar barnens samspel och interaktion, har vi filmat fyra olika organiserade aktiviteter på fyra olika förskolor. Två av aktiviteterna genomfördes utomhus och två inomhus, detta för att kunna göra en jämförelse mellan de olika miljöerna och kunna studera den fysiska miljöns betydelse.

Resultatet av studien har framkommit genom analys av olika skeenden med relevans för forskningsfrågorna. Utomhus hade barnen större utrymme och därför tog de inte lika mycket kroppslig kontakt med varandra som de gjorde inomhus. Barnen fick använda mer varierat material under utomhusaktiviteterna än under inomhusaktiviteterna och materialet utomhus användes med mer fantasi än materialet inomhus. Under inomhusaktiviteterna använde barnen sin finmotorik i högre grad medan de använde mer grovmotorik utomhus.

Nyckelord: Fallstudie, fysisk miljö, förskola, interaktion, organiserade aktiviteter

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
1.1 ARBETSFÖRDELNING.....	2
2. SYFTE	2
2.1 FORSKNINGSPRÅGOR.....	2
3. BAKGRUND	3
3.1 SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV SOM TEORETISKT RAMVERK	3
3.1.1 Vygotskij.....	3
3.2 LÄROPLANEN.....	4
3.3 INTERAKTION.....	4
3.4 FYSISK MILJÖ.....	5
3.4.1 Utomhus – och inomhusmiljö.....	5
3.5 ORGANISERADE AKTIVITETER I FÖRSKOLAN.....	6
3.5.1 Lek och lärande	7
4. METOD	9
4.1 DELTAGARE OCH URVAL.....	9
4.1 ETISKA ASPEKTER	10
4.2 INSAMLING AV EMPIRI	11
4.2.1 Kvalitativ fallstudie.....	11
4.2.2 Observation	11
4.2.3 Videoinspelning.....	12
4.3 ANALYS AV EMPIRI	13
5. RESULTAT	14
5.1 MILJÖNS PÅVERKAN PÅ AKTIVITETEN	14
5.2 MILJÖNS PÅVERKAN PÅ BARNENS INTERAKTION.....	14
5.3 SAMMANFATTNING AV RESULTAT	15
6. DISKUSSION	16
6.1 METODDISKUSSION.....	16
6.1.1 Trovärdighet och tillförlitlighet	16
6.2 RESULTATDISKUSSION.....	17
6.2.1 Miljöns påverkan på aktiviteten.....	17
6.2.2 Miljöns påverkan på barnens interaktion	18
6.2.3 Slutsatser.....	19
7. FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING	19
REFERENSER	
BILAGA	

1. Inledning

Förskollärarytbildningen har gett oss en fördjupad förståelse för barns lärande och utveckling. Under vår utbildning har vi även fått en större förståelse för att den fysiska miljön har en stor betydelse för verksamheten på förskolan. Organiserade aktiviteter är en del av förskolans verksamhet. Barnen ska enligt Läroplanen för förskolan, Lpfö 98 (Skolverket, 2011) kunna växla mellan olika aktiviteter och ges förutsättningar för utveckling och lärande. Vårt intresse väcktes kring vad miljön har för påverkan på innehållet och interaktionen under organiserade aktiviteter. Vad har det för betydelse om vi är inomhus eller utomhus, i ett stort eller litet rum under den organiserade aktiviteten? Ju längre in i utbildningen vi har kommit har vi sett vikten av att vara en engagerad pedagog. Vi har även upplevt att pedagogens arbetsätt påverkas av den fysiska miljön samt att pedagogernas arbetsätt påverkar hur det som finns i miljön utnyttjas. Det arbetsätt som pedagogerna använder sig av avgör i stor utsträckning innehållet i den organiserade aktiviteten.

I Läroplanen för förskolan, Lpfö 98 (Skolverket, 2011) står det att lärande och lek ska kunna ske såväl utomhus som inomhus. Enligt Björklid (2005) har antalet barn i barngrupperna ökat och personaltätheten minskat på grund av besparingar på förskolor. Vad ska man göra för att få arbetet att fungera trots de resurser som dras in? Eftersom de lokaler vi stött på är utformade för mindre barngrupper, tror vi att arbetet i stora barngrupper kan underlättas med utomhuspedagogik och göra barnen mindre oroliga. Björklid (2005) lyfter fram miljöns påverkan på barnet och menar att miljön, samspelet och atmosfären som råder på förskolan påverkar barnens lärande:

Utformningen kan ge barnen möjlighet att vara ifred och ostörda, att kunna välja själva, att ha kontroll över situationen, att ha utrymme för bullrig lek och för lek i olika stora grupper. En trång miljö kan ge rika inlärningstillfällen till hänsynstagande, men utgör samtidigt en konfliktskapande faktor. Trängsel innebär en stressfaktor, som gör det svårare att vara i balans och öppen för andras behov. Detta gäller både vuxna och barn. Att ständigt behöva ge avkall på egna behov av aktivitet för att det t.ex. finns barn som sover är inte bra. (Björklid, 2005, s.38)

En studie som Maynard och Waters (2007) gjort på olika skolor, med barn som är mellan tre och sju år, visar att skolorna var ute för det mesta om det var bra väder, annars så var de inne. Ändå så visade det sig i studien att många pedagoger upplever att barnen är för sällan utomhus idag och att de själva var ute mer när de var barn

1.1 Arbetsfördelning

Sökningen av litteraturen har vi gjort tillsammans och efter det så föll det sig naturligt att vi läste ungefär hälften av litteraturen var. Därefter delgav vi varandra det vi läst och skrev ned det vi ansåg vara relevant och användbart. Även insamlingen av empirin gjorde vi tillsammans, men transkriberingen av de fyra filmerna har vi gjort två var. Bearbetningen av det transkriberade materialet gjorde vi på de två filmer som vi själva hade transkriberat. Tillsammans diskuterade vi det vi kommit fram till genom bearbetningen och kom fram till ett resultat. Utifrån det vi sett har vi tillsammans skrivit ned resultatet utifrån alla fyra filmer. Texten som finns i uppsatsen har vi båda arbetat igenom flera gånger var för sig, för att sedan bearbeta dem tillsammans. Det går inte att dela upp huvudansvaret för delarna i uppsatsen, eftersom vi anser att vi båda bidragit lika mycket till alla delar i uppsatsen. Vi anser därför att vi har tagit lika stort ansvar för innehållet.

2. Syfte

Syftet med studien är att öka kunskapen om hur innehåll och interaktion i organiserade aktiviteter påverkas om aktiviteten genomförs inomhus respektive utomhus.

2.1 Forskningsfrågor

- Vilka aspekter i den fysiska miljön påverkar den organiserade aktiviteten?
- På vilka sätt kan barnens samspel och interaktion med varandra och med den fysiska miljön påverkas om aktiviteten utförs inomhus respektive utomhus?

3. Bakgrund

3.1 Sociokulturellt perspektiv som teoretiskt ramverk

Det sociokulturella perspektivet kommer att utgöra ramverket för vår studie. Utgångspunkten i det sociokulturella perspektivet är samspelet (Säljö, 2000). Istället för att endast se på det enskilda barnet så fokuseras det på att se barnet i sitt sammanhang i form av relationer och miljö. Den miljö och den kontext som människan befinner sig i påverkas och påverkar möjligheten till att lära (Emilson, 2003; Boström, 2007). Studies syfte, att se barnens samspel med miljön och med varandra har en tydlig koppling till det sociokulturella perspektivets fokus på samspelet. Miljön på förskolan innefattar både den sociala och den fysiska miljön, som bägge påverkar varandra och barnen. Fokus i denna studie kommer att ligga på hur barnen samspelar med varandra och med den fysiska miljön.

Människan är enligt Säljö (2000) en lärling i och med att vi tar till oss erfarenheter av andra som vi kan använda i framtida sammanhang. Barnen är lärlingar i det sociala samspel som vuxna i barnens omgivning redan bedriver, påtalar Säljö. Han belyser även att lärande i ett sociokulturellt perspektiv inte handlar om att få information, utan att göra erfarenheter, genom det blir nya redskap tillgängliga för individen. Enligt det sociokulturella perspektivet har uppväxtmiljön en betydande roll för barnets livsvärld (Säljö, 2000). Samspelet med andra och med miljön har en betydande roll i perspektivet och innebär att man ser barnet i sitt sammanhang (Emilson, 2003). Miljön ska enligt Säljö (2000) utformas så att barnen är delaktiga i den pedagogiska verksamheten och genom det utveckla en positiv bild av sitt eget lärande. I omgivningen finns de förutsättningar som behövs för att bygga upp lärandeprocessen.

3.1.1 Vygotskij

I studerandet av det sociokulturella perspektivet lyfts ofta Lev Vygotskijs teorier. Bråten (1998) framhåller Vygotskij som ett av pedagogikens och psykologins stora genier. Vygotskij var en pedagogisk teoretiker, vars infallsvinkel är det sociokulturella perspektivet. Hans fokus inom vetenskapen är det mänskliga medvetandet (Bråten, 1998). Tanken och språket var ett av Vygotskijs stora intresseområden och han betonade vikten av det sociala samspelet och såg det som en möjlighet att ta del av andras upplevelser. Tulviste (1991 refererad i Säljö, 2000) poängterar att kommunikation och språkanvändning är den centrala länken mellan barnet och omgivningen. Att lära sig att kommunicera är att vara en sociokulturell varelse (Säljö, 2000).

Strandberg (2006) skriver om Vygotskijs proximala utvecklingszon som fokuserar lärandet tillsammans med andra, det jag idag kan tillsammans med någon annan, kan jag imorgon göra själv. Genom att kommunicera och interagera med varandra kan vi också lära av varandra när vi tar tillvara varje individs starka sida. I en tät relation kan vi även se varandras starka och svaga sidor och lära av varandra. När barn får arbeta i mindre grupper skapas en dialog mellan dem, vilket gynnar lärandet, framhåller Strandberg (2006). Under en dialog kan en utvecklingszon uppstå när de båda parterna delar med sig av sina kunskaper. Språket är det avgörande i en dialog och tankeprocessen ett verktyg för att forma dialogen. Vi kan här se att barnens sociala utveckling går hand i hand med den verbala utvecklingen. (Granberg, 2000)

3.2 Läroplanen

Förskolans läroplan, Lpfö 98 (Skolverket, 2011) kommer att genomsyra en stor del av studien, eftersom läroplanen ska styra arbetet på förskolorna. På Skolverkets hemsida står det vad läroplanerna innehåller ”I läroplanerna beskrivs verksamheternas värdegrund och uppdrag samt mål och riktlinjer för arbetet.” (<http://www.skolverket.se/regelverk/laroplaner-1.147973>). Hur viktig samspelet och miljöns påverkan är för barnens lärande och utveckling är något som läroplanen lyfter fram (Utbildningsdepartementet, 2010). ”Förskolan ska erbjuda barnen en trygg miljö som samtidigt utmanar och lockar till lek och aktivitet. Den ska inspirera barnen att utforska omvärlden.” (Lpfö 98, Skolverket, 2011, s. 6). Barn samspelar genom leken och det är genom leken som barnen lär sig. Läroplanen framhåller också att barnen lär sig av varandra lika mycket som att de lär sig av vuxna. På så sätt ska lärandet utformas på förskolan. Lpfö 98 lyfter att det är viktigt att både inom- och utomhusmiljöerna är utformade efter barnen och aktiviteterna. De miljöer som barnen befinner sig i på förskolan är närmiljöer för barnen som de enligt läroplanen ska få möjlighet att lära känna eftersom de har betydelse för det dagliga livet.

3.3 Interaktion

I förskolans verksamhet pågår hela tiden kommunikation mellan olika människor. Relationer byggs upp mellan barn, pedagoger och vårdnadshavare. Interaktionen är en grundläggande social handling för att bygga en relation till en annan individ. ”I förskolan pågår ett ständigt arbete med relationer” (Öhman, 2008, s. 165). Öhman menar att barnen ägnar mycket av sin tid, engagemang och uppfinningsrikedom för att få vara med kompisar och där skapa gemenskap och tillhörighet i gruppen. Barn är också beroende av relationen till föräldrar och pedagoger menar Öhman, men att det är framförallt i sällskap med kamrater som barn lär sig mycket om sig själva och att vara tillsammans med andra. ”Att känna sig accepterad i gruppen och ha någon att vara med är viktigt både för självkänslan, för lärandet av samvarokompetens och den sociala och kognitiva utvecklingen i samhället” (Öhman, 2008, s. 166). Öhman framhäver att barn är involverade i olika relationer med olika människor hela tiden där de upphöjer och nedvärderar varandra, detta påverkar barnets självkänsla och den sociala miljön i barngruppen. I en relation mellan lärare och elev menar Hundeide (2006) att läraren har övertaget i relationens bildande. Relationen med viktiga personer i barnets värld påverkar vem han/hon är och ska bli. I en grupp byggs relationer upp genom förhandlingar. I uppbyggnaden av relationer får varje part en roll, ett dialogiskt själv som Hundeide benämner det. Han menar att det dialogiska självets skapas genom förhandlingar och kontrakt mellan olika personer och markerar vem de ska vara. Enligt Hermans (2001, refererad i Hundeide, 2006) så har vi människor lika många dialogiska själv som vi har relationer till andra. I relationen med andra människor formas det dialogiska självets genom personligheterna och relationens karaktär. Kommunikationen har en betydande roll för relationer. Enligt Öhman (2008) samspelar vi med både icke-verbala kommunikation (tonfall, ansikts- och kroppsuttryck) och verbala kommunikation. Det verbala innefattar det vi skriver eller säger, det är det som kommer ut i ord. Den verbala och den icke-verbala kommunikationen kan vara motsägelsefull, detta när vi säger en sak med ord men signalerar något annat med tonfall och mimik (Öhman, 2008).

3.4 Fysisk miljö

Den fysiska miljön innefattar både fysiska och psykiska aspekter, som utrymme, material, klimat, barngruppen och arbetsfördelning (Björklid, 2005; Rubinstein Reich och Wesén, 1986). Barn upplever, utforskar och upptäcker den fysiska miljön med alla sina sinnen menar Björklid (2005). Genom att klättra, kliva, hoppa, lyssna, känna och smaka har barnen ett samspel med den fysiska miljön och på så sätt läser de in om de är välkomna och vad som kan göras där. Material i den fysiska miljön kan påverka barnen både positivt och negativt, negativ inlärning i en viss miljö kan bero på något i den fysiska miljön som barnen upplever som skrämmande och obehagligt (Björklid, 2005). Björklid (1992) lyfter miljöns viktiga roll och anser att man inte kan få en fullständig bild av ett barn om man flyttar henne från sin vanliga miljö och kortvarigt placerar henne i en helt obekant miljö utan de personer och föremål som är centrala för henne.

Miljön har en stor påverkan på barnets utveckling och lärande menar Lenz Taguchi (1997) och framhåller att miljön ska vara utformad så att barnen kan förhålla sig till den som en ”tredje pedagog”. Det arbetssättet är inspirerat från förskoleverksamheten Reggio Emilia (Lenz Taguchi, 1997). Även den utvecklingsekologiska modellen, Bronfenbrenners systemteoretiska modell, lyfter samspelet mellan barnet och olika miljöer och de olika miljöerna i samspel med varandra. I den utvecklingsekologiska modellen har samspelet med den fysiska miljön en viktig och betydande roll för barnens lärande (Björklid, 2005). Miljön på förskolan ska stimulera, inspirera, stödja och utmana barnet. En inspirerande miljö ger barnen möjlighet att inte bara tänka och känna, utan även att handla vilket skapar möjligheter till utforskande, lärande och utveckling samt att skapa relationer. Därför är det viktigt att arbetslaget arbetar med att skapa en bra miljö på förskolan (Dahlberg & Åsén, 2011; Lillemyr, 1999; Lpfö 98, Skolverket, 2011).

En aktivitet är beroende av den fysiska miljön och kan förändras om den är inomhus eller utomhus. Barnet påverkas i aktiviteten av miljön och upptäcker de möjligheter miljön har att erbjuda. Aktiviteten och miljön har därför en funktionell effekt på lekinnehållet (Hirose, Koda, & Minami, 2011; Fjortoft, 2001). Utomhus- och inomhusmiljöerna påverkar det dagliga livet och barnens lekar. Grunden till utformningen av miljön bör därför vara formad utifrån barnens intressen och behov. (Lpfö 98, Skolverket, 2011) Barn har olika intressen och behov utomhus och inomhus, därför bör även miljöerna vara utformade på olika sätt och därmed skapa en mångfald med förutsättningar för olika aktiviteter och lärande.

3.4.1 Utomhus – och inomhusmiljö

På förskolan har utomhusvistelsen blivit en självklar del av verksamhetens planering, enligt Mårtensson (2004). Hon jämför det med inomhusvistelsen på förskolan som har fri lek, vila, planerade aktiviteter och annat, med på schemat. Utomhusvistelsen är en del av förskolans verksamhet där barnen i stor utsträckning själva får bestämma vad de ska göra. Mårtensson påpekar att utomhusvistelsen för det mesta tolkas som ”fri lek” för både pedagoger och barn. Lpfö 98 (Skolverket, 2011) lyfter fram att ”Verksamheten ska ge utrymme för barnens egna planer, fantasi och kreativitet i lek och lärande så väl inomhus som utomhus. Utomhusvistelsen bör ge möjlighet till lek och andra aktiviteter både i planerad miljö och

naturmiljö.” (Lpfö 98, Skolverket, 2011, s.7). Miljöns utformning är viktig för att kunna följa läroplanen. Miljön bör vara utformad så att det går att ha en varierad verksamhet anpassad till barnen. Material, miljö och lokaler bör ge möjligheter till ett arbetssätt som bygger på temaarbete och lek (Skolverket, 2005). Maynard och Waters (2007) lyfter pedagogens svårigheter att ha kontroll när barnen är utomhus. De anser att det är svårare att se alla barn och vad som sker ute eftersom det är så stort utrymme och det finns mer som kan ta barnens uppmärksamhet. Inomhus är det mindre utrymme och lättare att följa barnen i aktiviteten.

Vad som menas med begreppet ”utomhus” och var det ligger varierar, några exempel är skolgården, parken, skogen (Sandell, 2004). Enligt Dahlgren och Szczepanski (2004) är utemiljön ”inte bara ett *rum* för lärande, utan tillhandahåller också lärandets *innehållsliga* strukturer i form av natur- och kulturspår, former, färger, dofter, smaker och sinnliga erfarenheter.” (s. 10). Det är viktigt att ta till vara de utforskningsmöjligheter som miljön erbjuder, eftersom den stödjer barnen i deras utveckling på alla områden. Utomhusmiljön på förskolan ska utformas så att den möjliggör olika aktiviteter och grupsammansättningar. På så sätt främjas barnens utveckling i att skapa relationer. (Granberg, 2000; Casey, 2007, refererad i Nedovic och Morrissey, 2011). Utomhusvistelsen är en viktig del av planeringen av verksamheten i förskolan eftersom den anses ge möjlighet till mer fysiskt inriktad aktivitet och på så sätt engagera barnen till aktivt deltagande, utforskande och undersökande (Mårtensson, 2004 & Granberg, 2000). Inomhus förväntas barnen leka lugnare lekar och utforska, upptäcka och undersöka på ett mer stillsamt sätt. Barnen förväntas koncentrera sig bättre då. Det finns skillnader i lekmaterial som finns till hands för barnen inomhus och utomhus. Detta bidrar till att barnen aktiverar sig på olika sätt (Mårtensson, 2004). Rubinstein Reich och Wesén (1986) beskriver den fysiska inomhusmiljöns utformning som en starkt påverkande faktor till barnens beteende. De ger som exempel att en lång, smal korridor inbjuder till spring och bus. Barnens beteende beror inte på att barnen är rastlösa eller okoncentrerade utan på den fysiska miljöns utformning. Det står i skollagen att lokalerna ska vara ändamålsenliga (Skolverket, 2005). Därför är den fysiska inomhusmiljöns storlek och utformning viktig att tänka på. Hirose, m.fl. (2011) lyfter fram lekmaterialens betydelse för aktiviteten. De nämner att strukturerat material är svårt att använda till annat än det är avsett för och därför har ett väldigt begränsat användningsområde, medan mindre strukturerade, öppna material har ett friare användningsområde. Förskoleverksamheten behöver både ha strukturerade och mindre strukturerade material menar, Hirose, m.fl. De nämner att de mest öppna lekmaterialen finns i utomhusmiljön medan de mer strukturerade lekmaterialen ofta finns inomhus. Stenar, kvistar och kottar som finns till hands utomhus är ett exempel på öppna material med stor användningsvariation, medan materialet inomhus ofta är designade till en speciell sorts lek. Naturmiljön möter enligt Fjortoft och Sageie (2000) barnens behov av en stimulerande och mer varierad lekmiljö. Yngre barn behöver i större utsträckning strukturerade material än äldre barn för att få erfarenheter och utveckla fantasin och genom detta senare kunna använda ett mer ostrukturerat material (Hirose, m.fl., 2011).

3.5 Organiserade aktiviteter i förskolan

En organiserad aktivitet på förskolan är ofta planerad till en speciell grupp barn och anpassad för att passa just den barngruppen. Lpfö 98 (Skolverket, 2011) lyfter fram att

förskoleverksamheten ska anpassas till varje individs behov och förutsättning för att barnen ska utmanas och utvecklas så långt som möjligt. En gruppaktivitet knyter samman gruppen och skapar en gemenskap menar Olofsson (2010). Hon menar vidare att det även skapar trygghet och glädje att tillhöra en grupp. En aktivitet med barn ska vara en lustfylld, utmanande och spännande stund för barnen. När många barn samlas till en organiserad aktivitet skapas en dynamik som gör att det som sägs och görs får en särskild betydelse. Den organiserade aktiviteten ska vara något som vi erbjuder barnen med målet att alla barnen deltar. En viktig del av att se det kompetenta barnet är att inte tvinga barnen att delta utan istället respektera barnens egna åsikter och se dem som kompetenta att fatta egna beslut (Olofsson, 2010).

Att en aktivitet i förskolan är välplanerad och följs utifrån den planering som pedagogen lagt upp behöver inte innebära att barnen är passivt deltagande menar Olofsson (2010). Hon anser att alla barnen genom en vuxenstyrd aktivitet kan delta på sina egna villkor och som vuxen kan man då fördela skådespelarrollerna med jämn spridning så att även de blyga barnen får gå in i en roll. Olofsson anser även att det är värdefullt för barnets växande att låta barnen leda aktiviteter med en vuxen som stöd. Som pedagog under en aktivitet anser Granberg (2000) att det är viktigt att vara en medforskare. Hon belyser de didaktiska frågorna vad, hur och varför som utgångspunkt för att visa intresse för det som barnen upptäcker. Genom att bekräfta och förstärka barnens egen förmåga ger man barnen en tillit till sin egen förmåga och en vilja att utforska vidare efter sitt eget intresse. ”It is significant that nature provides unlimited opportunities for learning that are compatible with children’s interests and skills” (Lester & Maudsley, 2007, refererad i Elliot och Blanchet-Cohen, 2011, s.5).

3.5.1 Lek och lärande

Genom att anta ett barns perspektiv så kan man se att barn inte leker under ena delen av dagen och lär sig under den andra, utan man får se ett lekande lärande barn (Hundeide, Pramling Samuelsson & Sommer, 2011). Barnen leker sig till ett lärande genom att ta vara på varandras kunskaper och erfarenheter i leken och göra det till sitt eget. Det är också genom leken som barnen bearbetar sina upplevelser.

Ett annat skäl till att lek är viktig för den pedagogiska verksamheten är att man kan se att barn gör erfarenheter i leken, utforskar, prövar och använder fantasin på ett sådant sätt att de lär känna sig själva och utvecklar självförtroende. De får också erfarenheter av att klara av utmaningar och får färdigheter i att kommunicera och förhålla sig till varandra. Dessutom får de unika ögonblicksupplevelser. Barn upplever och lär sig en mängd saker genom leken (Lillemyr, 1999, s. 41).

Barnens lärande, utveckling och socialisation inom olika områden kan vi se genom leken. Upplevelserna och erfarenheterna i leken bejakar barnens lärande och utveckling. (Lillemyr, 1999). Av detta synliggörs att leken har en mycket stor betydelse för barnen, deras utveckling och lärande. Barn upptäcker och forskar i sin vardag, där de leker och lär samtidigt (Hundeide m.fl., 2011). Deras nyfikenhet i leken medför att de tar reda på och prövar olika saker som skapar nya erfarenheter och kunskaper. Granberg (2000) och Hundeide m.fl. (2011) lyfter att allt vi kan och vill lära barn kan läras genom leken, om pedagogen tillåter att lärandet sker på ett lekfullt sätt. Pedagogen har därför en mycket viktig roll för att lärande ska kunna ske genom leken. Allt som organiseras och planeras på förskolan ska ha förankring till förskolans

läroplan och att man som pedagog ska arbeta medvetet med lekens betydelse för lärandet är något som även läroplanen nämner. I läroplanen (Lpfö 98, Skolverket, 2011) står det att ”Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja barns utveckling och lärande ska präglade verksamheten i förskolan” (s.6). Därför bör alla organiserade aktiviteter på förskolan ske på ett lekfullt sätt.

Björklid (2005), Säljö (2000) och Hundeide m.fl., (2011) poängterar att lärandet inte bara sker i en miljö, utan att det sker i alla de miljöer som barnet möter. Lärandet påverkas av den konkreta situationen. Var och när man har aktiviteten påverkar barnens lärande. Om exempelvis aktiviteten utgår från temat ”Hösten” och sker utomhus under den årstiden är det lättare för barnen att förstå innehållet i lärandet och inte bara veta om vad hösten är (Dahlgren och Szczepanski, 2004). Dahlgren och Szczepanski menar att sammanhanget för lärandet har betydelse för om det sker ett lärande för barnen, om de förstår innehållet i det de lärt sig eller om de bara vet. De hävdar ”att veta något innebär inte automatik att man förstår” (Dahlgren & Szczepanski, 2004, s.21). Ett exempel är att barnet kan veta att man ska vara snäll mot andra, men det innebär inte att barnet automatiskt förstår att man inte får slå. Därför är det viktigt att som pedagog under planeringen av verksamheten ser utifrån det synsätt som barnen har och att man är tydlig. Genom det skapas fler möjligheter och tillfällen för lärande med barnen (Kragh-Müller & Isbell, 2010).

4. Metod

För att kunna se den fysiska miljöns betydelse för interaktion och innehåll i organiserade aktiviteter har en fallstudie utförts på fyra förskolor. Studien grundar sig på observationer av organiserade aktiviteter inomhus och utomhus. Några olika organiserade aktiviteter på de utvalda förskolorna har filmats i små korta delar, för att den insamlade empirin skulle vara lätt överskådligt och för att bredden av olika organiserade aktiviteter skulle vara tillräcklig. Insamlad empiri i form av filmerna är sedan analyserad med utgångspunkt i syftet och forskningsfrågorna och prövad mot tidigare forskning.

4.1 Deltagare och urval

Förskolorna som deltog i fallstudien valdes ut utifrån lämplighet. Två av förskolorna har regelbundet organiserade aktiviteter utomhus både i naturmiljö och på förskolegården. De två andra förskolorna har organiserade aktiviteter inomhus. Eftersom studien handlar om organiserade aktiviteter som ska filmas och där barnen och deras interaktion och samspel är i fokus så är det bra om barnen är vana vid miljön och situationen. Detta för att barnens samspel och interaktion ska vara så naturligt som möjligt och därmed bidra till ett trovärdigt resultat. Aktiviteterna som studerades var av samma skäl förbestämda av pedagogerna. Barnen som deltog i de filmade aktiviteterna var tre till fem år. Kontakten med förskolorna togs genom e-mail och därefter genom telefon med tydligare förklaring vad som skulle observeras och överenskommelse om datum och tid. Förskolorna hjälpte till med kontakten med vårdnadshavarna, genom att de lämnade ut ett informationsblad som vi skrivit med förfrågan om tillåtelse att deras barn deltar i studien (bilaga). Genom informationsbladet fick föräldrarna information om vad studien handlade om och hur det insamlade datamaterialet skulle komma att hanteras.

Här följer en kort beskrivning av de fyra förskolorna och de aktiviteter som varit med i observationsstudien. Förskolorna är avidentifierade och benämns med fingerade namn.

På förskolan ”Trollet” filmades en utomhussamling med 15 barn i åldrarna tre till fem år. Aktiviteten utgjordes av en ”raketlek” där barnen fick nämna vart de ville skicka sin raket. Tillsammans skickades raketerna iväg genom att gruppen räknade ner från tio till noll samtidigt som de stampade med fötterna och klappade i händerna och till sist skrek rakt ut. Raketleken följdes av leken ”leksaksaffären” där pedagogen och barnen turades om att vara säljare respektive köpare och bestämma vad som skulle säljas i affären.

Den aktivitet som filmades på förskolan ”Solstigen” skedde utanför förskolans gård i ett naturområde. Femåringarna hade en sagovandring utifrån sagan. Den filmade delen utspelar sig mitt under sagovandringen. Under den filmade delen följer barnen med en mus på promenad i sjumilaskogen där de träffar på en räv, en uggle och en orm som alla vill bjuda med musen på lunch. Musen lär dem att skrämja djuren med en påhittad gruffalo som de får i uppdrag av musen att beskriva utseendet på. Till slut kommer de fram till en gruffalo som berättar hur farlig musen är.

En storsamling inomhus är filmad på förskolan ”Berget”. Samling sker med 18 barn i åldern fyra till fem år. Samlingen började med att barnen satte sig på en prick på golvet med sitt

namn på. Pedagogen frågade vad det var för dag, datum, månad och år, de samtalade kring vad det var för väder nu och om det var samma väder när de var ute nyss. Därefter sjöng de olika sånger och många av barnen kom med förslag på vad de skulle sjunga.

På förskolan ”Trädet” filmades en språksamling med barn i åldern tre till fyra år. Språksamlingen började med att pedagogerna berättade en saga, ”Sagan om pannkakan”. Pedagogerna använde sig av material som smådockor och smådjur som de hade i en kartong, när hon berättade. Efter detta fick varje barn återberätta sagan med materialet. Efter detta fick barnen rita en teckning av vad som hände i sagan och de samtalade kring färger och bilder de ritade.

4.1 Etiska aspekter

Forskning är viktigt för att utveckla samhället och människorna. Det är viktigt att forskningen har hög kvalitet så att den är trovärdig (Vetenskapsrådet, 2002). Under forskning där människor deltar är det viktigt för forskaren att ha i åtanke individens trygghet, eftersom ingen ska behöva utsättas för skador varken psykiskt eller fysiskt eller på något sätt bli förödmjukade eller kränkta (Vetenskapsrådet, 2002). Vetenskapsrådet lyfter fram regler för det etiska skydd som människor har när de deltar i forskning. De belyser fyra huvudkrav på forskningen: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär enligt Vetenskapsrådet att forskaren ska informera studiepersonerna om syftet med forskningen och att deltagandet är frivilligt samt att informationen endast kommer att användas till forskningen. Det är även viktigt att informera hur resultatet från forskningen kommer att offentliggöras. Det andra kravet, samtyckeskravet, innebär att den som deltar i en forskningsstudie när den vill kan avsluta sin medverkan i studien. Konfidentialitetskravet är det tredje kravet på forskning som Vetenskapsrådet (2002) lyfter fram. Det innebär att ingen person ska kunna identifieras av utomstående och all empiri där personer kan identifieras ska förvaras på ett sätt som gör det omöjligt för utomstående att ta del av uppgifterna. Vetenskapsrådet belyser att det är viktigt att tänka på att även om namnen på personer inte nämns så kan personer identifieras av vissa läsare ifall informationen om dem är tillräckligt detaljerad. Det fjärde kravet som Vetenskapsrådet framhåller är nyttjandekravet, vilket innebär att de uppgifter som samlas in om enskilda personer endast får användas till forskningsändamål. Vetenskapsrådet förklarar att dessa regler är satta för att människor skall skyddas från insyn i privatlivet som kan vara känsliga, som till exempel livsförhållanden. De framhåller dock att dessa regler inte är absoluta utan att de måste vägas mot att forskning ska bedrivas med hög kvalitet och på så sätt utveckla samhället. Dessa regler har utgjort förhållningssättet gentemot de personer som ingår i studien, för att de skall känna att de är en viktig del i studien. Det var även viktigt att personerna som ingår i studien känner att de behandlas med respekt och är trygga i hur materialet kommer att användas.

Det finns enligt Merriam (1994) två tillfällen under en kvalitativ undersökning då man bör tänka på de etiska aspekterna, under insamlingen av information och när resultatet publiceras. Lindgren och Sparrman (2003) lyfter vikten av att barn ger samtycke när de deltar i en studie. De anser att det är viktigt att barnen erbjuds anonymitets skydd och att de får veta vad materialet skall användas till. Det är viktigt att visa respekt för barnet och se det som en

kompetent individ som aktivt söker mening och förståelse (Gren, 2001). UNICEF Sverige (2008) lyfter fram att FN:s Barnkonvention anser att barn bör få möjlighet att yttra sig i de frågor som berör dem. Det är även något som Barnombudsmannen (2006) lyfter fram i sin årsrapport och visar i sin undersökning att det är många barn som inte ens får möjlighet att påverka och yttra sig i de stora frågorna som rör dem.

4.2 Insamling av empiri

4.2.1 Kvalitativ fallstudie

En kvalitativ metod användes i studien, eftersom observationer där barnen i interaktion med varandra och miljön står i fokus. Enligt Ahrne och Svensson (2011) är en kvalitativ metod bra för undersökningar och studier där datainsamlingen sker via observationer. En kvalitativ metod ger information som kan vara komplicerad att analysera och sammanställa, för informationen går inte att förvandla till siffror. Empirin kan även se helt olika ut med olika personer, även om insamlingen av empirin sker på samma sätt (Holme & Solvang, 1997). Därför måste även bearbetningen av empirin ske på olika sätt. Ahrne och Svensson (2011) påpekar att kvalitativ empiri inte kan mätas ”utan det räcker att konstatera att det finns, hur det fungerar och i vilka situationer det förekommer.” (s.12).

Empirin samlades in genom en fallstudie. I en fallstudie riktas fokus mot en speciell situation eller företeelse (Merriam, 1994). I denna fallstudie var fokus på interaktion och innehåll under olika organiserade aktiviteter på fyra olika förskolor. Merriam (1994) benämner att det är viktigt att avgränsa det fall som forskaren väljer att studera och menar att det i varje fall finns otroligt många platser och människor man kan göra sin studie på. Hon menar därför att det är viktigt att man först bestämmer vad och vem som ska studeras så att man har en tydlig planering på processen. Syftet med en fallstudie är enligt Merriam (1994) inte att komma fram till några generella sanningar utan för att skapa en bättre förståelse för en speciell situation. Denna studies syfte är att ge en bättre förståelse för hur interaktion och innehåll påverkas om den organiserade aktiviteten sker inomhus eller utomhus. För att kunna förstå detta måste man också ha förståelse för miljöns betydelse för barnen och deras interaktion. Fallstudien kan fungera som ett hjälpmedel för utveckling (Løvlie, 1993, refererad i Kvale & Brinkmann, 2009). I Lpfö 98 (Skolverket, 2011) står det att verksamheten ska utformas efter barnen. En fallstudie kan vara en lämplig metod för detta menar Kvale och Brinkmann (2009). Merriam (1994) nämner att det finns många möjliga metoder för att samla in information i en fallstudie. Under denna studie har det observerats genom att videofilma olika aktiviteter. Genom att filma så går det att upprepade gånger se filmen och upptäcka något nytt som kan ha betydelse för studien. (Ely, 1993; Heikkilä & Sahlström, 2003)

4.2.2 Observation

Att observera är att iakttä eller att undersöka, det är något som vi alla gör dagligen. Inom pedagogiken så observeras något som är av pedagogisk betydelse, för att kunna ge ett så bra lärande som möjligt (Bjørndal, 2002). Bjørndal samt Patel och Davidsson (2011) menar att det finns olika sätt att göra sin observation på och att det inte är lätt att genomföra en observation, för att det finns så mycket att tänka på. Som observatörer bör man tänka på att det finns många sätt att se på det observerade objektet och att resultatet i en viss observation

inte skulle gälla för alla situationer och kontexter. Därför bör man ha en kritisk blick på kontexten i observationerna men även på sina resultat (Bjørndal, 2002). För att kunna genomföra fallstudien tog vi kontakt med fyra olika förskolor. Vi fick klartecken från förskolorna och tider för när insamlingen av empiri kunde genomföras bestämdes.

I studien var vi icke deltagande observatörer för att bättre få en överblick av situationen och för att inte påverka vad som sker samt för att insamlingen av empirin skulle bli så trovärdig som möjligt. En icke deltagande observatör är en utomstående person som inte är med i själva aktiviteten och kan påverka den, ”det bidrar till att säkerställa en högre kvalitet i observationerna genom att observatören inte behöver splittra sin uppmärksamhet mellan flera olika uppgifter” (Bjørndal, 2002, s.26). En icke deltagande observatör kan dock medföra att barnen känner sig iakttagna och beter sig annorlunda (Lindgren & Sparrman, 2003).

Syftet med studien är att öka kunskapen för hur innehåll och interaktion i organiserade aktiviteter påverkas om aktiviteten genomförs inomhus respektive utomhus. Data samlades in genom att videofilma och observera organiserade aktiviteter utomhus och inomhus på fyra olika förskolor. Videofilmerna analyserades och en jämförelse gjordes genom vad som kan ses som en ostrukturerad observation i den meningen att ett i förväg utformat observationsschema inte utformades. En ostrukturerad observationsform bygger på att man har ett utforskande syfte, och viljan att använda sig av observationer för att få ut så mycket kunskap som möjligt (Patel & Davidsson, 2011).

4.2.3 Videoinspelning

Aktiviteterna videofilmades under hösten och vintern och observationerna utgick ifrån den filmade empirin. Med videoinspelning kan man fånga upp hela sammanhanget och inte bara det verbala utan även röstlägen, gester, ansiktsuttryck, ljus, färger, aktivitet, liv och rörelse eller avsaknaden av detta (Ely, 1993). Att kunna fånga upp sammanhanget är något som har betydelse, för att interaktionen och innehållet i aktiviteterna ska synliggöras. Ely nämner dock att det inte går att få med allt i en videoinspelning, det som händer bakom och på sidan av kameran går inte att se på filmen. Genom att ha filmat en händelse, aktivitet, intervju mm, ger det möjlighet att återuppleva händelseförloppet och se det flera gånger och kanske upptäcka nya saker som man inte såg under inspelningen (Ely, 1993; Heikkilä & Sahlström, 2003). De påpekar även att man kan se inspelningen med andra och samtala kring det. Något som Ely (1993) lyfter fram som viktigt med videoinspelning, är att personerna som studeras måste ge sitt tillstånd till detta. Därför fick barnen som deltog i studien, samt deras vårdnadshavare, en förfrågan om tillåtelse till videoinspelning under aktiviteten. Innan fallstudien skulle genomföras besöktes förskolorna för att bli bekanta med just den miljön och med de barnen som skulle vara med i studien. Vygotskij (1934/1999) menar att det lättare blir missförstånd mellan personer som inte känner varandra så väl, än mellan personer som har en bra relation. För att förstå barnens uttalanden under observationen och minska risken för missförstånd besöktes förskolorna någon dag innan videoinspelningen av aktiviteten skulle ske. Innan filmningen, informerades och tillfrågades barnen om att bli filmade och det berättades även för dem vad materialet från videoinspelningen kommer att användas till. Alla barn i studien samtyckte till att bli filmade. Det är viktigt att personerna som ska observeras får veta vad

som ska observeras och att det förstås och accepteras av dem. Hur mycket information de får om vad som ska observeras påverkas av vad som ska observeras. Detta kan vara svårt när det gäller att observera små barn eftersom små barn kan ha svårt att förstå hur materialet kommer att användas och konsekvenserna av sin medverkan (Bjørndal, 2002). I samband med besöken på förskolorna prövades även kameran för att säkerställa funktionen och för att barnen skulle få prova på att bli filmade innan studien.

Heikkilä och Sahlström (2003) diskuterar skillnaden mellan en rörlig eller fast kamera och mikrofon. Vilket alternativ man ska använda sig av, en rörlig eller fast kamera och mikrofon, har betydelse för vad det är man ska filma menar Heikkilä och Sahlström samt Ely (1993). Genom att använda en handhållen kamera går det lättare att filma de mer rörliga situationerna, för att man kan gå eller springa med den. Risken är i stället större att dra barnens uppmärksamhet till sig själva och kameran. I studien användes en rörlig kamera, eftersom fallstudien skedde på olika platser på förskolorna och vissa aktiviteter var rörliga, då var det bra att kunna följa med när aktiviteten ändrade ställning och plats. Heikkilä och Sahlström (2003) påpekar att om man använder mikrofonen som är i kameran kan man missa mycket av vad barnen säger om de vänder ryggen till. Ljudet i filmerna spelades in genom mikrofonen i kameran, eftersom det är lika viktigt vad alla barn säger, för med en lös mikrofon så får man bara höra och följa ett barn (Heikkilä & Sahlström, 2003). Vi filmade aktiviteter på fyra förskolor och varje film var ca tio minuter lång.

Om det ska vara en eller flera kameror i studien, är något som enligt Heikkilä och Sahlström (2003) beror på hur van man är att använda tekniskutrustning. Heikkilä och Sahlström menar att fler kameror sällan löser viktiga forskningsfrågor, men att de ger fler synvinklar på situationen. Under studien filmades det med en kamera för att fler kameror skulle ha tagit för mycket fokus från barnen. Men en extra kamera fanns alltid tillhands ifall det skulle behövas, om batteriet skulle ta slut eller minnet blev fullt på den första kameran.

4.3 Analys av empiri

Observationerna har bearbetats och analyseras utifrån en kvalitativ metod, där målet var att presentera innehållet i aktiviteterna och barnens interaktion så nära som möjligt utifrån vad de uttrycker och det faktiska innehållet. Videofilmerna analyserades med koppling till syftet och forskningsfrågorna. Filmen från varje förskolas aktivitet var ca tio minuter. För att göra analysen lättare valde vi ut sekvenser ur filmerna, så att det fanns en kortare film från varje förskola, som var ca tre till fem minuter lång. Sekvenserna valdes utifrån vad som kunde vara relevant för studien och så att det fanns en variation av aktiviteter med. Allt från de olika utvalda delarna transkriberades så noggrant som möjligt. Därefter läste vi igenom det som skrivits ner och tittade igen på filmerna för att se om vi missat några detaljer och kompletterade sedan transkriberingen ytterligare innan vi tittade på filmen ytterligare en gång. Allt detta gjordes för att inget från filmerna som kunde vara relevant för studien och ha betydelse för resultatet skulle gå förlorat. När det kändes att allt fanns med i transkriberingen så markerades olika sekvenser i texterna som hade relevans för forskningsfrågorna. Forskningsfrågorna fick till sist utgöra utgångspunkt för rubrikerna i resultatredovisningen.

5. Resultat

Resultatet av studien presenteras med utgångspunkt i skeenden som svarar mot forskningsfrågorna.

5.1 Miljöns påverkan på aktiviteten

Den fysiska miljön användes i större utsträckning under utomhusaktiviteterna än inomhusaktiviteterna. Det var på ett lugnare sätt miljön användes inomhus, sitta still på golvet eller på en stol, sjunga sånger med små rörelser eller rita med pennor. Medan utomhus använde barnen hela kroppen, körde ”skoter” runt förskolan i leken ”leksaker affären” på Trollets förskola och hoppade runt eller smög på stigen i skogen på Solstogens förskola. Kottar, kvistar, blommor, träd och annat som barnen kunde hitta användes på ett fantasifullt vis till olika saker i aktiviteten. Ett exempel var under aktiviteten på Trollets förskola då staketet användes som affär. Under inomhusaktiviteterna använde barnen sin finmotorik medan de använde mer grovmotorik utomhus. Barnen gjorde upptäckter i miljön utomhus som sedan användes i själva aktiviteten. När barnen mötte de olika djuren under sagovandringen på Solstogens förskola så användes naturen till att ge djuren en så verklighetsanpassad placering som möjlig. Papper, pennor, block och kort användes mer inomhus och de användes till inget annat än det som de var ämnade för. Barnen var tvungna att använda sin fantasi under aktiviteterna utomhus, när de skulle lura djuren under sagovandringen eller när de skulle vara olika saker när de lekte leksaksaffären. Medan inomhus var det viktigt att de målade med pennorna eller svarade rätt på vad det var för väder. Under utomhusaktiviteterna var det vanligare att föremålen benämndes, att barnen ska gå till staketet, de pratar om växter, vad de heter, eller att ”dessa träd är en dörr” osv. Inomhus sa till exempel pedagogen till barnen att de skulle sätta sig ned, men det benämndes inte var barnen ska sätta sig.

5.2 Miljöns påverkan på barnens interaktion

Utomhusmiljön verkade uppmåna barnen till att röra på sig mer än inomhusmiljön. När barnen står i ring har några av dem svårt att stå stilla. Däremot fångade detaljer i inomhusmiljön i större utsträckning barnens uppmärksamhet. Barnen upptäckte leksaker som låg framme och rörde vid saker som fanns runtomkring dem. Samspelet med miljön utomhus kan man se genom att barnen använder sig av det som finns i miljön för att ta riktning, en riktning att se mot eller att gå mot. I utomhusaktiviteten på Trollets förskola där barnen skickar upp en raket tittar de upp mot himlen som om de skulle kunna se raketerna flyga iväg.

När barnen hade aktiviteter utomhus så tillrättavisade de inte varandra i lika stor utsträckning som när de var inomhus. Inomhus iaktogs en tillrättavisning bland annat när ett av barnen på Trädets förskola återberättade sagan på ett annat sätt än pedagogen hade berättat den, och ett barn sade till de andra barnen att det var fel. Ett annat sätt att samspela med varandra visade barnen genom att härma och ta efter varandra. Både utomhus och inomhus tog barnen efter varandra. När ett barn på Trädets förskola började måla en sol så härmade flera av de andra barnen och ritade också en sol.

Mängden verbal kommunikation skilde sig inte märkbart mellan de olika fysiska miljöerna. Däremot diskuterade barnen miljön i större utsträckning utomhus, det som var annorlunda i miljön, fåglar, bilar och andra människor drog till sig barnens uppmärksamhet. En aspekt som skilde sig märkbart mellan inomhus- och utomhusmiljön var kroppskontakten mellan barnen. När barnen var utomhus hade den kroppsliga kontakten väldigt litet utrymme. Att ha sina kompisar nära hade dock en betydande roll för tryggheten, men kroppskontakt togs vid ytterst få tillfällen utomhus. Under sagovandringen var barnen uppmärksamma på att kompisarna var nära när de blev osäkra. Inomhus tog barnen mer direkt kroppskontakt genom att röra vid varandra med handen eller knuffas. Det som visade sig var också att den organiserade aktiviteten inomhus tycktes hämma barnens spontana samspel med varandra på grund av att ramarna för aktiviteten begränsade möjligheterna till interaktion. Detta beroende på att pedagogen styrde aktiviteten på ett sådant sätt att barnen fick mindre fritt utrymme att ta kontakt eller samspeja med varandra.

5.3 Sammanfattning av resultat

Miljön under utomhusaktiviteterna var viktigare för aktiviteten och dess innehåll än för inomhus aktiviteterna. Utrymmet och materialet utomhus användes med mer variation än vad materialet inomhus gjorde. Inomhus skulle barnen sitta still och koncentrera sig på aktiviteten, rita eller sjunga sånger med små rörelser, medan de skulle röra på sig mer och använda hela kroppen i utomhusaktiviteten. Under inomhusaktiviteterna använde barnen sin finmotorik medan de använde mer grovmotorik utomhus.

Detaljer och leksaker som fanns i den fysiska miljön fångade i högre grad barnens intresse inomhus. Utomhus uppmärksammade barnen rörelser och händelser, en bil som körde förbi eller mötet med en joggare i skogen. Kroppskontakten mellan barnen skilde sig märkbart mellan inomhus- och utomhusmiljön. Inomhus var kroppskontakten vanlig, medan utomhus skedde det väldigt sällan att barnen tog kroppskontakt.

6. Diskussion

6.1 Metoddiskussion

De etiska aspekterna har varit en viktig ståndpunkt i studien, för att ingen som deltar i studien skulle behöva känna sig förödmjukad eller kränkt på något sätt (Vetenskapsrådet, 2002). Samtyckeskravet, som innebär att personerna i studien deltar av fri vilja och när som helst kan dra sig ur studien (Vetenskapsrådet, 2002), har varit viktigt för oss och därför kanske också påverkat resultatet negativt. Barn som sagt att de inte vill bli filmade har vi lyssnat på och anpassat så att de slapp att bli filmade. Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) påtalar vikten av att ta hänsyn till vad barnen säger. Om barnet säger att han/hon inte vill mer så ska det respekteras. ”Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter och därmed få möjlighet att påverka sin situation” (Lpfö 98, Skolverket, 2011, s. 12). Detta är något som kan ha varit hämmande under filmningen och analysen av filmen och bidragit till att mycket fokus hamnat på att visa respekt och hänsyn till barnen, vilket kan ha haft en negativ påverkan på studiens resultat. Vi har inte velat att pedagogerna och barnen ska behöva känna sig studerade och bedömda. Därför har informationen till förskolorna varit tydlig med att det är den fysiska miljön i aktiviteten som ska studeras och inte pedagogernas arbete i barngruppen. Bland de regler som finns för människor som deltar i forskning finns informationskravet, vilket innebär att de som deltar i forskning har rätt att få information om vad som ska studeras och hur forskningen kommer att publiceras (Vetenskapsrådet, 2002)

6.1.1 Trovärdighet och tillförlitlighet

I valet av metod var frågan ”hur får vi ett svar på våra frågeställningar?” och ”vart ska vi vända oss för att få svar på det?”. Detta för att få ett så trovärdigt resultat som möjligt. Att vi skulle vända oss till förskolor stod ganska snabbt klart för oss, men vilka förskolor? Vi bestämde oss därför att skicka e-mail till flera på måfå valda förskolor, både kommunala och de som stod i egen regi, för att se hur stort intresset var. Genom att vi skrev till ett flertal förskolor så kunde vi utgå från de som var intresserade och var villiga att delta. Vi valde ut fyra förskolor efter lämplighet, utifrån deras beskrivning av verksamheten och organiserade aktiviteter. För att resultatet i studien skulle vara så tillämpligt som möjligt för andra förskolor så valde vi förskolor utan någon speciell inriktning på miljön. På så sätt tror vi att dessa förskolor kan representera fler förskolor i landet. I valet av metod var trovärdigheten central. Den lämpligaste metoden för att svara på studiens syfte anser vi vara observationer.

Något som kan ha påverkat studiens resultat är att vi filmade aktiviteterna. För enligt Ahrne och Svensson (2011) kan barnen och pedagogernas handlande ha påverkats av att de kände sig iakttagna av oss. Resultatet kan aldrig ses som en sanning, eftersom det kan vara så att de personer som undersöks inte känner sig helt fria att göra och prata som de egentligen annars gör (Ahrne & Svensson, 2011).

Barngruppernas storlek har varit helt olika i de olika aktiviteterna och därför kanske det hade sett annorlunda ut om vi hade försökt att få ungefär lika stora barngrupper i alla aktiviteterna. I studien deltar två mindre barngrupper och två större barngrupper, det var både en mindre och en större barngrupp under såväl inomhus- som utomhusaktiviteterna vilket gjorde det mer

jämförbart. En av barngrupperna var däremot betydligt större än de andra tre och kan därför ha påverkat resultatet.

När allt var filmat fick vi möjligheten att studera och analysera empirin flera gånger och verkligen se hur allt gick till (Ely, 1993). Att ha allt filmat har varit en fördel i och med att vi kunnat diskutera filmerna del för del, vilket vi inte kunnat göra på samma sätt om observationen endast skett genom anteckningar. Det går dock inte att få med allt i en videoinspelning, det som händer bakom och på sidan går inte att se på filmen, dessutom fångas det närmaste ljudet upp medan det som sägs lägre bort lätt faller bort (Ely, 1993; Heikkilä & Sahlström, 2003). Detta gjorde att mycket av den verbala kommunikationen mellan barnen gick förlorad. Det medför även att man fokuserar på det man kan se och höra på filmen medan annat av betydelse riskerar att tappas bort, och därmed påverka studiens trovärdighet.

Under analysen av empirin tittade vi på filmerna och skrev ner händelseförloppet. Eftersom vi, med våra åsikter, erfarenheter och tycken skrev ner händelseförloppet så blir det händelseförloppet som vi ser. Andra personer med andra erfarenheter skulle kanske se det annorlunda. Till exempel så skulle kanske en person som blivit mobbad i skolan se det tysta samspelet som sker i bakgrunden medan en annan person inte alls skulle lägga märke till det. Som observatörer bör man tänka på att det finns många sätt att se på det observerade objektet (Bjørndal, 2002). Fördelen är dock att vi har varit två, vilket medfört att vi sett situationen från fler synvinklar och den egna synvinkeln fått en mindre påverkan, dock inte obetydlig.

Den transkriberade texten från filmerna började vi bearbeta genom att vi markerade sekvenser i texten med utgångspunkt i forskningsfrågorna. Bearbetningen av texterna delade vi upp så att vi analyserade texter från två förskolor var. Sedan diskuterade vi alla olika texter och delgav varandra av det vi kommit fram till under bearbetningen. I detta fall skulle det varit en fördel att båda skulle ha bearbetat alla texterna eftersom synen på vad till exempel miljön påverkade aktiviteten kan skilja sig mellan oss. På det sätt som vi utförde det blir inte bearbetningen av observationerna helt rättvis. Genom att vi delgav varandra våra transkriberade texter och analyserade dem tillsammans så fick vi ett resultat som var bearbetat utifrån våra respektive synvinklar.

Det nära samarbetet vi haft och att vi under arbetets gång hela tiden arbetat tillsammans har gjort att vi rådfrågat och diskuterat med varandra i mycket stor utsträckning. Detta har gjort att vi båda varit delaktiga i alla delar av texten trots att vi till viss del delat upp arbetet. Ingen del av arbetet är därmed skriven utifrån en persons synvinkel eller tolkning.

6.2 Resultatdiskussion

6.2.1 Miljöns påverkan på aktiviteten

Det som resultatet visar på är att både inomhus- och utomhusaktiviteter behövs för barnens utveckling och lärande. Inomhus fick barnen träna på att utveckla sin koncentrationsförmåga och sin finmotorik, men barnen behöver även få träna och utveckla sin grovmotorik och sin kondition, röra på sig och springa. Pedagogernas inställning kan ha varit påverkande för att det sker mer grovmotorik för barnen utomhus och mer finmotorik inomhus eller att barnen

rörde mer på sig utomhus medan de fick träna på att vara mer stilla inomhus. Pedagogerna verkade ha haft den planeringen för utomhusaktiviteterna att barnen ska få leka och röra på sig så att de orkar och kan sitta stilla under aktiviteterna inomhus. Om vi hade studerat samma aktivitet men i olika miljöer hade vi kanske fått ett annat resultat. Det är inte bara miljön som påverkar innehåll och interaktion i en aktivitet, utan även pedagogernas utgångspunkter och vad de anser att miljön kan påverka och vad den ska användas till. Eftersom observationerna grundar sig på aktiviteter som pedagogerna hade planerat så styrdes valet av aktivitet av deras uppfattning av vad man kan göra i de olika miljöerna. Detta påverkar innehållet i aktiviteten och därmed vad barnen gör och vad de lär sig. Studiens resultat påverkas därmed av pedagogernas uppfattningar om vad en inom- respektive utomhusmiljö kan användas till. Det har i alla tider varit viktigt att barnen får vara ute och springa av sig för att orka vara inne och koncentrera sig på något lugnare (Mårtensson, 2004 & Granberg, 2000). Läroplanen för förskolan, Lpfö 98 (Skolverket, 2011), lyfter att det är viktigt att ha aktiviteter både inomhus och utomhus med barnen.

Inomhus användes materialet till det som materialet var avsett för och sällan något annat, barnen ritade med pennorna på pappret eller sa vad det var för datum, dag och väder under den dagen när de tittade på almanackan. Det material som användes var ändamålsenligt och sammanfaller med det Hirose, m.fl. (2011) fann, utomhus är det material som används inte begränsat till en speciell aktivitet medan inomhusmaterial är mer ändamålsspecifika. På förskolorna med utomhusaktiviteter visade vår studie att materialet användes med större variation.

I utomhusmiljön uppmärksammas växter och andra föremål. Detta skapar en medvetenhet om närmiljön och medför att barnen uppmärksammar de lekmöjligheter som finns runt omkring dem. När barnet upptäcker de möjligheter för aktiviteter som finns i en miljö så får miljön en funktionell effekt på barnets lekinnehåll menar, Fjortoft (2001). När en barngrupp pratar om växterna i den miljö där de växer och när barnen visar på intresse för dem så ger det en större förståelse och lärande hos barnen (Dahlgren och Szczepanski, 2004).

6.2.2 Miljöns påverkan på barnens interaktion

I barnens interaktion med varandra inomhus, till skillnad från utomhus, kunde vi se att tillsägelser mellan barnen var mycket vanligare. Utomhus är ofta förknippat med ”fri lek” (Mårtensson, 2004), detta kan påverka att det inte finns lika mycket regler i utomhusmiljön. Det som även kan ha påverkat tillsägelser är att en av utomhusmiljöerna, som var med i studien, var en miljö som barnen inte vistades i lika mycket som de andra miljöerna, utanför förskolegården. Inomhusmiljöerna var miljöer som barnen vistades mest i och det kanske fanns mer regler där än det fanns utomhus.

Barnen hade mer kroppskontakt inomhus och en påverkande faktor kan vara att utomhusmiljön har större ytor och att barnen därför inte kommer så tätt inpå varandra. Denna faktor kunde vi se i och med att kroppskontakt togs vid ytterst få tillfällen utomhus. Miljön har en stark påverkan på barnens beteende i aktiviteten. Om rummet är litet med mycket saker som på Trädets förskola, kan det vara inbjudande att beröra en kompis i närheten eller ta

leksaker som ligger nära (Rubinstein Reich & Wesén, 1986). Vi tror att observation av fri lek skulle innebära mer interaktion mellan barnen än vi kunde se i dessa organiserade aktiviteter, eftersom det i en organiserad aktivitet finns bestämda ramar för hur mycket och på vilket sätt barnen kan interagera med varandra. Under aktiviteterna var det pedagogerna som hade satt ramarna för vad som skulle göras och vad som var tillåtet. Vi upplevde att barnen inte fick särskilt stort talutrymme eller möjlighet till kontakttagande.

Miljön inomhus hade mer som tog barnens uppmärksamhet från aktiviteten, bilbordet, klätterställningen eller leksaker som fanns i närheten. Under utomhusaktiviteterna använde de sig av det mesta som fanns i miljön, miljön var en del av aktiviteten. Om miljön inomhus hade varit gjord efter aktiviteten eller aktiviteten efter miljön hade det kanske inte funnits lika mycket som kunnat ta barnens uppmärksamhet. Miljön bör vara formad efter aktiviteten eller aktiviteten efter miljön för att aktiviteten ska vara inspirerande för barnen (Hirose, m.fl., 2011; Fjortoft, 2001; Skolverket, 2005). Om rummet som barnen på Trädets förskola vistades i hade varit formad efter sagan och sångerna hade det till exempel inte varit ett bilbord som kunnat ta deras uppmärksamhet. Det fanns även utomhus en del saker som drog till sig barnens uppmärksamhet ibland, fåglarna som flög förbi eller någon bil som åkte på vägen en bit bort. Det som vi kunde se var att aktiviteten utomhus var planerad efter miljön som de skulle vistas i. Inomhus valdes rummet som kunde fungera bäst till aktiviteten, för det är kanske inte så lätt att planera aktiviteten efter miljön i rummet. Vanligt är att rummen inomhus är arrangerade så att olika aktiviteter kan utföras i olika delar av samma rum, vilket kan medföra att barnens fokus fångas av någon annan aktivitet.

6.2.3 Slutsatser

Genom examensarbetet har vi sett att den fysiska miljön inomhus och utomhus har olika funktioner i barns lärande och utveckling. Utomhusaktiviteter utvecklar barnens grovmotorik och koordinationsförmåga medan inomhus är finmotorik, koncentration och turtagning mer i fokus. För barnen är det viktigt att alla dessa delar utvecklas. Av den erfarenhet som vi har från förskolor så sker organiserade aktiviteter i större utsträckning inomhus, medan barnen utomhus mest leker fritt. Genom att organisera aktiviteter även utomhus så ser man i större utsträckning barnens färdigheter och det som de behöver öva mer på och kan på så sätt organisera aktiviteter utifrån barnens behov. En variation av inomhus- och utomhusaktiviteter kan vi se som stärkande för barnens utveckling och lärande. Detta är en lärdom som vi kommer att ta med oss i vår kommande yrkesroll eftersom vi har sett vikten av en mångfald av fysiska miljöer. Denna studie anser vi har svarat på syftet och frågeställningarna genom att den utifrån våra observationer visar på de aspekter i den fysiska miljön som har en påverkan på den organiserade aktiviteten.

7. Förslag till fortsatt forskning

Under tiden vi har gjort denna studie och analyserat observationerna väcktes funderingar som vi anser kan vara intressant att forska vidare inom. Under det att vi bearbetade observationerna och kunde se hur miljön påverkade barnen i deras samspel så uppkom funderingar på hur miljön påverkar den fria leken. Kan man se skillnader på barnens lek i olika miljöer? Vad för lekar leker barnen inomhus respektive utomhus?

Referenser

- Ahrne, G. & Svensson, P. (2011). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne, & P. Svensson, (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 10-18). Malmö: Liber.
- Barnombudsmannen. (2006). *Röster som räknas: barns och ungas rätt till delaktighet och inflytande: Barnombudsmannens årsrapport 2006*. Stockholm: Barnombudsmannen.
- Björklid, P. (1992) Barn – Miljö – Samspel: Exempel utifrån studier om barns medinflytande, utemiljö och trafiksäkerhet, I P. Björklid & S. Fischbein, (Red.), *Individens samspel med miljön: Ett interaktioniskt perspektiv på pedagogik* (s. 67-83). Stockholm: HLS.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Bjørndal, C. R. P. (2002). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Boström, L. (2007). *Goda lärmiljöer: en spindel spinner ett nät*. Härnösand: Specialpedagogiska institutet.
- Bråten, I. (red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlberg, G. & Åsén (2011) Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia, I A. Forsell (Red), *Boken om pedagogerna* (s.239-263). Stockholm: Liber.
- Dahlgren, L O. Szczepanski, A (2004). Rum för lärande – några reflektioner om utomhusdidaktikens särart. I I. Lundegård, P-O. Wickman, & A. Wohlin, (Red.), *Utomhusdidaktik* (s. 9-23). Lund: Studentlitteratur.
- Elliot, E. & Blanchet-Cohen, N. (2011). Young Children and Educators Engagement and Learning Outdoors: A Basis for Rights-Based Programming. *Early Education & Development*, 22(5), 757–777. doi: 10.1080/10409289.2011.596460.
- Ely, M. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken: cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.
- Emilson, A (2003). Sätta barnet i centrum – en fråga om perspektiv. I E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (Red.) (2003). *Förskolan: barns första skola!*. Lund: Studentlitteratur.
- Fjortoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 111–117. doi: 10.1023/A:1012576913074
- Fjortoft, I. & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children. Landscape descriptions and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning*, 48 (1-2) 83–97. doi: 10.1016/S0169-2046(00)00045-1

- Granberg, A. (2000). *Småbarns utevistelse: naturorientering, lek och rörelse*. (1. uppl.). Stockholm: Liber.
- Gren, J. (2001). *Etik i pedagogens vardagsarbete*. (2. uppl.). Stockholm: Liber.
- Heikkilä, M. & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 24-41. Från <http://www.ped.gu.se/pedfo/>
- Hirose, T. Koda, N. & Minami, T. (2011). Correspondence between children's indoor and outdoor play in Japanese preschool daily life. *Early Child Development and Care*, 182 (12) 1611–1622. doi: 10.1080/03004430.2011.634065
- Holme, M.I. & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. (2. Uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling: barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Hundeide, K. Pramling Samuelsson, I. & Sommer, D. (2011). *Barnperspektiv och barns perspektiv i teori och praktik*. (1. Uppl.) Stockholm: Liber.
- Kragh-Müller, G. & Isbell, R. (2010). Children's Perspectives on Their Everyday Lives in Child Care in Two Cultures: Denmark and the United States. *Early Childhood Educ J*, (39), 17-27. doi: 10.1007/s10643-010-0434-9.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation? Om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholm: HSL Förlag.
- Lillemyr, O. F. (1999). *Lek-upplevelse-lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Lindgren, A-L. & Sparman, A. (2003). Om att bli dokumenterad: Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 58-69. Från <http://www.ped.gu.se/pedfo/>
- Maynard, T. & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity?. *Early Years: An International Research Journal*, 27(3), 255–265. doi: 10.1080/09575140701594400.
- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Mårtensson, F. (2004). *Landskapet I leken: En studie av utomhuslek på förskolegården*. Doktorsavhandling, Swedish University of Agricultural Sciences Alnarp, institutionen för landskapsplanering.

Nedovic, S. & Morrissey, A-M. (2011). Calm active and focused: Children's responses to an organic outdoor learning environment. *Learning Environ Res*, (16), 281–295. doi: 10.1007/s10984-013-9127-9

Olofsson, B. (2010). *Meningsfull samling i förskolan*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (4. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Rubinstein Reich, L & Wesén, B. (1986) *Observera mera*, Lund: Studentlitteratur

Sandell, K (2004). Var ligger utomhus?, I I. Lundegård, P-O. Wickman, & A. Wohlin, (Red.), *Utomhusdidaktik* (s. 151-170). Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2005). *Kvalitet i förskolan: allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011). *Läroplan för förskolan Lpfö98*. ([Ny, rev. Utg.]). Stockholm: Skolverket.

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. (2. uppl.). Stockholm: Norstedts Förlagsgrupp AB.

UNICEF Sverige. (2008). *Handbok om Barnkonventionen*. (1. uppl.). Stockholm: UNICEF Sverige.

Utbildningsdepartementet. (2010). *Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolans läroplan*. Solna: Registreringskansliet.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. (K. Öberg Lindsten, övers.) Göteborg: Daidalos.(originalarbete publicerat 1934)

Öhman, M. (2008). *Hissad och dissad – om relationsarbete i förskolan*. Stockholm: Liber.

Bilaga



Till dig som vårdnadshavare på förskolan

Vi är två förskollärarstudenter, inne på sista terminen på utbildningen, som skriver examensarbete där vi undersöker den fysiska miljöns påverkan på en organiserad aktivitet. För att samla in data kommer vi att vara med under genomförande av en aktivitet på ert barns förskola _____ den _____. Vi kommer att filma genomförandet av aktiviteten. Filmen kommer sedan att användas för observationer. Allt deltagande sker frivilligt.

Det inspelade materialet kommer endast att användas i vårt examensarbete. Inga namn på personer, förskola, pedagoger eller kommun kommer att finnas med i examensarbetet. Allt inspelningsmaterial kommer att kasseras när arbetet är färdigt.

Vi undrar om ert barn får vara med i studien och ber om er underskrift vid samtycke.

Mitt barn får delta i studien

Vi önskar svar senast _____

Tack på förhand!

Åsa Esberg och Karin Pounu
Luleå tekniska universitet