



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044 250 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

**Självständigt arbete, 15 hp  
Specialpedagogprogrammet  
VT 2021  
Fakulteten för lärarutbildning**

**“Vi hamnar hela tiden i förhållningssätt,  
bemötande och engagemang hos  
pedagogerna!”**

Specialpedagogisk kompetens i en  
förskola för alla

Theresé Hansson och Anna Vestman

## **Författare**

Theresé Hansson och Anna Vestman

## **Titel**

“Vi hamnar hela tiden i förhållningssätt, bemötande och engagemang hos pedagogerna!”  
Specialpedagogisk kompetens i en förskola för alla.

## **Engelsk titel**

“We always end up in the approach, treatment and commitment of the educators!”  
Special educational competence in a preschool for everyone

## **Handledare**

Ann-Elise Persson

## **Bedömande lärare**

Lars- Erik Nilsson

## **Examinator**

Daniel Östlund

## **Sammanfattning**

Syftet med detta examensarbete är att bidra med kunskap om hur förskollärare och specialpedagoger beskriver lärmiljöns betydelse för att främja barns utveckling och lärande i en förskola för alla. Arbetet syftar vidare till att bidra med kunskap om hur specialpedagoger kan bidra med sin kompetens i att utforma lärmiljön för barns utveckling och lärande i undervisningen i förskolan. Fem specialpedagoger och fem förskollärare intervjuades i semistrukturerade intervjuer. Intervjuerna transkriberades och analyserades utifrån Systemteori, Posthumanism och KASAM. Resultatet visade att tillgången till specialpedagogisk kompetens och utbildad specialpedagog på förskolan varierar och får betydelse för hur lärmiljön planeras i en förskola för alla. Beroende av hur nära specialpedagogen är verksamheten så fördelas ansvaret på att utforma lärmiljöer olika. Det är varje pedagogs intresse, förhållningssätt och engagemang som styr hur den fysiska, sociala och pedagogiska lärmiljön utformas i undervisningen i en förskola för alla. Specialpedagogerna beskriver att det är pedagogernas förhållningssätt, bemötande och engagemang som blir avgörande för lärmiljöerna. Dock utifrån hur rektorn skapar förutsättning för detta. Förskollärarna beskriver att de ser sig själva som ansvariga för utformningen av lärmiljöerna. Specialpedagoger och förskollärare i denna studie anser att utformningen av lärmiljön inomhus får betydelse för barns utveckling och lärande i en förskola för alla. De specialpedagogiska implikationerna vi sett är att ett medvetet förhållningssätt, bemötande och engagemang hos pedagogerna på förskolan är betydande för vad som finns i lärmiljöer och hur tillgängliga förskolans lärmiljöer blir i en förskola för alla.

## **Ämnesord**

Förhållningssätt, Förskola för alla, KASAM, Lärmiljö, Miljön som den tredje pedagogen, Posthumanism, Specialpedagog, Systemteori.

**Author**

Theresé Hansson och Anna Vestman

**Title**

"We always end up in the conscious attitude, attitude and commitment of the educators!"

Special educational competence in a preschool for everyone

**Supervisor**

Ann-Elise Persson

**Assessment teacher**

Lars-Erik Nilsson

**Examiner**

Daniel Östlund

**Abstract**

The aim of this thesis is to contribute knowledge about how preschool teachers and special educators describe the importance of the learning environment to promote children's development and learning in a preschool for all. The work further aims to contribute knowledge about how the special educator can contribute with his competence in designing the learning environment for children's development and learning in teaching in preschool. Five special educators and five preschool teachers were interviewed in semi-structured interviews. Five special educators and five preschool teachers were interviewed in semi-structured interviews.

The results showed that the availability of special educational competence and trained special educator in the preschool varies and becomes important for how the learning environment is planned in a preschool for all. Depending on how close the special educator is to the activity, the responsibility for designing learning environments is distributed differently. It is each educator's interest, attitude and commitment that governs how the physical, social and pedagogical learning environment is designed in the teaching in a preschool for all. The special educators describe that it is the educators, conscious attitude, attitude and commitment that are decisive for the learning environments. However, based on how the principal creates the conditions for this. The preschool teachers describe that they see themselves as responsible for the design of the learning environments.

Special educators and preschool teachers in this study believe that the design of the indoor learning environment is important for children's development and learning in a preschool for all. The special educational implications we have seen are that a conscious attitude, attitude and commitment among the educators in the preschool is significant in learning environments and how accessible the preschool's learning environments will be in a preschool for everyone.

**Keywords**

Approach, Preeschool for everyone, KASAM, learning environment, environment, the environment as the third pedagogue, posthumanism, specialeducator, systems theory

# Förord

Efter tre års givande och lärorika år på specialpedagogutbildningen har vi nu äntligen fått chansen att skriva om det vi verkligen brinner för.

Under arbetets gång har fördelningen varit som sådan att vi har gjort alla steg tillsammans. Detta har skett genom ett delat Google- dokument samt att vi har “träffats” via zoom för att på så sätt kunna skriva tillsammans. Vi ansvarar för arbetet i sin helhet tillsammans och har tillsammans hjälpts åt i arbetets alla delar. Vi har funderat, reflekterat, stött och blött våra tankar tillsammans genom hela arbetets gång i ett gemensamt dokument där vi fyllt på med sådant vi ansett haft relevans för vårt arbete. Tillsammans med vår handledare Ann- Elise Persson har vi vridit och vänt på varje ord och begrepp, TACK för givande diskussioner och för att vi fått ta del av din tid.

Stort TACK till våra respondenter som lagt så mycket tid och tanke på vårt arbete och verkligen tagit våra frågor på allvar och som bidragit till att vårt resultat, analys och diskussion tillslut blivit till vår uppsats...

Sist men inte minst vill vi även TACKA våra familjer och vänner som haft tålamod och möjliggjort att vi kunnat lägga vårt liv i uppsatsskrivandets händer...

Kristianstad maj 2021

Therese & Anna

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning .....</b>	<b>5</b>
<b>1.2 Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>7</b>
<b>1.3 Frågeställningar .....</b>	<b>7</b>
<b>1.4 Definition av begrepp.....</b>	<b>8</b>
1.4.1 Lärmiljö .....	8
1.4.2 Miljön som den tredje pedagogen .....	8
1.4.3 En förskola för alla .....	9
1.4.4 Barn i behov av stöd .....	10
1.4.5 Specialpedagogisk kompetens.....	10
<b>2. Litteratur och tidigare forskning .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 Tidigare forskning.....</b>	<b>13</b>
2.1.1 Fysisk miljö.....	14
2.1.2 Social miljö.....	14
2.1.3 Pedagogisk miljö .....	15
2.1.4 Förutsättningar för lärande .....	16
2.1.5 En förskola för alla .....	17
2.1.6 Specialpedagogisk kompetens.....	17
<b>3. Teoretiska utgångspunkter.....</b>	<b>18</b>
<b>3.1 Systemteori.....</b>	<b>18</b>
<b>3.2 Posthumanism .....</b>	<b>19</b>
3.2.1 Rummets makt.....	21
3.2.2 ANT- Actor- network teory .....	21
<b>3.3 KASAM .....</b>	<b>22</b>
<b>4. Metod.....</b>	<b>23</b>
<b>4.1 Urval:.....</b>	<b>24</b>
<b>4.2 Pilotstudie .....</b>	<b>25</b>
<b>4.3 Insamling av empiri.....</b>	<b>25</b>
<b>4.4 Bearbetning av empiri .....</b>	<b>26</b>
<b>4.5 Etiska överväganden .....</b>	<b>26</b>

4.6	Studiens tillförlitlighet .....	28
<b>5.</b>	<b>Resultat</b> .....	<b>29</b>
5.1	Bakgrund .....	29
5.2	Fysisk lärmiljö .....	29
5.2.1	Organisation.....	31
5.3	Social lärmiljö .....	33
5.3.1	Relationer.....	33
5.3.2	Förhållningssätt .....	33
5.4	Pedagogisk lärmiljö .....	35
5.4.1	Miljön som tredje pedagogen.....	36
5.5	Förutsättningar för lärande.....	38
5.6	En förskola för alla .....	39
5.7	Specialpedagogisk kompetens.....	41
<b>5.8</b>	<b>Analys</b> .....	<b>43</b>
5.8.1	Bakgrund .....	43
5.8.2	Fysisk lärmiljö.....	44
5.8.3	Social lärmiljö.....	47
5.8.4	Pedagogisk lärmiljö .....	49
5.8.5	Förutsättningar för lärande .....	50
5.8.6	En förskola för alla .....	51
5.8.7	Specialpedagogisk kompetens.....	52
5.9	Slutsatser .....	53
<b>6.</b>	<b>Diskussion</b> .....	<b>56</b>
	<b>Metoddiskussion</b> .....	<b>56</b>
	<b>Resultatdiskussion</b> .....	<b>57</b>
	Fysisk lärmiljö .....	59
	Social lärmiljö.....	61
	Pedagogisk lärmiljö.....	63
	Förutsättningar för lärande .....	64
	En förskola för alla .....	65
	Specialpedagogisk kompetens.....	66
	<b>Specialpedagogiska implikationer</b> .....	<b>68</b>

<b>Vidare forskning .....</b>	<b>69</b>
<b>Referenser .....</b>	<b>70</b>
<b><i>Bilaga 1 Intervjuguide</i></b>	
<b><i>Bilaga 2 Missivbrev</i></b>	
<b><i>Bilaga 3 Samtyckesblankett</i></b>	

# 1. Inledning

Under vår tid som verksamma förskollärare i förskolan har vi mött många barn med skiftande bakgrund och behov, alla med olika förutsättningar att möta förskolans miljö, olika pedagoger, andra barn och förskolan som organisation. Detta har gjort att vi som förskollärare sett vikten av att anpassa verksamheten utifrån alla barns olikheter och ta hänsyn till de erfarenheter de bär med sig. Den svenska förskolan har ett tydligt framskrivet demokrati- och samhällsuppdrag (Skolverket, 2018; Ribaeus, 2014). Sverige har utvecklat en policy att förskolan ska vara till för alla barn. Alla som arbetar i förskolan och dess utbildning ska uppmärksamma och stödja barn i behov av stöd och samverka för att göra förskolan till en så god miljö som möjligt för undervisning, utveckling och lärande (Skolverket, 2018). Enligt förskolans läroplan har alla barn rätt till en likvärdig utbildning som ska anpassas utifrån barnens behov och förutsättningar (Skolverket, 2018). Förskolans läroplan (Skolverket, 2018) beskriver liksom skollagen (SFS 2010:800) alla barns rätt till en likvärdig förskola i en förskola för alla. I Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) står det att barn i behov av särskilt stöd, oavsett anledning har rätt till undervisning i ordinarie barngrupp. I skollagen (SFS 2010:800) och i läroplanen för förskolan står det även att alla barns utveckling och lärande skall främjas (Skolverket, 2018). Detta stämmer väl överens med att det i högskoleförordningen för specialpedagoger (SFS 2017:1111) står skrivet att specialpedagoger självständigt och tillsammans med andra ska arbeta för att undanröja hinder i lärmiljöerna så att alla barn ska få förutsättningar att nå så långt som möjligt.

Våra tidigare erfarenheter av arbetet med barns olikheter i förskolan i rollen som förskollärare fick oss intresserade av specialpedagogiska frågor, vilket bidrog till att vi sökte oss till specialpedagogprogrammet. Den vuxnes förhållningssätt och sätt att se på barn, kunskap, lärande och barns olikheter i förskolan bidrar till att barn får möjlighet att bli olika beroende på vem och vad de möter i sin vardag på förskolan (Palla, 2011; Hughes, Bullock & Coplan, 2014; Børve & Børve, 2017; Hultman, 2011). Ett barn som i en grupp ses som i behov av stöd behöver nödvändigtvis inte bli det i ett annat sammanhang. Detta beroende av den vuxnes förhållningssätt, förväntningar, på olika konstellationer och relationer (Lundqvist, Allodi Westling & Siljehag, 2016). Almqvist (2014) skriver att många barn behöver en ledare som styr dem i de aktiviteter de ingår i.



Pedagogens ledarstil och förhållningssätt blir avgörande för att barnen ska vilja engagera sig i olika aktiviteter. Almqvist (2014) anser vidare att barn som av pedagoger ses som i behov av stöd ofta blir bemötta annorlunda och med andra lärstilar än vad barn som passar in i verksamhetens ramar blir, något även Sjöman (2018) och Hultman (2011) bekräftar i sina avhandlingar. Alla människor blir ibland i behov av stöd när de befinner sig i ett sammanhang de inte känner sig bekväma i eller där de inte förstår vad de ska göra eller vet vad som förväntas av dem (Haug, 2017).

Trots att förskolan har en egen läroplan och tillhör det svenska utbildningsväsendet genom att vara den första skolformen barn möter, är förskolan som forskningsfält i stort behov av utveckling (Palla, 2018; Tallberg Broman, 2015; Hultman, 2011). Detta är något vi erfarit under vår studietid vid specialpedagogprogrammet. Denna kunskapslucka har bidragit till att vi intresserat oss än mer för specialpedagogiska frågor i just förskolan. Kan denna kunskapslucka bero på det Jahnke (2019) beskriver utifrån Polanyis begrepp "tacit knowledge" som kan översättas med outtalad, underförstådd eller tyst kunskap? Med tyst kunskap menar Jahnke (2019) den kunskap som är vedertagen och mer eller mindre tas för givet men som inte alltid finns formulerad i text.

Alla barn i förskolan har rätt att utvecklas så långt som möjligt (SFS 2010:800). Sandberg, Lillvist, Eriksson, Björk-Åkesson och Granlund (2010) belyser att det är varje enskild förskollärares eller arbetslag med pedagoger på förskolan som avgör och bedömer vilka barn som anses vara i behov av stöd. När pedagoger identifierat att ett barn avviker från normen så kontaktas specialpedagog eller någon annan person med specialpedagogisk kompetens för att utreda vad förskolan kan göra för att underlätta för barnet i vardagen på förskolan. Bilden av specialpedagogen som bollplank beskriver även Renblad och Brodin (2014). Författarna skriver att pedagoger som möter barn i barn i behov av stöd ofta vänt ut och in på sig själva för att försöka få barnet att lyckas, innan de kontaktar specialpedagogen för att bolla ideer. Detta framgår även i rapporten Tillgängliga lärmiljöer (Skolverket, 2016).

Bruce, Rubin, Åkerman och Thimgren (2016) anser att det är när den vanliga pedagogiken inte räcker till för att möta olika utmaningar som specialpedagogiken träder in. Därmed skulle specialpedagogiken kunna kallas för den möjliggörande pedagogiken (Bruce et al., 2016). Samtidigt är det som är nödvändig för barn som

befinner sig i någon typ av sårbarhet eller problematik, ofta värdefull för alla barn. Bruce et al. (2016) påstår vidare att beroende av vilket förhållningssätt och synsätt lärare och övriga vuxna har som barnen möter kommer de bli bemötta på olika sätt. De olika bemötanden och förhållningssätt barnen möter får olika konsekvenser för vem individen tillåts att bli under sin tid i sin förskola och (skola) (Palla, 2013; Hjørne & Säljö, 2013).

I vår blivande roll som specialpedagoger i förskolan har ett intresse väckts kring hur olika det kan se ut på förskolor kring hur man pratar om barn i behov av stöd och lärmiljöns betydelse kring detta. Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm (2015) påstår att specialpedagoger har ett mer relationellt sätt att se på förskolan, skolan, samhället och världen än vad pedagoger och lärare i förskola och skola generellt har. Pedagogernas förhållningssätt spelar roll för hur man använder sig av lärmiljön för att möta alla barns olikheter eller hur man lägger behoven och svårigheterna hos barnen. Nordin- Hultmans (2004) menar att lärmiljön får betydelse för hur barn uppfattas.

## **1.2 Syfte och frågeställningar**

Syftet med detta examensarbete är att bidra med kunskap om hur förskollärare och specialpedagoger beskriver lärmiljöns betydelse för att främja barns utveckling och lärande i en förskola för alla. Arbetet syftar vidare till att bidra med kunskap om hur specialpedagoger kan bidra med sin kompetens i att utforma lärmiljön för barns utveckling och lärande i undervisningen i förskolan.

## **1.3 Frågeställningar**

Utifrån ovanstående syfte har följande frågeställningar formulerats och preciserats:

- På vilket sätt beskriver förskollärare och specialpedagoger att utformningen av lärmiljön inomhus får betydelse för barns utveckling och lärande i en förskola för alla?
- Hur beskriver förskollärare och specialpedagoger att specialpedagogers kompetens tas tillvara i utformningen av förskolans lärmiljöer?

## 1.4 Definition av begrepp

I följande avsnitt kommer begrepp som förtydligar studiens innehåll att förklaras. Bryman (2018) menar att det är viktigt att definiera de begrepp som kommer att användas för att undvika att läsaren missuppfattar innebörden i texten utifrån sin egen förståelse och erfarenhet. Syftet med att definiera begreppen som ska användas är att öka läsarens förståelse för studien.

### 1.4.1 Lärmiljö

Förskolans miljöer kan beskrivas med flera olika begrepp; Pedagogiska miljöer, Lärmiljöer, pedagogiska rum och lekmiljöer. I denna studie kommer begreppet lärmiljö att användas för att beskriva de innemiljöer som organiseras och planeras för barnens undervisning i förskolan både när det handlar om spontana aktiviteter som barnen själva styr och där barnen använder lärmiljön själva, samt för planerade undervisningssituationer som styrs av och har en pedagog närvarande. Nordin- Hultman (2004) menar att oavsett om barnen själva rör sig i miljön på förskolan så har den vuxne genom att iordningställa och välja ut vilka material som ska finnas och var i miljön materialet finns, påverkat vad barnen får för förutsättningar. Skolverket (2012) beskriver vikten av att ta hänsyn till omgivningen och miljön som barn på förskolan befinner sig i under sin förskoletid och menar att barnen på förskolan är en del av lärmiljön.

### 1.4.2 Miljön som den tredje pedagogen

Miljön som den tredje pedagogen är ett begrepp som ofta förekommer i litteratur om lärmiljöer i förskolan. I denna studie använder vi oss av denna definition i likhet med Nordin- Hultman (2004). Flera författare (Nordin- Hultman, 2004; Hultman, 2011; Odegard, 2015) argumenterar för att miljön genom att samspela med pedagoger och barn kan ses som en extra resurs som ger förutsättningar för utveckling och lärande. När miljön inte är anpassad efter de barn som befinner sig i den får barnen inte rätt förutsättningar. Rummet och dess innehåll säger något till barnen om vad som förväntas av dem. Beroende på vad som finns i ett rum eller i en lärmiljö så får barnen olika förutsättningar att bli mer eller mindre kompetenta, något Eidvald och Wallander (2016) förklarar som att barn får möjlighet att antingen vara på ett visst sätt oavsett av sin omgivning eller att bli olika beroende av vad miljön erbjuder (being eller becoming). Nordin- Hultman

(2004) förklarar att miljön som den tredje pedagogen främst handlar om ett förhållningssätt, alltså hur pedagoger planerar, organiserar och erbjuder lärmiljöer som inbjuder till utforskande och undersökande med olika material på många olika sätt och där barnens intressen tas tillvara i undervisningen och planeringen av lärmiljön. Lenz Taguchi och Åberg (2018) skriver att barn gör det som rummet och materialet säger till dem att göra, det betyder att rummet signalerar något och att barnet svarar på signalerna. Lärmiljön blir till i samspel med både rum, material och individer (Hultman, 2011).

#### 1.4.3 En förskola för alla

Enligt förskolans styrdokument, vilka består av skollagen (SFS 2010:800) samt förskolans läroplan så är förskolan till för barn från 1 års ålder och upp till de börjar i förskoleklass vilket är en obligatorisk skolform till skillnad från förskolan (SFS, 2010:800). I denna studie definierar vi begreppet en förskola för alla i likhet med Ahlberg (2015). Alla barn på förskolan har rätt att få sina behov och sina rättigheter tillgodosedda. De har även rätt att få det stöd de behöver för att nå så långt som det är möjligt (Skolverket, 2018). Detta innebär att det är förskolans skyldighet att säkerställa att alla barn får det stöd de behöver i sin utbildning på förskolan och att de barn som av olika anledningar behöver mer stöd, tillfälligt eller mer långsiktigt får det (Skolverket, 2018).

I förskolans läroplan står:

Miljön ska vara tillgänglig för alla barn och inspirera dem att samspela och att utforska omvärlden samt stödja barnens utveckling, lärande, lek och kommunikation (Skolverket, 2018. s.3).

Ahlberg (2015) belyser vikten av att alla som befinner sig i lärandesituationen känner sig delaktiga och kan påverka sin vardag samt att de förstår syftet med det som sker. Delaktighet, kommunikation och inkludering är centralt i att få med alla i undervisningen. Det specialpedagogiska arbetet i förskolan bygger till stor del på relationer och att den specialpedagogiska kompetensen är en del av verksamheten.

#### 1.4.4 Barn i behov av stöd

I denna studie definieras barn i behov av stöd i likhet med flera forskare (Nordin-Hultman, 2004; Haug, 2017; Hultman, 2011; Aspelin, 2013) som problematiserar att fokus ofta hamnar på att de svårigheter som uppstår i förskolan tillskrivs barnen, istället för att pedagogerna utvärderar vad i verksamheten som gör att något barn blir i behov av stöd. Denna utvärdering behöver ske på organisation, grupp och individnivå för att se när barnet blir i behov av stöd och hur förskolan kan ge varje barn rätt förutsättningar att nå så långt som möjligt.

I förskolans läroplan står det:

Alla barn ska få en utbildning som är utformad och anpassad så att de utvecklas så långt som möjligt. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans ska få detta utformat utifrån sina egna behov och förutsättningar (Skolverket, 2018. s 2).

Symeonidou (2018) visar i sin rapport ett samband mellan social inkludering och inkludering i skolan. Författaren påstår att elever som placerats i särskiljande lärmiljöer på grund av att de är i behov av stöd får sämre utgångsläge för social inkludering efter skolan. Författaren anser också att en inkluderande skola förbättrar möjligheten att samspela med andra. Symeonidou (2018) skriver även att barn och elever med funktionsnedsättning som får sin utbildning i en inkluderande lärmiljö kan prestera bättre både akademiskt och socialt jämfört med de som fått sin utbildning i särskiljande lärmiljö.

Carlsson Kendall (2016) skriver att de ökade kraven på sociala färdigheter som självstyrning och självständighet i dagens skola inte är till fördel för att kunna eftersträva *en skola för alla*. Skolmiljön genomgår förändringar som påverkar hur stora krav det ställs på individens exekutiva förmåga, vilket innebär de förmågor som krävs för att självständigt genomföra något. Carlsson Kendall (2016) påstår att detta lätt leder till att barn med Neuropsykiatriska svårigheter eller Neuropsykiatrisk funktionsnedsättning känner sig misslyckade då lärmiljöerna inte tydligt visar vad som förväntas av dem.

#### 1.4.5 Specialpedagogisk kompetens

I högskoleförordningen för specialpedagogexamen (SFS 2017:1111) står följande:

För specialpedagogexamen ska studenten – visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer. (SFS, 2017:1111. s. 5).

I examensordningen står det även vilket förhållningssätt och vilken värdegrund en specialpedagog ska arbeta efter. Även vikten av att kunna samarbeta med andra yrkesgrupper och kompetenser finns med i förordningen (SFS 2017:1111). Ändå finns specialpedagogens roll varken med i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) eller i skollagen (SFS 2010:800). Detta innebär att det är upp till varje rektor att tolka vad som menas med specialpedagogisk kompetens. Specialpedagogik ingår i alla lärarutbildningar sedan lärarutbildningsutredningen (SOU 1999:63) där det framkommer att den specialpedagogiska kompetensen är ett nödvändigt innehåll i alla lärarutbildningar.

Göransson et al. (2015) skriver att specialpedagoger ofta ser det som sker både inom förskolan men även i samhället och världen i stort, ur ett mer relationellt perspektiv än andra pedagoger och vuxna i förskola och skola generellt gör. Detta innebär att specialpedagoger bidrar till att vidga perspektiven och flyttar problemen från individnivå till grupp och organisationsnivå genom att bidra med specialpedagogisk kompetens i utformandet av organisation och lärmiljön.

Haug (2017) påtalar att det blir viktigt för specialpedagogen att tänka mycket kring organisationen för att kunna arbeta integrerat. Hur är barnen placerade? hur har jag lagt upp lektionen? osv. Allt för att skapa bästa möjliga förutsättningar för alla elever oavsett förmåga. Haug (2017) skriver att mycket av inkludering handlar om hur läraren organiserar inläringssituationer. Här blir yrkesrollerna viktiga i en handledning till läraren. Detta för att man som lärare/pedagog behöver någon med en annan yrkesprofession att reflektera tillsammans med och få syn på olika tankar kring hur dagen kan organiseras för att bli så bra som möjligt för alla.

## 2. Litteratur och tidigare forskning

I detta avsnitt kommer den litteratur som ansetts vara relevant för att svara på de frågeställningar som formulerats utifrån studiens syfte. Frågeställningarna är; På vilket sätt beskriver förskollärare och specialpedagoger att utformningen av lärmiljön inomhus får betydelse för barns utveckling och lärande i en förskola för alla? och Hur beskriver förskollärare och specialpedagoger att specialpedagogers kompetens tas tillvara i utformningen av förskolans lärmiljöer? Syftet med detta examensarbete är att bidra med kunskap om hur förskollärare och specialpedagoger beskriver lärmiljöns betydelse för att främja barns utveckling och lärande i en förskola för alla. Arbetet syftar vidare till att bidra med kunskap om hur specialpedagoger kan bidra med sin kompetens i att utforma lärmiljön för barns utveckling och lärande i undervisningen i förskolan.

Hjärne & Säljö (2013) påstår att barn har en svag ställning i samhället. Barn har ingen fackförening eller liknande och de har små möjligheter att själva hävda sin rätt. Detta ställer stora krav på de som arbetar i förskolan. De som arbetar med barn behöver hela tiden tänka på att alla barn måste känna sig och bli sedda och hörda utifrån sina behov. Det blir viktigt för de som arbetar med barn inom förskola att tänka på och vara medvetna om att de som vuxna måste fungera som barnets språkrör (Hjärne & Säljö, 2013; Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018). Aspelin (2013) skriver att barn blir i behov av stöd i olika sammanhang beroende på vilka situationer, lärmiljöer och personer de möter.

Emsheimer och Göhl (2014) beskriver att genom att lärare skapar meningserbjudande kan barn och elever i undervisningssituationer omvandla meningserbjudanden till meningsskapande, det innebär att de själva upplever sitt görande som meningsfullt, vilket krävs för att lära. Lärare i förskolan använder sig av den pedagogiska lärmiljön för att skapa meningserbjudanden som ska utmana barnen i sin utveckling. Det som av Emsheimer och Göhl (2014) beskrivs som meningserbjudanden skulle av Odegard (2015) benämnas som affordance, dvs lärmiljöns förmåga att samspela med dem eller det som befinner sig i miljön.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018) har i sitt material värderingsverktyg för tillgänglig utbildning en tillgänglighetsmodell som är byggd som en triangel.

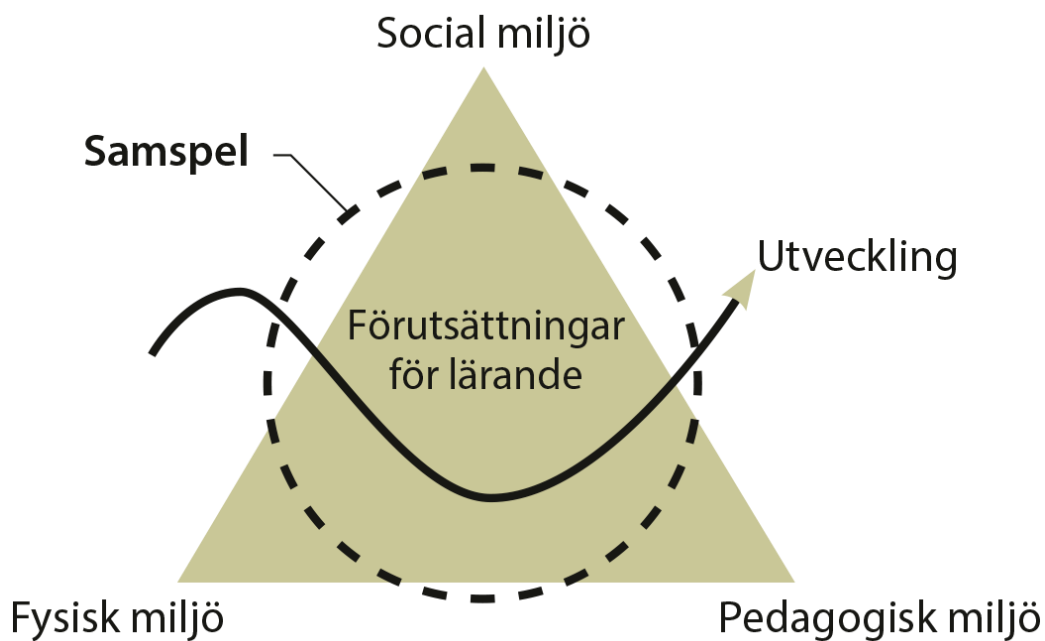


Fig. 1. Tillgänglighetsmodellen (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018, s 14)

**Fysisk miljö** är i ett hörn, **social miljö** i ett hörn och **pedagogisk miljö** i det tredje hörnet. I mitten finns **förutsättningar för lärande**. När de tre hörnen samspekar med varandra samt med mitten har eleven bäst möjlighet till lärande (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018). Specialpedagogiska skolmyndigheten skriver att när lärare utvecklar lärmiljöerna lär de sig mer om elevens individuella förutsättningar och vilka konsekvenser förändringar i lärmiljöerna får för samspel och lärande. Målet är att alla elever ska kunna vara delaktiga i alla lärsituationer.

Inom **fysisk miljö** menas rum för lärande, ljudmiljö, visuell miljö, luftmiljö och utemiljö. Den **sociala miljön** är gemenskap, begripligt sammanhang, planerade aktiviteter utanför skolans område, samverkan med hemmet, normkritik och attityder. Den **pedagogiska miljön** innefattar pedagogiska strategier och stödstrukturer, arbetslag, olika sätt att lära, lärvärtyg, It i lärandet och hjälpmedel (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018).

## 2.1 Tidigare forskning

Nedan presenteras tidigare forskning som varit relevant utifrån arbetets syfte och frågeställningar. Forskningen redovisas utifrån rubrikerna i SPSMs modell för tillgängliga lärmiljöer vilka är fysisk miljö, social miljö, pedagogisk miljö och



förutsättningar för lärande (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018). Utöver dessa rubriker har vi även valt att använda oss av rubrikerna; En förskola för alla samt specialpedagogens kompetens. Rubrikerna valdes för att de sammanfattar vad som ingår i utformandet av en lärmiljö i en förskola för alla.

### 2.1.1 Fysisk miljö

I en studie av Lundqvist et al. (2016) beskrivs hur förskolan som en del av utbildningssystemet i Sverige, arbetar med inkludering där alla elever ingår i samma fysiska lärmiljö. Lundqvist et al. (2016) beskriver hur den svenska förskolan fungerar utifrån att den utgår från skollag och läroplan där inkludering ingår som en del i arbetet med att förhålla sig demokratiskt och medmänskligt till olikheter. Författarna skriver att för att det ska vara möjligt att inkludera alla barn i samma fysiska lärmiljö behöver pedagogerna ha ett inkluderande förhållningssätt, kompetens, kunskap och förståelse för att barn är olika och har olika behov och förutsättningar. Lundqvist et al. (2016) kommer fram till att 95% av alla barn i ålder 3 - 6 år i Sverige går i förskolan. De belyser svårigheterna med att alla barn ska befinna sig i samma lärmiljöer och att lärmiljöerna ska passa alla barn som vistas på förskolan.

### 2.1.2 Social miljö

Sandbergs (2017) studie handlar om barnens syn på sin egen skolgång och deras erfarenheter från förskola till år 1 i grundskolan.

Barnen i undersökningen har valts ut utifrån ett intresse för mångfald av handikapp, erfarenheter och olika behov.

Författaren utgår ifrån inkludering där det är viktigt att människor från olika samhällsklasser, med olika erfarenheter, bakgrund och kön möts i skolan. Sandberg (2017) påstår även att barnen bär med sig olika erfarenheter från sina olika förskolor, de olika erfarenheterna bidrar till att barnen lär av varandra men även till att barnen har olika förutsättningar för sitt fortsatta lärande.

Författaren kommer fram till att de sociala relationerna och känslan av att tillhöra en gemenskap är central för att elever ska lyckas med sin skolgång. Den sociala lärmiljön och lärares förhållningssätt är alltså viktig för att barn ska kunna ta till sig ämneskunskaper i skolan. Sandberg (2017) utgår från barnens perspektiv och barnens

röster. De barn i behov av särskilt stöd som intervjuats och observerats har framfört att känslan av att tillhöra en grupp varit avgörande för deras utveckling och lärande. Författaren använder sig av dynamisk och interaktionistisk teori. Med utgångspunkt i systemteori, sociokulturellt perspektiv och utvecklingspsykologi visar studien att barns lärande och upplevelser kan ses utifrån många olika aspekter beroende på vilken teori vi använder.

Barnet bildar tillsammans med lärmiljön ett dynamiskt system av interaktion. Barnets utveckling och lärande påverkas av allt omkring i ett komplext system bland många andra (Sandberg, 2017). Den sociala lärmiljön och lärarens förhållningssätt är viktig för att barn ska kunna ta till sig ämneskunskaper i undervisningen påtalar Sandberg (2017).

Lundqvist et al. (2016) lyfter lärarens arbete med värdegrunden i styrdokumentet utifrån läroplanens mål att bidra till att alla barn blir demokratiska medmänniskor samt människors lika värde och rätt till gemenskap och delaktighet. Pedagogernas förhållningssätt, kompetens, kunskap och förståelse för att barn är olika och har olika behov och förutsättningar lyfts fram som centrala. Barnens egen känsla av samhörighet och inkludering (Bryant, 2018) och att tillhöra gemenskapen i en grupp (Sandberg, 2017) anses viktiga för barns utveckling och lärande i en förskola för alla.

### 2.1.3 Pedagogisk miljö

Arnott och Duncan (2019) kommer fram till att barn blir kreativa beroende av vilka erfarenheter de får och vikten av att få testa olika saker, tillsammans med andra. Författarna beskriver hur ostrukturerat och ofärdigt material samt miljöer bidrar till att det kan bli en lärmiljö för alla.

Børve & Børve (2017) som undersöker den psykiska och sociala lärmiljöns betydelse för hur barn får möjlighet att bli till i olika leksituationer, kommer fram till att beroende på pedagogers förhållningssätt och beroende på hur den pedagogiska lärmiljön är utformad så ges barnen olika möjligheter till identitetsskapande. Børve & Børve (2017) menar vidare att de fysiska lärmiljöerna är kodade på olika sätt och därmed signalerar vad barnen ska, kan eller förväntas göra i rummet. Beroende av vad det finns för material i rummet signalerar rummet olika saker till barnen och ger dem därmed även olika förutsättningar att utvecklas och lära. Författarna menar att den fysiska lärmiljön påverkar både den psykiska och sociala lärmiljön och pedagogernas förväntningar speglas i hur de utformar

lärmiljöerna (Børve & Børve, 2017; Odegard, 2021). Vidare menar Børve och Børve (2017) att det är pedagogernas ansvar att utforma lärmiljöer där alla barn får möjlighet att utvecklas och lära genom att använda utrymmet, förebygga störningar i form av buller och rörelse för att främja leken. Odegard (2021) skriver att materialet är med och påverkar vilka möjligheter barn erbjuds i kontexten förskola. Författaren menar vidare att i de sammanhang där barn och material får samspela så får både barnen och materialet möjlighet att bli något de inte kunnat bli utan varandras närvaro (Odegard, 2015; Odegard, 2021).

#### 2.1.4 Förutsättningar för lärande

Nasiopoulou (2020) kom fram till att antalet barn i förskolegruppen och framförallt hur möjligheterna att dela in barnen i mindre grupper har stor betydelse för hur kvalitet och likvärdighet påverkas. Stora barngrupper kan leda till problem för barn som befinner sig i något slags behov av särskilt stöd eftersom det blir många att förhålla sig till. Mindre grupper bidrar till barns utveckling och lärande. I sin avhandling har Nasiopoulou (2020) undersökt förskolläraernas intentioner vid gruppindelning och vilka faktorer som avgör att en viss gruppindelning ska ske. Studien visar att det finns många fördelar med mindre grupper. Bland annat skriver författaren att det blir ett större lugn och att interaktionen ökar. Det möjliggör även för en hållbar förskolemiljö där olika fördelar som barns lärande och utveckling samt deras välbefinnande, samtidigt framkommer det att delning av barngrupper sällan sker och är oftast oplanerade när de väl inträffar (Nasiopoulou, 2020). Detsamma menar Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2019) när de i sin studie kommit fram till att organiserandet av verksamheten, där gruppindelning är en del, är viktigt för barnens utveckling och lärande. Författarna kommer också fram till att det ser väldigt olika ut i olika verksamheter och organisationer. Detta bidrar till att förutsättningarna för barnens lärande och utveckling samt för pedagogernas möjlighet att följa barnens lärprocesser ser väldigt olika ut (Williams et al., 2019).

I Sjömans (2018) forskning visar resultatet att barn behöver vägledning av vuxna för att bli engagerade och motiverade och vilja delta i undervisningen i förskolan. Sjöman (2018) påvisar att pedagogernas förhållningssätt och samspelet mellan barn och pedagog är viktigt för att barnen ska bli engagerade och vilja delta i undervisningen på förskolan.

Lärarens undervisning och förhållningssätt blir viktig tillsammans med lärmiljön utifrån ett relationellt perspektiv. Det är barnets förutsättningar i relation till miljön samt miljöns påverkan på barnet som skapar förutsättningar för barnets engagemang, intresse och möjlighet att delta. Den specialpedagogiska kompetensen kan ses som kvalificerad hjälp som erbjuds lärarna för att ge dem möjlighet att planera undervisningen så att alla barns behov tillgodoses (Lindqvist, 2013).

#### 2.1.5 En förskola för alla

Arnott och Duncan (2019) skriver att det är pedagogernas roll och ansvar att ge barnen erfarenheter och upplevelser av material och miljö för att alla barn ska bli delaktiga och kunna lyckas i lärmiljön. Även Lundqvist et al. (2016) skriver fram lärares förhållningssätt och inställning till barnens olikheter som betydande för hur barnens möjligheter att ingå i en gemenskap med de andra och på så sätt även bli demokratiska samhällsmedborgare skapas.

Bryant (2018) fann att lärare är medvetna om sin skyldighet att arbeta med barn i behov av stöd men att de inte får tillräcklig kunskap om hur i sin grundutbildning till lärare. Författaren skriver vidare att lärarna anser sig behöva mer utbildning och kunskap för att kunna möta alla barn.

#### 2.1.6 Specialpedagogisk kompetens

Renblad och Brodin (2014) upptäcker att specialpedagoger i förskolan i första hand används som ett bollplank när de pedagoger som ingår i den ordinarie verksamheten inte lyckas nå barnet i sin undervisning. Ansvariga pedagoger kontakter då specialpedagogen som ofta kommer ut som en extern resurs och handleder eller ger tips på hur pedagogerna kan utveckla verksamheten utifrån de svårigheter pedagogerna upplever.

### 3. Teoretiska utgångspunkter

För att få en djupare förståelse för ett ämne är det av största vikt att knyta an till olika teorier. Teorier hjälper oss att förstå och analysera den empiriska data (Agnafors & Levinsson (2019).

Nedan presenteras valda teorier vilka varit vägledande i vårt arbete med att förstå studiens empiri. Beroende på vilket teoretiskt perspektiv som används i tolkandet av vår omvärld kommer det att visa olika resultat (Nilholm, 2016). Nilholm (2016) fastslår vidare att det inte finns någon absolut sanning, allt beror på ramarna och förutsättningarna som ges, vilket i detta arbete bland annat består av de teorier som används.

Vi har i denna studie valt att ta avstamp i Systemteorin. Detta eftersom systemteori stämmer väl överens med våra ontologiska och epistemologiska ställningstaganden. Det blir därför naturligt att använda sig av den som teoretisk utgångspunkt (Nilholm, 2016). Vidare kommer även en posthumanistisk kunskapssyn att användas som utgångspunkt. Detta innebär att en kritisk blick på det förgivettagna och på de teorier och teoretiska perspektiv som i vanliga fall är rådande kommer att användas (Hultman, 2011). Även detta sätt att se på kunskap stämmer väl överens med vår ontologi, dvs. hur vi tänker att någonting är (Nilholm, 2016).

Även Antonovsky (1991) med begreppen Känsla av sammanhang [KASAM] genom begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet kommer användas som ram- och analysverktyg i denna studie.

#### 3.1 Systemteori

Gjems (1997) argumenterar för att systemteori riktar sin uppmärksamhet mot relationer mellan människor i olika sammanhang. En av de grundläggande utgångspunkterna i systemteori är att allt hänger samman och att allt påverkas av varandra. Allting förstås i relation till varandra. Dessa olika sociala system måste, förstås och hanteras utifrån ett helhetsperspektiv. Varje handling hänger samman med den andra (Gjems, 1997; Killén, 2008; Løw, 2011). Systemteorin bygger på en förståelse för hur allt hänger samman. Det är en ömsesidig påverkan mellan alla människor, miljö och händelser. Allt sker i en cirkulär process. Mitchell (2017) förklarar systemteori med en spiral där alla relationer hänger samman och där alla delar bildar en helhet som blir något större än vad delarna

blivit utan varandra. Det innebär att man måste ta hänsyn till hur mänskligt beteende varierar och anpassar sig i olika sammanhang. På slutet av 70-talet utvecklade Bronfenbrenner (1979) en modell som uppmärksammar samspelet mellan individ och miljö. Bronfenbrenner (1979) tänkte att systemet bestod av fyra cirklar. Dessa fyra cirklar gav han namnen **mikro-, meso-, exo- och makronivå**. Den innersta cirkeln, alltså **mikronivån**, består av barnet och dess närliggande miljö. Här handlar det om att olika slags miljöer ger upphov till de relationer som individen stöter på dagligen. Nästa cirkel är **mesonivån**, denna cirkel berör relationer och samspel mellan närmiljöer där individen är aktiv. Den tredje cirkeln är **exonivån**, denna handlar om systemen som inte involverar individen men som man ändå kan påverkas av. Den sista cirkeln är **makronivån**, denna tar upp övergripande faktorer som påverkar individen på samhällsnivå. Med detta menas sådant som individen inte kan påverka men som den ändå blir påverkad av tex att det finns en skollag som förskolan lyder under. Bronfenbrenner (2005) beskriver ytterligare en nivå; **chrononivån**. **Chrononivån** beskriver individens upplevelse och utveckling över tid, allt påverkas av och påverkar det som sker. Beroende av den tid barnen befinner sig i här och nu kommer det att bli olika. Bronfenbrenner (2005) anser att det är ett ömsesidigt samspel mellan miljö och individ där miljön påverkas av individen precis som individen påverkas av miljön och att det handlar om hur varje enskild individ upplever och tolkar sin omgivning och miljön.

### 3.2 Posthumanism

“Post” innebär att vi ser något med en reflekterande och eftertänksam blick. I detta fall handlar det om att ifrågasätta det som anses vara förgivettagna sanningar och förstå att de teorier vi använder som sanningar påverkar hur vi ser på världen och därmed även hur vi ser på förskolan och barn (Nordin - Hultman, 2004; Bauman, 1991; Shotter & Gergen, 1989; Lather, 1992; Dahlberg, Moss & Pence, 2014; Odegard, 2021).

Posthumanismen tar sitt avstamp i ett postmodernt socialkonstruktionistiskt perspektiv som beaktar hur människor är med och konstruerar sin verklighet. Posthumanismen utgår utöver det postmoderna socialkonstruktionistiska perspektivet, även att kunskap uppstår i samspelet med såväl mänskliga som icke- mänskliga möten (Hultman, 2011).

Hultman (2011) skriver liksom Nordin- Hultman (2004) att vi alla, barn som vuxen blir olika i olika sammanhang, beroende på vem och vad vi möter och hur vi förstår vår

omvärld. Nordin- Hultman (2004) skriver vidare att vi alla är med och skapar vår verklighet utifrån vår uppfattning om olika fenomen och de uppfattningar och erfarenheter vi får till oss beroende på vår omgivning.

Hultman (2011) beskriver att en posthumanistisk teori kortfattat kan ses som att den problematiserar synen på att människan kan studeras och förstås utan att ta hänsyn till sin omgivning. Detta innebär att varje händelse, situation och ögonblick påverkas och flätas samman av och med allt omkring oss, interaktionen som sker med såväl människor som med icke- mänskligt material. Allt som sker, sker i relation till någon eller något (Latour, 1992; Lindgren, 2018). Författare (Hultman, 2011; Latour, 1992; Lindgren, 2018) anser vidare att mellanmänniska relationer, icke- mänskligt material, såsom rummets utformning och dess material tillsammans påverkar hur vi människor ser oss själva och därmed konstruerar vem vi kan bli till.

Nordin- Hultman (2004) belyser att det postmoderna sättet att se på kunskap och på teorier gör det svårare för oss att förstå hur vi kan se på barn och deras utveckling, lärande och kunskap. Författaren skriver även att vi genom de tidigare teoretiska utgångspunkterna kunnat förstå fenomen utifrån olika kartor, med rätta och sanna svar. Utifrån ett posthumanistiskt sätt att se på barn och förskola kommer det vi söker förstå gå att se trans-disciplinärt. Dvs. beroende på vilka teoretiska ställningstaganden vi tar kommer det få olika konsekvenser för de barn vi möter i förskolan (Hultman, 2011). Problem som uppstår förklaras ofta med olika sociala, medicinska eller psykologiska förklaringar, vilket blir en del av barnets identitetsskapande. Genom att använda ett postmodernt sätt att se på något öppnar det upp för att se olika förklaringar utifrån flera olika aspekter samtidigt. Det synliggör att det är den som tolkar problemet som gör just en tolkning och att om denna ser på problemet på ett annat sätt så blir resultatet ett annat. Fokus flyttas från barnet till att istället handla om barnet i ett sammanhang, i en miljö och i en interaktion med rum, material och i relation till andra (Hultman, 2011). Nordin- Hultman (2004) skriver att beroende på de pedagogiska rummets utformning och möjligheter barn i förskolan möter samt vilka pedagoger som ska förstå barnen så får barn olika villkor att uppfattas som kompetent eller som i behov av stöd. Författaren menar vidare att beroende på vilka teorier som är rådande och vilket sätt vi ser på barns

utveckling och lärande så bemöter vi barnen olika, vilket i sin tur leder till att barnen agerar utifrån förväntningar och den identitet vi tillskriver dem utifrån våra egna föreställningar (Nordin- Hultman, 2004; Haug, 2017).

### 3.2.1 Rummets makt

Hultman (2011) hänvisar till Foucault (1980) och slår fast att platser och rum tillskriver människor sin identitet och rummets utformning bidrar till att maktrelationer upprätthålls. Pedagogiska rum och lärmiljöer med dess innehåll berättar vad barnen förväntas göra och skapar olika möjligheter för vem det blir möjligt att bli (Hultman, 2011). De rådande normer som finns på förskolan för hur och vad barn är och vilka förväntningar som finns på barnen bidrar till om barn blir i behov av stöd eller inte (Nordin- Hultman, 2004; Rose, 1989).

Hultman (2011) beskriver vidare att rummets betydelse och de material som finns i rummet ofta ses som underordnat de mellanmännsliga relationer som finns och som ständigt sker i förskolan. Olika material har olika agens och att detta även påverkas av hur och var i lärmiljön materialet placeras. Med agens menas materialets dragningskraft (Hultman, 2011; Lenz Taguchi, 2012; Lindgren, 2018).

### 3.2.2 ANT- Actor- network teory

Hultman (2011) beskriver i sin tolkning av ANT, dvs Actor- network theory, grundad av bl.a Latour (1992) hur allt, både mänskligt och icke- mänskligt ingår i ett gemensamt nätverk. I detta nätverk ses allt som olika aktörer som påverkar och påverkas i samspel med varandra. Alla de aktörer som samspelar bildar tillsammans ett nätverk. Nätverken ser olika ut beroende på vilka olika aktörer som samspelar och interagerar med varandra. Utifrån detta sätt att se på sin omvärld så är varje individ och föremål med och samverkar i skapandet av verkligheten (Latour, 1992). Det betyder att varje individ upplever sin egen verklighet, men att den verkligheten inte är exakt lika som någon annans (Latour, 1992; Hultman, 2011). En boll får oss att associera till olika saker beroende av vad vi bär med oss för tidigare erfarenheter. Latour (1992) kom fram till att allt som sker, sker i ett sammanhang där allt påverkas och påverkar varandra. Alla aktörer, såväl mänskliga som icke-mänskliga får betydelse för vad och vem det blir möjligt att bli till.



### **3.3 KASAM**

Begreppet KASAM som står för Känsla Av SAManhang, grundades av den medicinskt sociologiska professorn Antonovsky. Antonovsky (1991) kom fram till att för att en individ ska må bra och vara tillfreds med sin situation behöver situationen vara begriplig, hanterbar och meningsfull. Detta innebär att varje individ behöver förstå vad som förväntas av den och vad som är möjligt i situationen samt att situationen behöver vara så tydlig att den som befinner sig i den känner att det går att hantera de förväntningar som finns. Sammanhanget behöver även kännas meningsfullt, det innebär att de som deltar ska förstå och uppleva sin egen del i sammanhanget som betydande (Antonovsky, 1991). Antonovskys KASAM vilar på en salutogen grund vilket innebär att den lutar sig mot det friska och det som fungerar i en situation och inte tvärtom (Antonovsky, 1991).

## 4. Metod

För att närma oss vårt syfte och frågeställningar tog vi avstamp i det systemteoretiska synsättet, det posthumanistiska sättet att se på världen samt KASAM som teoretiskt ramverk för studien. Utifrån dessa teorier blev det naturligt att genomföra en kvalitativ undersökning där semistrukturerade intervjuer användes som metod. Genom att vi använde en intervjuguide tillsammans med respondenterna blev svaren till i samspelet mellan författare och respondenter. En annan teoretisk utgångspunkt och med en annan forskningsdesign för undersökningen, hade kunnat leda till ett annorlunda resultat. Utifrån de teorier vi använt kunde även observationer av lärmiljöerna i sig och i samspel med andra både icke-mänskliga och mänskliga aktörer ha använts vid insamling av empiri. Detta valdes dock bort på grund av rådande pandemi som försvårade för fysiska möten som denna typ av insamlingsmetod hade krävt.

Kvale & Brinkmann (2014) beskriver den kvalitativa, halvstrukturerade intervjun som en metod för att försöka förstå något ur respondentens perspektiv eller att närma sig respondentens värld utifrån dennes erfarenheter. Bryman (2018) benämner denna typ av intervju som semistrukturerad. I denna studie använde vi semistrukturerade intervjuer. Frågorna i de semistrukturerade intervjuerna ställdes för att ta del av respondenternas beskrivningar utifrån studiens syfte och frågeställningar. Frågorna förbereddes i en intervjuguide och var öppna, vilket Bryman (2018) skriver innebär att intervjufrågorna möjliggör att respondenten fritt får berätta utan att det går att svara ja eller nej på frågan eller att det finns ett givet svar. Att göra intervjuer med öppna frågor var bidragande till att det blev en dialog. På så sätt kunde vi även ställa följdfrågor som gav oss mer och bredare information vilket vi tolkar att Bryman (2018) anser kan vara lämpligt i relation till studiens syfte. Kvale & Brinkmann (2014) beskriver vidare att den som utför intervjuerna ändå påverkar och färgar svaren utifrån att frågorna formulerats utifrån vissa antaganden och förförståelse för att någonting är på ett visst sätt det förklarar Bryman (2018) som forskareffekten.

Syftet med detta examensarbete är att bidra med kunskap om hur förskollärare och specialpedagoger beskriver lärmiljöns betydelse för att främja barns utveckling och lärande i en förskola för alla. Arbetet syftar vidare till att bidra med kunskap om hur

specialpedagoger kan bidra med sin kompetens i att utforma lärmiljön för barns utveckling och lärande i undervisningen i förskolan.

Utifrån syftet och frågeställningarna var det relevant att intervjua förskollärare och specialpedagoger. Som metod valdes semistrukturerade intervjuer. Intervjuerna utfördes digitalt för att på bästa sätt kunna genomföras i dessa tider när Covid-19 begränsar oss i att kunna besöka förskolor för att se lärmiljöerna.

#### **4.1 Urval:**

Vid insamling av empiri valdes respondenterna till studien utifrån bekvämlighetsurval. Vi tolkar det Bryman (2018) skriver kring bekvämlighetsurval att personer som ingår i en undersökning valts ut utifrån att de av tillfälligheter befinner sig i ett sammanhang eller vid en plats tillgänglig för den som genomför studien. Detta urval gjordes dels p.g.a rådande pandemi- Covid - 19, samt för att få mer målande beskrivningar vid intervjutillfällena. För att få bredd i empirin valde vi att intervjua både förskollärare och specialpedagoger. Författarna till detta examensarbete är verksamma inom olika kommuner och i olika yrkesroller vilket gjorde att bekvämlighetsurvalet ändå skapade en bredd och en mångfald när det gäller i hur målgruppen för barnens undervisning i förskolorna ser ut. Bryman (2018) beskriver att när respondenter väljs utifrån bekvämlighetsurval går det inte att säga att studien är representativ för alla inom fältet som i denna studie är förskolan.

För att få deltagare till vår studie tillfrågades fem specialpedagoger vi mött under utbildningen om de kunde tänka sig att vara med. Fem förskollärarna fick frågan om att medverka. Förskollärarna valdes från förskolor vi kommit i kontakt med under den tid vi själva varit verksamma inom förskolan. Ingen av förskollärarna arbetar på de arbetsplatser som författarna till studien. Svaren på frågorna skulle kunnat bli annorlunda om vi valt respondenter som vi inte tidigare träffat eftersom respondenterna till viss del kan ha svarat utifrån vår tidigare relation och deras förförståelse för vilka vi författare är.

Då varje förskollärare och specialpedagog tillfrågats personligen har det inte funnits något bortfall utan 10 personer av 10 har deltagit.

## 4.2 Pilotstudie

För att testa vår intervjuguide (se bilaga 1) och även tekniken så genomförde vi en pilotstudie. I pilotstudien genomförde vi två intervjuer, en var. Efter detta justerades intervjuguiden för att bättre passa till studiens syfte och för att ge svar på vår frågeställning som var att ta reda på; på vilket sätt beskriver förskollärare och specialpedagoger att utformningen av lärmiljön inomhus får betydelse för barns utveckling och lärande i en förskola för alla? Hur beskriver förskollärare och specialpedagoger att specialpedagogers kompetens tas tillvara i utformningen av förskolans lärmiljöer?

Pilotstudien genomfördes för att säkerställa att intervjufrågorna var begripliga, samt att informanterna svarade på det vår studie syftade till (Bryman, 2018). Bryman (2018) påtalar att det är viktigt att genomföra en pilotstudie för att få en bild av hur valda metoder och tekniken fungerar. Detta för att inte riskerar att samla in data som inte belyser den valda frågeställningen. Bryman (2018) skriver även att en pilotstudie är nödvändig för att få syn på hur respondenterna förstår frågorna i intervjuguiden. Det kan också vara viktigt utifrån att man som forskare kan få syn på om instruktionerna är lämpliga och fullständiga för respondenterna att ta till sig. Vår pilotstudie innebar att vi förändrade formuleringen av frågor för att bli än mer öppna då vi upptäckte att även om formuleringarna var öppna så kunde vårt tonfall i vissa frågor uppfattas värderande. Detta skulle kunna leda till att respondenterna svarat som de tror att vi som författare vill höra istället för att utgå från sina egna tankar, erfarenheter och upplevelser.

## 4.3 Insamling av empiri

Tio semistrukturerade intervjuer med tio olika respondenter genomfördes digitalt, utöver pilotstudien. Innan intervjutillfället skickades ett Missivbrev (se bilaga 2) samt en samtyckesblankett (se bilaga 3) till respondenterna. Även intervjuguiden (se bilaga 1) skickades ut inför intervjutillfället.

Varje författare till detta arbete genomförde fem intervjuer var. Respondenterna bestod av specialpedagoger med erfarenhet från att arbeta som specialpedagoger i förskolan, samt förskollärare, verksamma i olika förskolor i olika kommuner i Sverige. Varje intervju spelades in och lyssnades igenom av båda författarna till detta arbete. Intervjuernas längd varierade mellan 20- 50 minuter. Intervjuerna transkriberades sedan

utifrån inspelningarna. Vid varje intervju skrevs även fältanteckningar med information som kunde vara till användning i arbetet för att förstå empirin ytterligare.

#### **4.4 Bearbetning av empiri**

I bearbetningen av empirin som bestod av inspelat material och fältanteckningar från tio semistrukturerade intervjuer, har den verbala kommunikationen transkriberats. Efter att materialet transkriberats har kategorier valts ut dels utifrån intervjuernas innehåll vilket delats in i vad Bryman (2018) beskriver som lämpligt för en tematisk genomgång och presenteras i kapitlet resultat. Genom upprepade genomläsningar av de transkriberade intervjuerna identifierades följande teman: Fysisk lärmiljö, Social lärmiljö, pedagogisk lärmiljö, förutsättningar för lärande utifrån SPSMs modell för tillgängliga lärmiljöer (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018). Rubrikerna användes som övergripande teman i bearbetningen av empirin. Utöver dessa rubriker har vi även valt att använda oss av rubrikerna; En förskola för alla samt specialpedagogens kompetens. Detta för att dessa rubriker tillsammans sammanfattar studiens syfte. Bryman (2018) beskriver detta som en tematisk analys där likheter och skillnader särskiljs för att läsa empirin med hjälp av begrepp och valda teorier. Empirin redovisas med direkta citat från de transkriberade intervjuerna. De fem förskollärarna benämns som förskollärare 1-5 och de fem specialpedagogerna benämns som specialpedagog 1-5 i resultatet.

#### **4.5 Etiska överväganden**

Genom hela studien har Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer beaktats. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2017). Deltagarna fick genom ett Missivbrev (se bilaga 2) information om studiens syfte. Syftet med detta examensarbete är att bidra med kunskap om hur förskollärare och specialpedagoger beskriver lärmiljöns betydelse för att främja barns utveckling och lärande i en förskola för alla. Arbetet syftar vidare till att bidra med kunskap om hur specialpedagogen kan bidra med sin kompetens i att utforma lärmiljön för barns utveckling och lärande i undervisningen i förskolan.

I Missivbrevet beskrevs även studiens genomförande och hur de forskningsetiska principerna beaktades. Vid intervjutillfället fick deltagarna skriva under sitt samtycke (se bilaga 3) till att medverka i studien samt att vi fick använda oss av deras berättelser. Detta

utifrån Vetenskapsrådets (2017) samtyckeskrav och konfidentialitetskrav som innebär att deltagarna lämnat sitt samtycke och medgivande för att delta med information till denna studie samt att de är medvetna om att deras uppgifter som är konfidentiella och anonyma dvs. aidentifierade för att ingen förutom författarna och den enskilde respondenten själv ska veta vem som deltagit i studien eller att det går att utläsa detta i studien. Under arbetets bearbetning har materialet bevarats på en dator med lösenord för att ingen utomstående ska kunna komma åt empirin eller utläsa vilka respondenter som deltagit och vem som sagt vad.

Deltagarna tillfrågades personligen via mail om medverkan i denna studie. De som valde att delta fick intervjufrågorna skickade till sig via mail en vecka innan intervjutillfället. Detta för att deltagarna skulle kunna förbereda sig inför intervjutillfället. Genom att vi gjorde så ledde detta till att flera fullföljde intervjuerna och att vi fick svar på alla våra frågor. Deltagarna var på detta sätt engagerade och kunde förbereda sig väl. Detta motverkade att det blir några externa eller interna bortfall (B, Bruce, personlig kommunikation, 16 nov 2018). Deltagarna blev informerade om att de när som helst kunde välja att avsluta intervjun samt att allt inspelat material kommer att raderas efter avslutad och godkänd studie (Vetenskapsrådet, 2017).

Nilholm (2016) menar att forskarens ontologi, dvs. läran om hur kunskap uppstår såväl som epistemologi, dvs. läran om vad som är kunskap påverkar hur forskaren tolkar sin empiri och hur denne bemöter och förhåller sig till deltagarna i studien. Detta är även aspekter som påverkar vilka teorier som blir aktuella då forskaren oftast väljer teorier som stämmer bra med den egna uppfattningen. Nilholm (2016) menar även att även om en studie genomförs med en induktiv ansats så finns ändå en avgränsning utifrån forskarens egna erfarenheter och tankar om det som ska undersökas. Även detta beroende på forskarens ontologi och epistemologi. Det vi uppfattar som relevant och viktigt kan ses som mindre betydelsefullt av någon annan med en annan syn på världen och på vad som är kunskap och hur vi lär oss (Nilholm, 2016). Detta är något vi tagit i beaktning genom arbetets gång och varit medvetna om vid såväl intervjutillfällena som i bearbetningen. Det vi valt att redovisa i vårt resultat är delar av ett större empiriskt material, vilket innebär att andra delar av samma intervjuer skulle kunna innebära annat resultat.

## 4.6 Studiens tillförlitlighet

För att bedöma kvaliteten i en studie undersöks studiens reliabilitet och validitet (Bryman, 2018). Reliabilitet betyder om resultaten skulle blivit annorlunda om någon annan utfört studien eller om resultatet blivit annorlunda om andra deltagit i intervjuerna. Validitet handlar om hur studien håller sig till sitt syfte och sin frågeställning och alltså undersöker det som sagts att det ska undersökas (Bryman, 2018). I denna studie har respondenterna förberetts genom att på förhand tagit del av frågorna vilket gett dem tillfälle och möjlighet att förbereda sina svar. Alla deltagare har fått samma frågor och alla intervjuer har skett via olika digitala mötesformer där de även spelats in. Bryman (2018) beskriver och problematiserar intervjuer som sker på distans och menar att avståndet och bristen på det fysiska mötet kan göra att intervjun inte ger lika mycket information som när intervjun sker mellan fyra ögon. Vi har ändå kunnat se ett stort engagemang hos respondenterna vilket kan ha att göra med att vi tidigare träffat personerna och att de fått frågorna tidigare.

Urvalet av respondenter är representativt för hur det kan se ut inom förskolan i Sverige och består av legitimerade förskollärare och specialpedagoger som utbildat sig vid någon av de svenska lärosätena. Intervjuguiden utgår från studiens syfte och frågeställningar vilket bidrar till att studien kan anses trovärdig (Bryman, 2018). Detta bidrar till att studien med viss försiktighet kan anses ha en god reliabilitet och validitet från intervjuer och bearbetning till presentation av resultat och analys av resultatet.

I kvantitativ forskning är frågor om reliabilitet och validitet lättare att bedöma än vad de blir i denna studie som är av kvalitativ art (Bryman, 2018). I kvalitativ forskning där forskaren påverkar undersökningen genom att vara aktivt deltagande vid intervjuerna och påverkar därför de svar som respondenterna ger (Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann, 2014). Bryman (2018) påtalar vidare att svaren på frågorna växer fram hos respondenterna under intervjuens gång och att om den som blir intervjuad blir det vid ett annat tillfälle eller av en annan person kan svaren och därmed resultatet bli annorlunda. Resultatet kommer också att läsas olika beroende på vem som gör de olika läsningarna och hur denne tolkar det som redovisas (Bryman, 2018).

## 5. Resultat

I följande kapitel kommer det insamlade empiriska materialet att redovisas och analyseras med utgångspunkt från rubriker tagna ur Specialpedagogiska skolmyndighetens tillgänglighetsmodell. Utifrån rubrikerna har vi även gjort underrubriker utifrån vad som kommit fram vid intervjuerna. Det empiriska materialet samlades in genom kvalitativa semistrukturerade intervjuer med öppna frågor. Frågorna skickades till respondenterna innan intervjutillfället.

Fem av respondenterna är specialpedagoger med erfarenhet av specialpedagogens uppdrag i förskolor i södra Sverige. Empirin från intervjuerna med specialpedagogerna redovisas med direkta citat och respondenterna benämns som Specialpedagog 1 till 5. Fem av respondenterna är förskollärare verksamma i olika förskolor från olika kommuner i Sverige. Empirin från intervjuerna med förskollärarna redovisas med direkta citat och respondenterna benämns som Förskollärare 1 till 5. Varje tema avslutas med en sammanfattning av det centrala innehållet i empirin.

### 5.1 Bakgrund

De förskollärare som intervjuats har arbetat som förskollärare i 5-25 år. De specialpedagoger som intervjuats har alla en lärarutbildning i grunden. De har arbetat som specialpedagoger i 11-16 år. Både förskollärarna och Specialpedagogerna arbetar i olika områden och olika kommuner i Sverige. De har även utbildat sig vid olika lärosäten i Sverige och har olika behörigheter men med motsvarighet till lärare i förskolan.

### 5.2 Fysisk lärmiljö

Specialpedagog 3 beskriver utifrån vilka faktorer som påverkar lärmiljöerna på förskolan:

Jag tänker att det är ju på olika nivåer... och då tänker jag på organisation, grupp och individ. Alltså på organisationsnivå så är det ju ekonomi, lokaler, anställningar, resurser alltså allt sånt. På gruppnivå tänker jag att det är mycket arbetsplatsens personal som, alltså hur dom är och vad dom har för intresse och hur arbetslaget är sammansatt, är det så att dom peppar varandra eller drar de ner varandra? Eh och sedan på individnivå...eh... så tänker jag att, om man tänker att man är ensam



förskollärare tex så handlar det ju jättemycket om vad den har för intresse och nyfikenhet och arbetsglädje, vilja att tex bygga upp en ateljé. Så jag tänker att det är olika faktorer på olika nivåer.

Specialpedagog 5 beskriver vilka faktorer som påverkar lärmiljöerna:

I önsketänkande skulle jag ju vilja att det var barnen och pedagogerna tillsammans. Eeh, men sen tänker jag ju mycket att pedagogerna får ju vara lyhörda för barnen, eh vad är dom just nu intresserade av och vad är det liksom vi och så reflektera om det och eh, kan dom skapa eller organisera miljön utefter det

Specialpedagog 5 beskriver vidare vad hen anser viktigt i en förskola för alla:

Det jag tycker är viktigt är att man tänker kreativt, nu tänker jag på dem som ska iordningställa den tillgängliga lärmiljön. Där ska vara så lite färdigt material som möjligt. Det kan behövas färdiga saker också absolut, men väldigt lite. Mest av det andra, ofärdigt och kreativt och fantasifullt.

Förskollärare 1 beskriver vilka faktorer som påverkar lärmiljöerna:

Eeh... ja.. mycket har ju med budgeten att göra, vad man har för budget... vad man kan påverka själv... och sen ålder på barnen, hur lokalerna är utformade, tänker jag... ibland är det inte möjligt liksom... eeeh, barnens intresse och vad man har för temaarbetet.

**Sammanfattning:** I resultatet beskriver respondenterna vad som påverkar utformandet av den fysiska lärmiljön. De uttrycker ett önskat utgångsläge som där det ska vara barnens intresse som ska få vara med och styra men att det finns vissa faktorer som de måste förhålla sig till som tex. ekonomi, lokalernas utformning och vad det finns för inredning och material. Detta kan bromsa och begränsa pedagogernas och barnens önskemål och inflytande för hur den fysiska lärmiljön kan utformas.

### 5.2.1 Organisation

Specialpedagog 1 beskriver följande kring vem som planerar och organiserar för lärmiljöerna på förskolan:

Ja vem som gör det är väl lite olika men det är ju rektor som har yttersta ansvaret iallafall. Eh och sen så tänker jag att det är pedagogerna som organiserar och planerar. Jag hoppas att det är hela arbetslaget, och det efter att man har gjort en början. Man har säkert tänkt barnperspektiv från början när man planerade den. Och sedan får man hela tiden utefter observationer hålla den levande. Men jag tänker att det är viktigt att ha med barnen med så att man inte ändrar för ofta, för det har man ju med sett att pedagoger ändrar hela tiden. Så att man inte små ändrar för det kan ju också ställa till det extremt mycket för vissa barn. Jag tänker att det som är viktigt att man har med sig är att man varje dag granskar miljön i förhållande till barnen och tvärtom. Vad gör miljön med barnen? Och vad gör barnen med miljön? Alltså den frågan behöver man ha med hela tiden så att man inte slår sig till ro och tänker att inte denna miljö funkar utan vad kan det bero på? Och utan observations tänket så tror jag att det blir jättesvårt. För man gör ju inte det själv som specialpedagog på 5-6 enheter det behöver man ha pedagoger med det tänket till i verksamheten. Som specialpedagog kan man bara uppmuntra till tänket.

Förskollärare 4 beskriver vilka faktorer som påverkar utformandet av lärmiljöerna

Tjaa, jag tycker att... planeringen, är ju den huvudsakliga, organisation och vilken värdegrund vi har. Med planering tänker jag att man har tänkt i arbetslaget, vad man behöver, vad vill vi ha för miljöer på den här förskolan, så alltså hela förskolan tillsammans i sin planering, sen får man såklart tänka på den barngrupp man också har på sin egen avdelning. Så tänker jag.

...Med värdegrunden menar jag...att vårt barnsyn påverkar ju, min syn och mitt intresse påverkar ju också för vilka miljöer vi skapar för barnen.

På frågan vem det är som planerar och organiserar för deras lärmiljö svarar förskollärare 2:

Eeh, ja det tror jag också kan se ut lite olika ut. På min förskola eeh, där jag tänker att jag, ja jag är anställd just nu även om jag är mellan två tjänster eller vad jag ska säga just nu, så är det ju arbetslagen och barnen. Eh..m... vår rektor är inte så involverad i det, mer än genom att ge ekonomi för om det tex behövs inköp eller så där, annars är hon inte så involverad så i själva planeringen och utformandet... eh, men..eh.. Ja, jag som som förskollärare är väldigt intresserad och väldigt engagerad i och hur den utformas och tänker att det är ju, det är ju en del av hela vårt arbetssätt och förhållningssätt också, som man vill ha i verksamheten. Vad man erbjuder för verksamhet liksom.

Du nämnde att det var arbetslaget och barnen, hur tänker du då?

mmm.. eeh, jag tänker att för att det är viktigt att barnen.. Jag tycker att det är viktigt att barnen är delaktiga i hur lärmiljön organiseras, även om vi har ett ansvar för, vi som arbetslag och jag som förskollärare har ansvar för eh, att utforma miljöerna och att det finns miljöer så är det vi som ska ha en tanke med dem och ett syfte, så eh, tänker jag också att det är mitt ansvar att göra barnen delaktiga i deras arbetsmiljö... på förskolan. Så i den mån det går höll jag på att säga, men det jag tänker är att jag som pedagog eller vuxen har ändå någon sorts ram, vad som ska finnas och inte och vi kanske har ett projekt vi arbetar med och har tankar utifrån det, men inom ramen för det så ska barnen också kunna få vara delaktiga i utformandet av lärmiljöerna. Så tänker jag.

**Sammanfattning:** Samtliga respondenter beskriver vikten av barnens delaktighet i utformandet av lärmiljöerna. När respondenterna beskriver sina tankar kring själva

organisationen har de inte riktigt samma tankar om vilka som är eller behöver vara engagerade. Resultatet visar att rektorerna i de olika verksamheterna är olika mycket involverade samt antas vara olika viktiga och delaktiga beroende på vilken yrkesroll respondenten har. Specialpedagogerna beskriver mer om att rektorn och organisationen har en betydande roll för lärmiljöers utformande medan förskollärarna anser att det till stor del är de själva som planerar och organiserar för lärmiljöers utformande. Främst beskriver specialpedagogerna att rektorns sätt att se på kunskap och på barnen får betydelse för vilka material som inhandlas och vad som prioriteras ekonomiskt, vilket får betydelse för lärmiljöerna.

## **5.3 Social lärmiljö**

### **5.3.1 Relationer**

Förskollärare 3 beskriver sina tankar om en förskola för alla:

vi har ju olika sätt att lära på och det skiljer ju mycket utifrån individ till individ, men jag som förskollärare behöver känna gruppen och veta att lilla Agda lär på det sättet och Pelle kommer mest fram på det sättet. det är först när man kanske gör det och ser ALLA barnen och deras behov som man kan jobba mot en förskola för alla. Eh, så för mig handlar det om att eh, se individen helt enkelt och föra fram den och ge den möjlighet att utvecklas, det vi har att ge helt enkelt... Det hade kunnat varit fint om alla tänkte så.

### **5.3.2 Förhållningssätt**

Specialpedagog 1 beskriver hur hen ser på barns olikheter/ olika förmågor/ olika kompetenser, hur får de komma till uttryck:

Vi hamnar hela tiden i förhållningssätt, bemötande och engagemang hos pedagogerna!

Specialpedagog 5 beskriver hur lärmiljön kan användas som ett verktyg i barns lärprocesser:

...hur man kombinerar olika material tänker jag och låter barnen vara kreativa.

Material som barnen kan använda själva. Tänk om alla miljöer skulle kunna vara öppna för barnen alltid. Det finns ju många olika lärprocesser under en dag, det handlar ju inte bara om det vi har tänkt om. Det krävs att det finns en samsyn i vad barnen ska göra och varför. Om tex någon plockar undan efter barnen och någon tänker att de ska få möjlighet att ta ansvar själva så blir det på olika sätt.

Förskollärare 2 beskriver vilka faktorer som påverkar hur lärmiljön utformas:

Jag tänker att man kan säga på lite olika nivåer, dels ekonomi, vilken organisation man har och vilken profilering man har om man har en sån på sin förskola, du vet, montessori kanske eller så du vet. Men också hur man har organiserat i sina grupper, där jag arbetade nu senast har det varit åldersblandade grupper, då är det något som påverkar hur man kan jobba med miljöerna, eh.. jag tänker också pedagogernas kompetens, rektorns kompetens, förhållningssätt, vilka ställningstaganden man har gjort i sin verksamhet...eeeh, ja, det är mycket som påverkar...

**Sammanfattning:** Det gemensamma för alla respondenter är att de alla beskriver att vilket förhållningssätt man har spelar stor roll. Och då framförallt att det är ett förhållningssätt som man diskuterat fram på hela sin förskola. De beskriver vikten av att hela organisationen står för samma förhållningssätt. Förhållningssättet är av vikt för att barnen ska få samma möjligheter oavsett vem de möter i organisationen. Alla respondenter lyfter även att förhållningssättet och relationerna, alltså att de lär känna barnen har betydelse för hur de ser på barnens olikheter och för vilka barnen kan få bli på förskolan.

## 5.4 Pedagogisk lärmiljö

Specialpedagog 4 beskriver hur specialpedagogens kompetens används i utformandet av lärmiljön

Men jag tycker att specialpedagoger behöver få mer utbildning kring miljön ur ett annat perspektiv som verkligen drivande av lärandet. Det känner jag nog att man behöver lägga till i utbildningen och ge mer kunskap kring så att man kan få vara en del i det, för jag tycker att det har en jättestor betydelse! Ger vi bara rätt verktyg så Som Nordin-Hultman säger ”Det är inte barnet som har koncentrationssvårigheter, det är miljön som har koncentrationssvårigheter”. Det är så tydligt! Så stor betydelse har miljön!!

Specialpedagog 4 beskriver med exempel hur hen använder lärmiljön som ett verktyg i barns lärprocesser:

Ja, absolut! Det är ett av de främsta verktygen! Det främsta är ju vi pedagoger, hur vi kan locka och entusiasmera och också kompisarna som inspirerar varandra, härligt varandra, det ett barn dras till dras fler barn till. Men sen också då såklart materialet, att det är lockande och att det är inspirerande. Men du kan som sagt ha ett väldigt lockande och inspirerande rum men har en pedagog som inte vet hur man ska jobba med det så får man inte ut den fulla potentialen. Men samtidigt så kan materialet dra barnen lite om det är lockande, det är därför som man kallar det för den tredje pedagogen, för att den också har en betydelse i lärprocessen.

Förskollärare 2 beskriver hur lärmiljön används i barns lärprocesser och hur olika material får betydelse för vad som blir möjligt:

Om man har en figur eller en plastgrej med något märke på som är väldigt hett och det finns en av den eller vad vet jag, jämfört med om man erbjuder något väldigt mycket mer ofärdigt som det finns fler av, du förstår eller? det blir skillnad och det ser man väldigt snabbt och tydligt tycker jag, och det upplevde även mina kollegor, att materialet

gör skillnad, den blir ganska markant. Jag tänker att det här kan vara ett sätt att skapa miljöer som passar fler och där fler kan få lyckas. Det blir ett annat, mer tillåtande klimat i gruppen tack vare eller på grund av det material vi ansvarar för att erbjuda... jag tycker också att vi har ett ansvar i det... mycket med material och miljö... tack vare det bidrar vi till att barnen får tillgång till sin egen potential.

Förskollärare 5 beskriver vilka faktorer som påverkar lärmiljön i förskolan

Det krävs att vi har en hög medvetenhet om miljöns funktion. Miljön ska möta det kompetenta barnet. Vi måste erbjuda en miljö där barn kan utforska, upptäcka och uppleva koncentration. Den ska vara inspirerande, engagerande, utmanande, rolig och lärorik. För att uppnå detta krävs en ständigt pågående reflektion och dialog, barn och pedagoger emellan, och med miljön. Den måste vara föränderlig i takt med barnens utveckling och lärande.

**Sammanfattning:** Respondenterna är överens om att den pedagogiska miljön är viktig för barnen, och att det är viktigt att tänka kring vilken typ av material som erbjuds samt att det finns en mängd och mångfald av materialet. Resultatet visar även att de tycker att det behövs mer utbildning kring miljöns betydelse för att möta alla barn och att använda sig av den i barnens läroprocesser. Respondenterna beskriver även att miljön och det material som finns i miljöerna påverkar vilka barnen får möjlighet att bli på förskolan. Respondenternas beskrivningar visar att den fysiska, sociala och pedagogiska lärmiljön går ihop och bildar en helhet, de är svåra att särskilja.

#### 5.4.1 Miljön som tredje pedagogen

Specialpedagog 2 beskriver hur hen använder lärmiljön som ett verktyg i barns läroprocesser:

Alltså jag tänker dels att väcka intresse för en process, alltså att skapa en nyfikenhet för att vilja, att skapa en vetgirighet. Att det ser spännande ut, att det finns lite draghjälp! Att på ett lekfullt sätt väcka detta! Och

sedan att miljön är den tredje pedagogen. Att man kanske pratar mycket om att man gör det men hur kan de koppla det till lärprocesser? Kan ni koppla det till läroplansmålen? Det är lätt att säga: Miljön är den tredje pedagogen.. Jaha.. hur ser jag det? Hur kan jag läsa det i erat reflektionsdokument? Hur använder ni den tredje pedagogen för att komma dit ni ska? Och där ligger en utmaning hos pedagogen att visa då att ja, vi använder miljön för att... och så här... Jag önskar ofta det från våra pedagoger... att se lärandet i allt!

Förskollärare 1 beskriver också miljön som den tredje pedagogen

Nämen jag tänker att barnen får ha tillgång till de olika miljöerna, eh och att lärmiljön blir som en tredje pedagog, att det är tydligt för barnen vad som förväntas sig, jag tänker då på de här äldre barnen, vi kan inte ha allting långt ner som är i barnens höjd, men det är fortfarande synligt för barnen så att de kan ta en stol och peka eller klättra och visa tydligt vad de vill eller vad de vill ha.

Förskollärare 4 beskriver sina tankar:

Allt behöver inte vara för alla men något ska finnas för alla, det ska inte vara så att alla behöver göra samma. Det är ju såklart min uppgift att styra in barnen på saker så att de vågar testa olika saker men alla behöver inte göra alla saker samtidigt. Sen ska ju lärmiljöerna fungera som en tredje pedagog, det ska vara självgående till viss del också ju. Barn och pedagogerna skapar lärmiljöerna tillsammans.

**Sammanfattning:** Här skiljer sig beskrivningarna kring miljön som den tredje pedagogen mellan specialpedagogerna och förskollärarna. Förskollärarna beskriver kring materialet i sig och hur materialet talar till barnen och ger signaler vad de förväntas göra i den fysiska lärmiljön. De beskriver även att miljö och material kan locka barnen. Specialpedagogerna beskriver miljön på ett bredare plan hur lärmiljön kan kopplas till läroplanens mål och lärprocesser och hur pedagogerna som arbetar med barnen



reflekterar kring lärmiljöer och materialets placering och hur det får betydelse för vad som blir möjligt i lärmiljön.

## 5.5 Förutsättningar för lärande

Specialpedagog 4 beskriver vad hen tycker är viktigt i lärmiljön utifrån en förskola för alla:

Eh, nej men det är väl såklart den här tydligheten och strukturen att det finns ett lugn i miljön. För det har jag märkt mycket under mina år att man lätt kan fastna i det här att det får inte vara för mycket material eller för rörigt. Men som jag ser det så handlar inte rörigheten och tillgängligheten om att det finns mycket eller lite material. Det handlar om hur det är organiserat och strukturerat. Likadant med dokumentation på väggarna. Det kan vara ett lugn fast det finns mycket.

Specialpedagog 1 beskriver hur hen skapar lärmiljöer så att de ska passa alla med exempel:

Jag tänkte vad har jag haft med mig där som har gjort skillnaden...? Jag tänkte då att det är mångfalden! Och att man får lov och..., jag tycker att det är skitviktigt att man presenterar många olika uttryckssätt. Ehh för har man inte språket med sig så har man kanske en jättetalang i att måla, då tänker jag särskilt på en kille som inte hade något språk alls, när han fick tillgång till att måla i ateljén och att lyckas! Och hur de andra barnen såg på honom! Ehhh ja, det är ett sånt exempel som jag bär med mig. Alltså vi måste ge barnen många sätt att uttrycka sig på och många möte med olika material och miljöer där man kan få hitta sitt och blomma där för då kan man lättare gå på det som är svårt och jobbigt för det finns ju med!

Förskollärare 2 beskriver sina tankar kring hur hen skapar lärmiljöer i en förskola för alla:

Dels det här klimatet jag pratade om, ett tillåtande klimat då och att det finns en tydlighet i arbetslaget hur man förhåller sig till barnen, till varandra, till miljön och sitt uppdrag, det tror jag är en bra grund. De

mjuka grejerna liksom. Konkret med saker tänker jag variation och anpassat till de barn man har i sin grupp, ålder, intressen, behov, projekt eller utifrån det, anpassar materialval. Sen tycker jag också att det ska kännas tryggt i miljön på förskolan. Det ska verkligen kännas, inte hemma, inte hemlikt, men lika tryggt som hemma.

Förskollärare 5 beskriver sina tankar om en förskola för alla

Vi skapar en miljö med demokratisk atmosfär – där barnen känner samhörighet och glädje i att samarbeta. Vi skapar tydliga ”hörnor” i förskolans rum som uppmuntrar barnen att välja vad de vill göra samt spontant dela upp sig i mindre grupper. Miljön skall vara full av upplevelser, detta för att locka fram nyfikenheten, lusten och kreativiteten hos barnen. Det är viktigt att hela tiden ifrågasätta miljön, lever den upp till det barnen behöver?

**Sammanfattning:** Förhållningssättet kring barnen och miljön är gemensamma tankar hos respondenterna. De beskriver att det är viktigt att tänka kring miljön som en förutsättning för att ge barnen möjlighet till utveckling och lärande. Detta är gemensamma beskrivningar från samtliga respondenter kring förutsättningar för lärande.

## 5.6 En förskola för alla

Specialpedagog 5 beskriver hur barns olikheter/ olika förmågor/ olika kompetenser får komma till uttryck:

Hur olik får man vara? Ska alla inrätta sig i hur man ska vara? Eller hur då? Tar vi reda på barnens olika uttrycksförmågor? Jag vet inte? gör vi det och tar tillvara på det? Eller tycker vi då att, ja men tex om någon tycker om att dansa eller musik eller så? Ses det då som ett intresse mer? Tar vi tillvara på det verbala mer bara kanske? Jag vet inte riktigt faktiskt. Olika uttryck värdesätts nog olika mycket tror jag. Ibland hör jag att hon eller han stör de andra barnen, vem är det som bestämmer

det tänker jag, det är ju inte de andra barnen som säger att de blir störda, de har ju inte sagt det. det är fullt tycker jag.

Specialpedagog 2 beskriver vad som är viktigt i en lärmiljö i en förskola för alla

Ja, jag skulle kunna säga ett enda ord... För det viktigaste för mig blir att det är en TYDLIGHET i vår lärmiljö. Alltså det här förväntas! Det här tänker vi! Och tydlighet är livsviktigt för vissa, helt oviktigt för andra MEN det är inte skadligt för någon! Och tydligt behöver inte vara tråkigt. Alltså inte kala väggar och ett bildschema... men att det ska vara tydligt när jag kommer in på en avdelning och se vad jag kan göra! Är vi inte tydliga så tappar vi många! Ja och så förhållningssättet, och det handlar ju om vilka pedagoger, vilket bemötande, vilket förhållningssätt har vi? Är ALLA Välkomna?! Och det ligger ju hos pedagogen.... Vilka problem ser jag, vilka hinder ser jag.. HUR gör jag för att lösa dom?

Förskollärare 1 beskriver utifrån sina tankar om en förskola för alla:

Nämen jag tänker att alla är välkomna oavsett kön, religion, funktionsnedsättning, jag tänkte även ålder också men det stämmer ju inte riktigt men i alla fall inom förskolans spann...

men att oavsett funktionsnedsättning, egentligen är det väl funktionsnedsättningarna som är det stora där.... eh... att det är för alla.... att man får anpassa för varje barn, behovet just då.

Förskollärare 2 beskriver om en förskola för alla:

Jag tänker att det är vårt ansvar att identifiera varje barns förutsättningar och behov och utgå från det. Vem kan den få bli när den är hos oss. Det är en skön tanke att vår verksamhet och vår förskola bidrar till vem man kan få bli, det öppnar upp så mycket att tänka så istället för att tänka att nej men han är så där så det går inte. Då blir det ju stopp för det barnet direkt. Men om man istället tänker så där att vem kan man, vem kan han, eller hon, vem kan det här barnet bli så tar man ju tillbaka bollen lite och då har man plötsligt alla möjligheter att göra förändringar för att ändra

vem man kan få bli. Det är en skön tanke, det är vårt ansvar. Vi behöver ta tillbaka ansvaret över vår verksamhet. Man kan inte skylla ifrån sig på barnen, det är ju knappast deras fel att vi inte klarar vårt jobb.

Förskollärare 5 beskriver sina tankar utifrån hur vi skapar en förskola för alla:

Jag tänker att oavsett vad man har för svårigheter, styrkor, kompetenser olikheter, likheter osv så ska alla barn i förskolan mötas med samma respekt. Jag tänker att man på sin förskola jobbar utifrån sitt förhållningssätt och hur vill vi att man ska mötas hos oss. Vi har också tänkt kring miljön om hur vi vill att den ska möta barnen och inspirera utveckla dem oavsett vilka hinder man står inför.

**Sammanfattning:** Här skiljer sig respondenternas beskrivningar kring vad de tänker om en förskola för alla. Några beskriver vikten av tydlighet och struktur i organisationen för att kunna möta upp alla barn oavsett olikheter/ olika förmågor och olika kompetenser i en förskola för alla. Medan någon annan mer beskriver kring barnens olikheter och förutsättningar på individnivå.

## 5.7 Specialpedagogisk kompetens

Specialpedagog 4 beskriver hur specialpedagogens kompetens används i planeringen av lärmiljöerna:

Hahaha ja hos oss gör det ju det!! Jag är mycket med i det! Men min erfarenhet från andra kollegor generellt sett så tyvärr nej! Det gör man nog inte tillräckligt mycket. Jo, utifrån som kring tillgänglighetsbegreppet som syftar till bildstöd, tecken och visuella och auditiva intryck på olika sätt, där tror jag nog att man ofta använder specialpedagogen.

Specialpedagog 5 beskriver hur hen skulle önska att specialpedagogens kompetens användes i planerandet av lärmiljöerna på förskolan:

Jag hade önskat att jag fick vara med i arbetet innan. Det är ju någon tanke som styr varför bordet står där det står. Den tanken skulle jag vilja vara med och tänka om, jag kan ju inte gå runt efteråt och liksom godkänna att någon möblerat ett rum på ett sätt, det hade blivit jätte fel tänker jag. Men i förarbetena där det fortfarande är en tanke skulle kompetensen kunna användas mycket mer än den gör idag.

Förskollärare 2 beskriver hur de använder specialpedagogens kompetens i planeringen av lärmiljöer:

Hur ska jag svara på det här, för vi har ju ingen specialpedagog, ska jag svara så som jag hade velat ha det om vi hade en?

Förskollärare 2 fortsätter sin beskrivning:

Specialpedagogen är lite för långt bort, inte speciellt tillgänglig för mig som förskollärare eller för mitt arbetslag. Vi som arbetslag förväntas ha den kompetens som krävs för att bedriva undervisningen i förskolan. Lite märkligt men så är det. Jag har bett om stöd av specialpedagog men inte fått det eftersom tillräcklig kompetens finns i förskollärare och rektor redan. Rektorns ansvar är ju att säkerställa att alla får sina behov tillgodosedda, men då kan man alltså komma undan med att det ingår i lärarutbildningen? den specialpedagogiska kompetensen menar jag, den ingår ju i lärarutbildningen men folk verkar ju ändå inte veta vad specialpedagoger gör, jag kan uppleva att det är lite prestige kanske, hos rektorerna?

Förskollärare 4 beskriver hur specialpedagogens kompetens i planeringen av lärmiljöer används:

Det är faktiskt så här att just nu håller vi på med ett miljösäkrings - dokument, det är hela förskoleområdet, vi har en liten grupp som sitter och jobbar med det lite extra, de gör detta tillsammans med vår förskolechef och med vår specialpedagog.

**Sammanfattning:** Utifrån respondenternas beskrivningar kan vi se att förutsättningarna kring användandet och tillvaratagandet av specialpedagogens kompetens varierar mellan de olika förutsättningar som finns beskrivna. De förskolor som har en specialpedagog nära sin verksamhet, använder dennes kompetens i sitt vardagliga arbete, medan de förskolor som endast har specialpedagogen centralt saknar erfarenhet av specialpedagogens kompetens kring hur lärmiljön används för att främja barns utveckling och lärande.

## 5. 8 Analys

Nedan analyseras studiens resultat med utgångspunkt i de valda teorierna vilka är Systemteori, Posthumanism och KASAM. Syftet med detta examensarbete är att bidra med kunskap om hur förskollärare och specialpedagoger beskriver lärmiljöns betydelse för att främja barns utveckling och lärande i en förskola för alla. Arbetet syftar vidare till att bidra med kunskap om hur specialpedagoger kan bidra med sin kompetens i att utforma lärmiljön för barns utveckling och lärande i undervisningen i förskolan.

### 5.8.1 Bakgrund

Den vuxnes förhållningssätt och sätt att se på barn, kunskap, lärande och barns olikheter i förskolan bidrar till att barn får möjlighet att bli olika beroende på vem och vad de möter i sin vardag på förskolan (Palla, 2011; Hughes et al., 2014; Børve & Børve, 2017; Hultman, 2011). Haug (2017) slår fast att alla människor ibland blir i behov av stöd när de befinner sig i ett sammanhang de inte känner sig bekväma i eller där de inte förstår vad de ska göra eller vad som förväntas av dem. Detta stämmer väl överens med Nordin-Hultmans (2004) samt Hultmans (2011) beskrivning av hur vi blir till i olika sammanhang utifrån ett posthumanistiskt sätt att se på världen. Det ser vi även att respondenterna i vårt resultat talar om, när de beskriver sin egen bakgrund och hur de blivit till i sin roll som förskollärare eller specialpedagoger. Utifrån ett systemteoretiskt perspektiv beskrivs en spiral där alla relationer hänger samman vilket innebär att man behöver ta hänsyn till hur mänskligt beteende varierar och anpassa sig i olika sammanhang (Gjems,1997; Killén,

2008; Løw, 2011; Mitchell, 2017). Antonovsky (1991) beskriver att för att en individ ska må bra och vara tillfreds i sin situation behöver situationen vara begriplig, hanterbar och meningsfull.

### 5.8.2 Fysisk lärmiljö

I resultatet beskriver respondenterna sina tankar om vad som påverkar utformandet av den fysiska lärmiljön. Alla respondenter oavsett om de är specialpedagoger eller förskollärare beskriver och uttrycker en önskan om att den fysiska lärmiljön ska utgå från barnens intressen och att barnens olika förmågor, intressen och behov ska få vara med och styra hur lärmiljöerna utformas. Detta tyder på en önskan om att se barnens individuella förutsättningar utifrån ett systemteoretiskt och ett posthumanistiskt sätt att tolka världen. Respondenterna beskriver att de olika individernas intressen, förmågor och behov påverkar hur lärmiljöerna utformas. Beskrivningarna skulle kunna ses som att det är individens samspel med miljön som påverkas och påverkar vad som blir möjligt (Bronfenbrenner, 2005; Hultman, 2011; Latour, 1992). I resultatet lyfter en av specialpedagogerna även att förskollärares individuella och personliga intresse och engagemang påverkar vilka lärmiljöer som organiseras för på förskolan. Respondenterna säger att det finns vissa faktorer som de måste förhålla sig till. Både förskollärarna och specialpedagogerna beskriver att de måste förhålla sig till t ex. ekonomi, lokalernas utformning och vilka möbler som finns i miljön. Utifrån Bronfenbrenner (1979) visar det på att respondenterna talar om faktorer under exonivå men som ändå även påverkar barnens både mikronivå och makronivå eftersom de fysiska faktorerna i lärmiljöerna som är beroende av ekonomi och organisation bidrar till vad som finns tillgängligt i barnens lärmiljö och därmed i barnens vardag. I resultatet framkommer det att de fysiska och organisatoriska faktorerna kan bromsa pedagogernas och barnens önskan om att utgå från barnens intressen i planerandet och utformandet av den fysiska lärmiljön då de begränsas av det som finns i omgivningen. Utifrån ett systemteoretiskt perspektiv så blir det viktigt att förstå att alla delar påverkar hur miljön kan utformas. Det går inte att utesluta någon del av en helhet (Gjems, 1997; Killén, 2008; Løw, 2011; Mitchell, 2017). Även det posthumanistiska perspektivet bygger på att allt påverkar vilka förutsättningar som ges för att bygga upp en fysisk lärmiljö, vilket bidrar till att barnen i samspel med miljön får olika möjligheter att bli till i olika sammanhang utifrån sina erfarenheter och relationer

till miljö och material (Nordin- Hultman, 2004; Hultman, 2011, Haug, 2017; Lindgren, 2018; Dahlberg et al., 2014; Odegard, 2021; Latour, 1992).

Respondenternas önskan om att utgå från barnens intressen i utformandet av den fysiska lärmiljön skulle leda till att lärmiljön blev mer tillgänglig för fler barn. Symeonidou (2018) skriver att det går att se ett samband mellan social inkludering och inkludering i skolan. Barn som ingår i ordinarie undervisning får bättre förutsättningar att klara sig både socialt och akademiskt utanför förskola och skola då barnen får möjlighet att samspela med flera. Nordin- Hultman (2004) påstår att beroende på vem vi möter förstår vi vår omvärld, detta innebär att våra olikheter i förskolan och förståelsen för att vi alla är olika och har olika behov och förutsättningar bidrar till att vi kan se på det som sker utifrån olika perspektiv och med en ökad förståelse och ödmjukhet inför att vi blir olika beroende på vad vi får för förutsättningar (Hultman, 2011; Haug, 2017; Dahlberg et al., 2014).

Samtliga respondenter beskriver vikten av barnens delaktighet i utformandet av lärmiljöerna. Utifrån KASAM som handlar om vikten av att förstå och att ha en känsla av det sammanhang man befinner sig i så kan barnens delaktighet bidra till att lärmiljön blir tydlig, begriplig och meningsfull (Antonovsky, 1991). När respondenterna beskriver själva organisationen har de inte riktigt samma tankar kring vilka som är eller behöver vara engagerade. Resultatet visar att respondenterna anser att rektorerna är olika mycket involverade. Förskollärarna talar utifrån att de själva skapar och ansvarar för de fysiska lärmiljöerna medan specialpedagogerna talar utifrån organisationsnivå där rektor och organisationen förväntas ansvara för att de fysiska lärmiljöerna bidrar till att förskolan blir för alla. Resultatet tyder på att förskollärarna och specialpedagogerna intar olika teoretiska utgångspunkter och perspektiv. Detta är förklarligt då de har olika yrkesroller med olika funktioner i verksamheterna. Specialpedagogens roll är att arbeta förebyggande och för att främja varje individs utveckling och lärande ur organisationsnivå, gruppnivå och individnivå medan förskollärarna utgår från läroplanen med uppdraget som riktar sig mot varje enskild individ. Nordin- Hultman (2004) förklarar att det postmoderna sättet att se på kunskap gör det svårare att förstå hur fenomen fungerar eftersom det likt systemteorin måste förstås i sitt sammanhang och påverkar och påverkas av allt omkring (Gjems, 1997; Killén, 2008; Løw, 2011).



### 5.8.2.1 Organisation

Resultatet visar på att de specialpedagoger som intervjuats lägger större vikt vid rektorns och organisationens betydelse för att skapa lärmiljöer i en förskola för alla, medan de respondenter som arbetar som förskollärare inte beskriver att rektorerna är lika involverade i arbetet med lärmiljöer med undantag för någon enstaka av de förskollärare som intervjuats. Rektorn skapar förutsättningar som inte är direkt kopplade till varje individ men som ändå påverkar för alla i verksamheten på förskolan. Utifrån ett systemteoretiskt sätt att se på detta så beskriver Bronfenbrenner (1979) den tredje cirkeln som författaren kallar för exonivån och som handlar om de system som inte involverar barnet men som ändå påverkar barnets förutsättningar på förskolan. Utifrån Bronfenbrenners (2005) chrononivå blir det viktigt att se att det som påverkar förskolans organisation och hur förskolans lärmiljöer planeras och organiseras kan förändras över tid och skapa olika möjligheter från en dag till en annan.

Haug (2017) anser att det blir viktigt för specialpedagogen att tänka mycket kring organisationen för att kunna arbeta med att ha alla barn tillsammans, integrerade i samma verksamhet. Hur barngruppen är sammansatt och hur aktiviteter planeras, osv. Allt för att skapa bästa möjliga förutsättningar för alla barn oavsett förmåga. Nordin- Hultman (2004) påtalar vikten av att låta alla individer bli en tillgång i gruppen och att det är av stor vikt i varje barns identitetsskapande att bli förstörd och sedd som kompetent av både sig själv och av andra. Detta ser vi även i resultatet där respondenterna beskriver vikten av att låta barnen få bli sitt bästa och att utgå från barnens olika förmågor och att ta tillvara på varje barns intressen. Haug (2017) menar att inkludering till stor del handlar om hur läraren organiserar inlärnings och undervisnings- situationerna. Här blir yrkesrollerna viktiga i specialpedagogens handledning till läraren. Detta för att man som lärare eller pedagog behöver någon med en annan yrkesprofession att reflektera tillsammans med för att få syn på olika tankar kring hur verksamheten kan organisera så att den blir så bra som möjligt i så många system som möjligt (Bronfenbrenner, 1979; Haug, 2017) Resultatet visar dock att förutsättningarna för att reflektera tillsammans med specialpedagog skiljer sig mellan olika förskolor. Hultman (2011) beskriver att allt måste ses i sitt sammanhang och i en interaktion med någon eller något. En av förskollärarna berättar om att specialpedagogen tillsammans med rektor och andra kollegor från flera förskolor i samma

förskoleområde diskuterar lärmiljöerna vilket skulle kunna ses som ett handledande forum där olika yrkesprofessioner möts och reflekterar tillsammans för att få syn på flera perspektiv. De andra förskollärarna beskriver organisationen kring specialpedagogiskt stöd och kompetens där specialpedagogen endast är kopplad till enskilda barn på individnivå vilket Göransson et al. (2015) kommer fram till är vanligt då specialpedagogens roll ofta är otydlig.

### 5.8.3 Social lärmiljö

#### 5.8.3.1 Relationer

Resultatet visar att specialpedagogerna beskriver vikten av relationer och att se de sammanhang där varje barn fungerar. Även förskollärarna beskriver att det är de vuxna i förskolans uppgift att se till att det finns förutsättningar för att barnen ska lyckas, utvecklas och lära utifrån sina egna förutsättningar och behov. Utifrån ett systemteoretiskt sätt att förstå detta så skulle det innebära att respondenterna i resultatet till stor del beskriver sambanden mellan deras agerande, rummet och lärmiljön och att dessa aspekter hänger samman med barnens förutsättningar. Varje del bidrar till en helhet, en helhet som inte skulle kunna blivit utan varje del (Mitchell, 2017). För att det ska vara möjligt berättar alla respondenter att det krävs att pedagogerna som arbetar med barnen lär känna barnen och utgår från vad varje individ behöver och vilka styrkor varje barn har. Nordin-Hultman (2004) belyser att alla människor är med och konstruerar sin egen verklighet och vardag. För att kunna använda sig av varje individs förmågor och ta hänsyn till varje individs behov krävs det att vi lär känna varandra och varandras styrkor. Sundberg et al. (2010) menar att det är varje enskild förskollärares eller arbetslag med pedagoger på förskolan som avgör och bedömer vilka barn som anses vara i behov av stöd. När pedagoger identifierat att ett barn avviker från normen så kontaktas specialpedagog eller någon annan person med specialpedagogisk kompetens för att utreda vad förskolan kan göra för att underlätta för barnet i vardagen på förskolan. Detta innebär att barnet och specialpedagogen inte alltid känner varandra, vilket försvårar för specialpedagogen att se barnet ur ett systemteoretiskt perspektiv såväl som ut ett postmodernt synsätt där barnet blir olika i olika sammanhang (Nordin- Hultman, 2004; Hultman, 2011; Odegard, 2021). Det blir svårt för specialpedagoger som saknar relationer till barnet att se denne utifrån sitt begripliga sammanhang vilket är avgörande för KASAM (Antonovsky, 1991) och ses som en förutsättning för lärande utifrån SPSMS tillgänglighetsmodell

(Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018). Specialpedagogernas beskrivningar i resultatet visar på hur olika förutsättningar de har att skapa relationer med både barn och pedagoger på förskolan. Någon av specialpedagogerna ser sig som en naturlig del av förskolan och att organisationen möjliggör att barn och pedagoger är väl medvetna om vem hen är, vilket blir avgörande för vilka perspektiv som beaktas och vilka erfarenheter och förförståelse specialpedagogen får möjlighet att använda i mötet med barn och pedagoger i förskolan (Hultman, 2011; Lindgren, 2018). Några av respondenterna som är förskollärare beskriver att specialpedagogen endast används när rektorn anser att det finns ett behov utöver den kompetens som redan förskollärare och rektor besitter och som de tillägnat sig vid sin grundutbildning till lärare.

#### 5.8.3.2 Förhållningssätt

Resultatet visar att förskollärarna anser att deras roll är avgörande för hur barnen blir bemötta och hur de erbjuds olika möjligheter beroende på vilka vuxna barnen möter under sin tid på förskolan. Det förskollärarna beskriver skulle kunna beskrivas som att de ser sig som en del av barnens mesonivå utifrån Bronfenbrenners (1979) systemteoretiska sätt att se på hur olika system påverkar och påverkas av varandra. Lindgren (2018) slår fast att allt som sker, sker i relation till någon eller något, vilket även stämmer utifrån ett posthumanistiskt sätt att tänka (Hultman, 2011). Utifrån att Antonovsky (1991) förklarar tydlighet, begriplighet och meningsfullhet som avgörande för människors välbefinnande så kan det ses som en förutsättning att även förhållningssättet hos de vuxna som barnen möter i förskolan är tydligt, begripligt och att det som erbjuds ses som meningsfullt av barnen. Specialpedagogerna i resultatet lägger ansvaret för förhållningssätt och bemötande hos rektorn och på en organisationsnivå istället för att det är varje individs ansvar. Detta skulle kunna tolkas som att specialpedagogerna ser organisationen utifrån exonivån istället för mesonivå som förskollärarna beskrev (Bronfenbrenner, 1979). Specialpedagogen beskriver ett arbete som utgår från en värdegrund där relationen mellan organisation, grupp och individnivå samverkar och bildar en helhet av olika system, detta skulle kunna tolkas som att micro, macro, meso och exonivå samverkar i specialpedagogens roll, detta menar Bronfenbrenner (2005) är något som ändras över tid och som skulle kunna vara mer aktuellt nu än under andra tidsperioder. För att ge barnen möjlighet att bli delaktiga i sin utbildning, vilket både förskollärarna och specialpedagogerna i resultatet beskriver som viktigt krävs att alla känner en känsla av

sammanhang. Antonovsky (1991) menar att detta är avgörande för varje individs välbefinnande.

#### 5.8.4 Pedagogisk lärmiljö

Resultatet visar att alla respondenter, både förskollärare och specialpedagoger lyfter vikten av den pedagogiska lärmiljön för barnens utveckling och lärande och att det är viktigt att tänka kring vilken typ av material som erbjuds samt att det finns en mängd och mångfald av materialet. Man kan också se att de tycker att det behövs mer utbildning kring miljöns betydelse för att möta alla barn och att använda sig av lärmiljön i barnens läroprocesser. Respondenterna lyfter även att miljön och det material som finns i miljöerna påverkar vilka barnen får möjlighet att bli på förskolan. Børve och Børve (2017) poängterar att alla lärmiljöer är kodade på olika sätt med syfte att signalera vad barnen ska, kan, får eller förväntas göra i rummet. Arnott och Duncan (2019) menar att material som inte har en färdig mall att följa bidrar till att fler barn blir kompetenta med materialet och att det är barnens kreativitet och fantasi som styr vad de gör med materialet. Ur ett posthumanistiskt perspektiv kan frågan omvändas till att även materialet gör något med barnen (Odegard, 2021).

Nordin- Hultman (2004) påtalar att oavsett om barnen själva rör sig i miljön på förskolan eller om det är en planerad undervisningssituation, så har den vuxne genom att iordningställa, iscensätta och välja ut vilka material som ska finnas och var i miljön materialet finns, påverkat vad barnen får för förutsättningar. Utifrån Antonovsky (1991) så är det viktigt att det är begripligt, meningsfullt och att de som ska använda miljön förstår vad som förväntas av dem.

##### 5.8.4.1 Miljön som tredje pedagogen

I resultatet beskriver respondenterna begreppet miljön som tredje pedagogen. Flera författare (Nordin- Hultman, 2004; Hultman, 2011; Odegard, 2015) beskriver att miljön blir till i samspel med pedagoger, barn, material och miljö med olika agens. Detta kan leda till att miljön blir en extra resurs som bidrar till utveckling och lärande om rummet och dess innehåll säger till barnet om vad som förväntas av dem och hjälper de som vistas i miljön att förstå hur rummet och materialet kan användas. Det kan även innebära att rummet och miljön leder till att svårigheter uppstår utifrån att lärmiljön saknar tydlighet

och blir obegriplig. Utifrån ett posthumanistiskt sätt att tänka om lärmiljön och dess påverkan på hur barn får möjlighet att bli så kan barnet bli i behov av stöd i vissa miljöer om lärmiljöerna endast skapas utifrån den vuxnes förväntningar, kunskapssyn och förhållningssätt (Odegard, 2015; Børve & Børve, 2017; Hultman, 2011; Nordin-Hultman, 2004; Latour, 1992). Resultatet visar att även om alla respondenter beskriver miljön som den tredje pedagogen, så skiljer sig deras tankar åt beroende på om det är specialpedagoger eller förskollärare som beskriver. Förskollärarna pratar kring materialet i sig och hur den kan locka barnen medan specialpedagogen pratar kring miljön på ett bredare plan hur lärmiljön kan planeras utifrån läroplanens mål och vilka lärprocesser miljön ska möjliggöra.

Beroende på vad som finns i ett rum eller i en lärmiljö så blir barnen kompetenta eller inte. Lärmiljön blir till i samspel med både rum, material och individer där alla aspekter påverkar och påverkas av sammanhanget (Hultman, 2011). Något som även systemteorin (Gjems, 1997; Killén, 2008; Løw, 2011; Mitchell, 2017) och KASAM (Antonovsky, 1991; Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018) beskriver.

#### 5.8.5 Förutsättningar för lärande

Både specialpedagogerna och förskollärarna berättar om olika förutsättningar för att barnen på förskolan ska lära sig och kunna känna lugn och trygghet i lärmiljön. De berättar även om att det ska finnas variation och tydlighet vad som erbjuds att göra på förskolan. Både de respondenter som är specialpedagoger och förskollärare som deltagit i denna studie beskriver att de önskar att lärmiljöerna planeras och utformas utifrån de barn som ingår i barngruppen och barngruppens olika intressen, behov och förutsättningar. Förskollärarnas tankar som redovisas i resultatet är samstämmiga, men de beskriver att det ser olika ut i verkligheten. Detta stämmer väl överens med hur Antonovsky (1991) beskriver KASAM med vikten av begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet vilket även Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018) lyfter som viktiga förutsättningar för lärande, de menar även att den fysiska, sociala och pedagogiska lärmiljön samspelar och skapar gemensamt förutsättningar för lärande. Detta kan tolkas likt Bronfenbrenners (1979) systemteori där alla system är beroende av varandra och

hänger samman och har en ömsesidig påverkan mellan miljö, människor och händelser (Mitchell, 2017).

Nordin- Hultman (2004) anser att det till stor del handlar om hur man i praktiken kan se ett sammanhang och att lärmiljön får betydelse för hur ett barn uppfattas. Nordin- Hultman (2004) anser vidare att oavsett om barnen själva rör sig i miljön på förskolan så har den vuxne genom att iordningställa och välja ut vilka material som ska finnas och var i miljön materialet finns, påverkat vad barnen får för förutsättningar (Odegard, 2021). Hultman (2011) menar att alla människor är medskapare i sin egen verklighet och att det är mötet mellan såväl människor som icke-mänskliga möten med material och miljö som påverkar vad vi får för förutsättningar för lärande.

#### 5.8.6 En förskola för alla

I resultatet beskriver både förskollärare och specialpedagoger hur det ofärdiga eller ostrukturerade och kreativa materialet bidrar till både mindre konflikter, färre misslyckanden och mer kreativitet och självständighet för barnen. Materialet har ingen färdig mall att följa utan kan användas på olika sätt av olika barn. Detta stämmer överens med hur flera forskare och författare (Odegard, 2021; Odegard, 2015, Lenz Taguchi & Åberg, 2018; Arnott & Duncan, 2019) anser bidrar till att barnen blir medskapare av sin egen lärmiljö och att de får möjlighet att på sitt eget sätt tolka rum och material skapar meningsfulla situationer då det uppstår ett samspel mellan barn och material där ingen i förväg vet vad varken barnet eller materialet kan bli, vilket förespråkas inom posthumanismen där lärandet blir till i mötet mellan material och människor (Nordin- Hultman, 2004). I resultatet beskriver förskollärarna och specialpedagogerna att de anser sig ha en makt över vilka barnen kan få bli i förskolan. De beskriver att beroende på vilka lärmiljöer barnen får tillgång till, så får barnen olika förutsättningar. Detta påverkas bland annat av vilken syn pedagogerna som arbetar med barnen har på sitt uppdrag, på kunskap och på människor (Nordin- Hultman, 2004; Hultman, 2011; Odegard, 2015; Lenz Taguchi & Åberg, 2018; Ahlberg, 2015).

Lärmiljön blir till i samspel med både rum, material och individer (Hultman, 2011; Odegard, 2021). Viktigt att beakta är att de lärmiljöer som förskollärarna och specialpedagogerna beskriver delvis handlar om hur de själva som pedagoger är en del av barnens både fysiska, sociala och pedagogiska lärmiljö och därmed skulle kunna ses

som en förutsättning för lärande enligt Specialpedagogiska skolmyndighetens tillgänglighetsmodell för hur lärmiljöer blir tillgängliga (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018). Ur ett systemteoretiskt sätt att se på det som sker så hänger allt samman och alla delar bidrar till en helhet som är viktig för att skapa en förskola för alla (Gjems, 1997; Killén, 2008; Løw, 2011; Mitchell, 2017). Antonovsky (1991) poängterar vikten av att alla vet vad som förväntas av dem genom att alla upplever förskolan som meningsfull, begriplig och hanterbar samt att pedagogerna ser barnens styrkor och utgår från när varje barn fungerar.

### 5.8.7 Specialpedagogisk kompetens

Väldigt få av de förskollärare som intervjuats beskriver att specialpedagogen är med i planeringen av lärmiljöerna på förskolan de arbetar. Flera av förskollärarna beskriver istället att de själva förväntas besitta den specialpedagogiska kompetens som krävs för att möta alla barn och att specialpedagog endast kopplas in när arbetslaget och rektorn inte själva klarar av att tillgodose alla barns behov. En av förskollärarna upplever till och med att det finns viss prestige i att inte behöva kontakta specialpedagogen som finns på central nivå.

En av specialpedagogerna som intervjuats berättar att hen är med i planeringen av lärmiljöerna. De andra uppger att de önskat att deras kompetens användes i planeringen och i arbetet inför att lärmiljöer ska planeras. En av specialpedagogerna berättar att hen önskar att specialpedagogens kompetens användes för att i det förebyggande arbetet vara med och tänka kring vilka miljöer med vilket material som ska erbjudas på förskolan. Utifrån både ett systemteoretiskt sätt och ett posthumanistiskt perspektiv att se på specialpedagogens roll blir det viktigt att tänka mycket kring organisationen för att kunna arbeta med alla barn i en förskola för alla. Hur är barnen placerade? Hur har undervisningen planerats osv. Allt för att skapa bästa möjliga förutsättningar för alla barn oavsett förmåga eller behov (Haug, 2017; Nordin- Hultman, 2004; Mitchell, 2017). Resultatet tyder på att specialpedagogerna som intervjuats för denna studie har olika förutsättningar att delta i detta arbete. Haug (2017) anser att för att förskolan ska vara inkluderande handlar det om hur läraren organiserar undervisningssituationer. Mötet mellan Specialpedagogen och förskollärarens yrkesroller blir viktiga genom handledning till läraren. Detta för att man som lärare/pedagog behöver någon med en annan

yrkesprofession att reflektera tillsammans med och få syn på olika tankar kring hur man kan organisera verksamheten så att den blir så bra som möjligt för alla barn i gruppen utifrån flera perspektiv på samma situation (Gjems, 1997; Killén, 2008; Løw, 2011).

## 5.9 Slutsatser

Nedan följer slutsatserna av resultatet med utgångspunkt i studiens frågeställningar som redovisas nedan.

- På vilket sätt beskriver förskollärare och specialpedagoger att utformningen av lärmiljön inomhus får betydelse för barns utveckling och lärande i en förskola för alla?

Förskollärarna beskriver att den fysiska lärmiljön påverkar vilken undervisning som blir möjlig. Rummets och lokalernas utformning begränsar och möjliggör att barnen får olika erfarenheter och tillgång till olika material och utforskandet. Nordin- Hultman (2004) menar att rummets makt påverkar vilka möten som blir möjliga. Förskollärarna beskriver även lärmiljöerna utifrån sociala aspekter och fäster stor vikt vid förhållningssätt och relationsskapande samt att utgå från barnens behov, förutsättningar och intressen i planerandet och utformningen av lärmiljöer på förskolan. Utifrån ett systemteoretiskt sätt att se på det som framkommer i resultatet så beskriver flera av förskollärarna att de olika systemen samspelar och bidrar till hur de utformar lärmiljöerna för att skapa en förskola för alla vilket flera av de som förespråkar ett systemteoretiskt sätt att se på världen (Gjems, 1997; Killén, 2008; Løw, 2011) menar skapar goda förutsättningar för att alla ska få sina behov och intressen tillgodosedda.

Både förskollärare och specialpedagoger anser att utformningen av lärmiljön inomhus får betydelse för barns utveckling och lärande i en förskola för alla genom att olika miljöer och dess innehåll påverkar vilka barnen kan få bli. Alla som deltagit i studien anser att de själva bidrar till vilka möjligheter och begränsningar barnen får genom pedagogernas förhållningssätt, bemötande och engagemang men att många pedagoger i förskolan lätt glömmer sin egen roll i vad som bidrar till att barn blir i behov av stöd eller inte.



Förskollärarna och specialpedagogerna beskriver alla att det är av största vikt vilket förhållningssätt man har och att det är ett förhållningssätt som man diskuterat fram på hela sin förskola. Det är viktigt att hela organisationen står för samma förhållningssätt. Förhållningssättet är av vikt för att barnen ska få samma möjlighet från alla i organisationen. Detta kan styrkas av det Lundqvist et al. (2016) skriver när de poängterar att det är pedagogernas förhållningssätt, kompetens, kunskap och förståelse för att barn är olika och har olika behov och förutsättningar som är det centrala.

- Hur beskriver förskollärare och specialpedagoger att specialpedagogers kompetens tas tillvara i utformningen av förskolans lärmiljöer?

Tillgången till specialpedagogisk kompetens genom utbildad specialpedagog på förskolan varierar och får betydelse för hur lärmiljön utformas i en förskola för alla. Beroende av hur nära specialpedagogen är verksamheten så fördelas ansvaret på att utforma lärmiljöer både socialt, fysiskt och pedagogiskt på olika sätt. Det innebär att det är varje enskild förskollärares intresse, förhållningssätt och engagemang som styr hur lärmiljön utformas och används i förskolan.

Specialpedagogerna utgår från att det är rektorn som styr och organiserar för lärmiljöerna och dess tillgänglighet medan förskollärarna upplever att det är de själva bär ansvaret för planering och utformning av lärmiljöerna.

Förskollärarnas beskrivningar som redovisats i resultatet visar att specialpedagogen har olika roller och att tillgängligheten av specialpedagogens kompetens ser väldigt olika ut beroende på hur organisationen ser ut och att det är rektorn för förskolan som till stor del organiserar för hur den specialpedagogiska kompetensen används. Resultatet visar att förutsättningarna för att använda den specialpedagogiska kompetensen ser väldigt olika ut i olika organisationer och att specialpedagogerna finns olika tillgängliga i de olika förskolorna som representeras i denna studie. Resultatet visar även att specialpedagogerna upplever att de har olika roller i den organisation de arbetar och att den specialpedagogiska kompetensen skulle kunna användas betydligt mer än den gör idag när det gäller att skapa lärmiljöer i en förskola för alla. Ur ett posthumanistiskt sätt

att se på lärmiljöerna i förskolan blir det viktigt att utgå ifrån att alla barn blir till i olika sammanhang och att det är både det mellanmänskliga men även det icke-mänskliga mötena som avgör vem barnen får möjlighet att bli i de olika lärmiljöerna (Nordin-Hultman, 2004; Hultman, 2011, Odegard, 2021). Detta innebär att barn som i vissa fall blir i behov av stöd, inte nödvändigtvis behöver bli det om den vuxne ser barnet som subjekt eller som en del av ett system bland många andra (Gjems, 1997; Killén, 2008; Løw, 2011).

## 6. Diskussion

Syftet med detta examensarbete är att bidra med kunskap om hur förskollärare och specialpedagoger beskriver lärmiljöns betydelse för att främja barns utveckling och lärande i en förskola för alla. Arbetet syftar vidare till att bidra med kunskap om hur specialpedagoger kan bidra med sin kompetens i att utforma lärmiljön för barns utveckling och lärande i undervisningen i förskolan.

Beroende på vilket teoretiskt perspektiv vi använder oss av i vårt sätt att tolka vår omvärld kommer det att visa olika resultat (Nilholm, 2016; Hultman, 2011), detta innebär att om andra teorier eller metoder använts hade resultatet kunnat bli annorlunda (Nilholm, 2016; Hultman, 2011). I följande avsnitt diskuteras det resultat som empirin från de tio semistrukturerade intervjuerna resulterat i. Diskussionen bygger på den analys samt för arbetet relevant litteratur, tidigare forskning, systemteori, posthumanism och kasam som använts som teoretiska utgångspunkter för studien.

### Metoddiskussion

Vad gäller valet av metod kan vi anses gjort ett relevant val mot bakgrund mot studiens syfte. Vi valde att genomföra en kvalitativ studie för att det var respondenternas beskrivningar som var föremål för vår studie. Innan intervjutillfället förbereddes en intervjuguide. Intervjuguiden bestod av semistrukturerade, öppna frågor som ställdes personligen vilket gav utrymme för följdfrågor. Vi kan se i vår insamlade empiri att det vid flera tillfällen var av vikt att vi använde oss av dessa öppna frågor då vi fick djupare svar med hjälp av att vi kunde ställa följdfrågor för att få beskrivningar av det vi ville undersöka. Att göra intervjuer med öppna frågor öppnar upp för att det blir en dialog och på så sätt kan man även ställa följdfrågor som kan ge en bredare, mer utförlig information (Bryman, 2018). En kvantitativ studie eller en annan typ av insamling av empiri i form av text enkäter eller narrativa berättelser hade kunnat leda till ett annat resultat. Vi är medvetna om att vårt val av metod och teorier påverkat resultatet. Vi tänker att en annan metod hade gett mindre beskrivande empiri än vad intervjuerna gjorde. Studiens syfte var att få respondenternas beskrivningar, med så djupa, breda och uttömmande svar som möjligt för att verkligen få svar på studiens frågeställningar vilket vi anser oss ha fått. Det transkriberade materialet blev omfattande, vi har därför gjort urval i vad som varit relevant att redovisa utifrån denna studiers syfte och frågeställningar. Inför varje intervju

skickades intervjufrågorna (se bilaga 1) till respondenterna via mail en vecka innan intervjutillfället tillsammans med Missivbrev (se bilaga 2). I missivbrevet beskrevs studiens syfte, tillvägagångssätt och att vi tagit ställning till Vetenskapsrådets etiska principer vilka är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Det finns för och nackdelar med att respondenterna får frågorna till sig innan intervjutillfället. Fördelarna var att respondenterna kunde förbereda sig och känna trygghet i sina svar. Nackdelen kan vara att respondenterna tänkt igenom sina svar innan och därför inte svarar spontant på frågorna vilket skulle kunna bidra till att svaren blir tillrättalagda utifrån vad respondenterna tror att vi som författare till studien vill ha för svar på frågorna. Även samtyckesblankett (se bilaga 3) skickades ut för underskrift. Intervjuerna spelades in och transkriberades.

Under hela arbetet med studien har vi som författare tagit gemensamt ansvar för varje del genom att vi delat ett gemensamt dokument där vi bearbetat material och texter tillsammans och sedan reflekterat och kommit med synpunkter på varandras insatser utan att vi varit rädda att den andre ska ta illa upp. Diskussioner har skett via regelbundna zoommöten som gjort att vi inte upplevt covid-19 som ett stort hinder för studiens genomförande. Detta har resulterat i att vi tillsammans skapat detta arbete som vi båda tar fullt ansvar för.

## **Resultatdiskussion**

Syftet med detta examensarbete är att bidra med kunskap om hur förskollärare och specialpedagoger beskriver lärmiljöns betydelse för att främja barns utveckling och lärande i en förskola för alla. Arbetet syftar vidare till att bidra med kunskap om hur specialpedagogen kan bidra med sin kompetens i att utforma lärmiljön för barns utveckling och lärande i undervisningen i förskolan.

Nedan följer en diskussion med utgångspunkt i frågeställningarna som var på vilket sätt beskriver några förskollärare och specialpedagoger att utformningen av lärmiljön inomhus får betydelse för barns utveckling och lärande i en förskola för alla? och hur beskriver några förskollärare och specialpedagoger att specialpedagogernas kompetens tas tillvara i utformningen av förskolans lärmiljöer. Frågeställningarna analyserades med

avstamp i det teoretiska ramverket för studien vilka är systemteori, posthumanism och KASAM. Utöver detta diskuteras resultatet utifrån den tidigare forskning och litteratur som presenterats i litteraturgenomgången.

Den vuxnes förhållningssätt och sätt att se på barn, kunskap, lärande och barns olikheter i förskolan bidrar till att barn får möjlighet att bli olika beroende på vem och vad de möter i sin vardag på förskolan (Palla, 2011; Hughes et al., 2014; Børve & Børve, 2017; Hultman, 2011). Detta är något som respondenterna i resultatet beskriver att de har kännedom om och att de ser som betydande för hur de skapar möjligheter för alla barn i förskolan. Ett barn som i en grupp ses som i behov av stöd behöver nödvändigtvis inte bli det i ett annat sammanhang, beroende av den vuxnes förhållningssätt, förväntningar och på olika relationer (Lundqvist et al., 2016, Aspelin, 2013; Tallberg Broman, 2015; Latour, 1992). Almqvist (2014) anser att många barn behöver en ledare som styr dem i de aktiviteter de ingår i. Pedagogens ledarstil och förhållningssätt blir avgörande för att barnen ska vilja engagera sig i olika aktiviteter. Resultatet visar att respondenterna beskriver att pedagogernas förhållningssätt, bemötande och engagemang får stor betydelse för hur lärmiljön utformas utifrån barnens intressen och förmågor. Det är de vuxna på förskolan som blir avgörande för vilka erfarenheter barnen får med sig från sin tid på förskolan. Detta bidrar till hur barn upplevs som i behov av stöd eller som att det är förskolans lärmiljö och material som bidrar till att barnet blir i behov av stöd. Almqvist (2014) påstår vidare att barn som av pedagoger ses som i behov av stöd ofta blir bemötta annorlunda och med andra lärstilar än vad barn som passar in i verksamhetens ramar, detta bekräftar även Hultman (2011) och Sjöman (2018). Utifrån ett systemteoretiskt sätt att se på människor så påverkas personen av alla faktorer runt sig, även vilka olika personer som finns i omgivningen (Bronfenbrenner, 1979). Även det posthumanistiska sättet att se på världen lyfter vikten av att vara medveten om att olika förhållningssätt och sätt att se på barn och människor bidrar till vem barnet får möjlighet att bli (Hultman, 2011; Nordin- Hultman, 2004; Odegard, 2015; Odegard, 2021).

I resultatet beskriver både förskollärare och specialpedagoger utmaningen i att utforma lärmiljön i förskolan så att den möter upp alla barn inom åldersspannet 1-6 år oavsett behov, förutsättningar, intressen, handikapp, kön och ålder. Lundqvist et al. (2016) fastställer att 95% av alla barn i ålder 3 - 6 år i Sverige går i förskolan. Den svenska förskolan har ett tydligt framskrivet demokrati- och samhällsuppdrag (Skolverket, 2018;

Ribaeus, 2014). Sverige har utvecklat en policy att förskolan ska vara till för alla barn. Alla som arbetar i förskolan och dess utbildning ska uppmärksamma och stödja barn i behov av stöd och samverka för att göra förskolan till en så god miljö som möjligt för undervisning, utveckling och lärande (Skolverket, 2018). Alla barn har rätt att utvecklas så långt som möjligt (SFS 2010:800). Detta visar beskrivningarna i resultatet är en stor utmaning då ekonomi, rektorernas delaktighet och lokalernas utformning inte alltid ger de förutsättningar som skulle behövas.

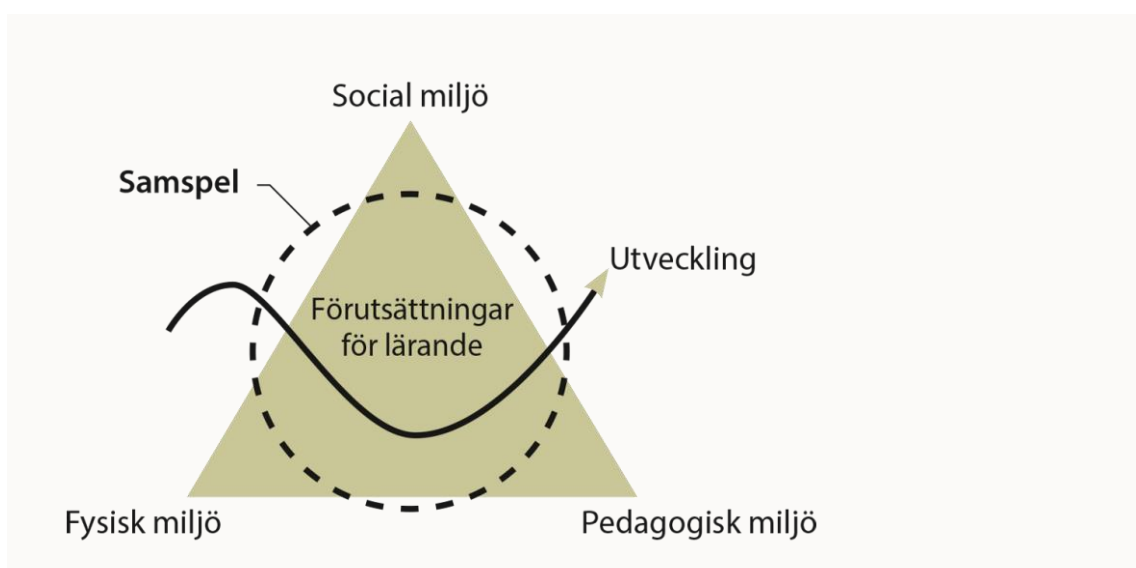


Fig. 1. Tillgänglighetsmodellen (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018. s 14)

### Fysisk lärmiljö

Lundqvist et al. (2016) beskriver hur den svenska förskolan fungerar utifrån att undervisningen utgår från skollag och läroplan där inkludering ingår som en del i arbetet med att förhålla sig demokratiskt och medmänskligt till olikheter. Författarna skriver att för att det ska vara möjligt att inkludera alla barn i samma fysiska lärmiljö behöver pedagogerna ha ett inkluderande förhållningssätt, kompetens, kunskap och förståelse för att barn är olika och har olika behov och förutsättningar (Lundqvist et al., 2016). Resultatet visar att respondenternas beskrivningar tyder på att en bristande samsyn och ett bristande enhetligt förhållningssätt är vanligt och bidrar till att olika vuxna som barn möter ger dem olika förutsättningar att bli kompetenta i de lärmiljöer som finns tillgängliga. Symeonidou (2018) visar på ett samband mellan social inkludering och inkludering i skolan. Författaren påstår att elever som placerats i särskiljande lärmiljöer får sämre utgångsläge för social inkludering även efter skolan och att en inkluderande

skola förbättrar möjligheten att samspela med andra. Symeonidou (2018) skriver vidare att barn och elever med funktionsnedsättning som får sin utbildning i en inkluderande lärmiljö kan prestera bättre både akademiskt och socialt jämfört med de som fått sin utbildning i särskiljande lärmiljö. En inkluderande skola är en förutsättning för akademiska resultat och social inkludering (Symeonidou, 2018). Bronfenbrenner (2005) beskriver att allt som sker påverkar och påverkas av allt runt omkring, både kortsiktigt men även det som kommer ske fram över, detta kallas för chrononivån och är utöver micro, meso, exo, macronivåerna där allt samspelar med varandra (Bronfenbrenner, 1979).

I högskoleförordningen för specialpedagogexamen (SFS 2017:1111) står det att specialpedagogen ska arbeta med att undanröja hinder och svårigheter i lärmiljöer. Det står även vilket förhållningssätt och vilken värdegrund en specialpedagog ska arbeta efter och vikten av att kunna samarbeta med andra yrkesgrupper och kompetenser (SFS 2017:1111). Ändå finns specialpedagogens roll varken med i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) eller i skollagen (SFS 2010:800). Detta innebär att det är upp till varje rektor att tolka vad som menas med specialpedagogisk kompetens. Specialpedagogik ingår i alla lärarutbildningar sedan lärarutbildningsutredningen (SOU 1999:63) kommer fram till att den specialpedagogiska kompetensen är nödvändig för alla lärare i alla utbildningar.

Göransson et al. (2015) påstår att utbildade specialpedagoger ofta har ett mer relationellt förhållningssätt och ett mer relationellt sätt att se på förskolan som organisation, skolan, samhället och världen än vad pedagoger i förskola och skola generellt har. Detta innebär att specialpedagoger bidrar till att vidga perspektiven och flyttar problemen till grupp och organisationsnivå istället för att svårigheterna är knutna till individuella barn (Renblad & Brodin, 2014). Bronfenbrenner (1979) påtalar att det är viktigt att utgå från flera perspektiv för att se i vilket system svårigheterna ligger som gör att individen blir i behov av stöd. Detta är något som resultatet visar exempel på där specialpedagogerna lyftet vikten av att organisationen stödjer arbetet med lärmiljöer och att det finns en organisation där rektorn har ansvaret för arbetet med att möjliggöra arbetet kring en förskola för alla med hjälp av ekonomi, lokaler och vilka resurser som finns i form av anställningar, vilket stämmer med det flera forskare (Lundqvist et al., 2016; Palla, 2011; Hughes et al., 2014; Børve & Børve, 2017; Hultman, 2011) förespråkar ur ett

posthumanistiskt sätt att tänka, detta skapar olika förutsättningar för barnen som är på förskolan .

Skolverket (2012) beskriver vikten av att ta hänsyn till omgivningen och miljön som barn på förskolan befinner sig i under sin förskoletid och menar att barnen på förskolan är en del av lärmiljön. Detta stämmer väl överens med det systemteoretiska synsättet (Gjems 1997; Killén, 2008; Løw, 2011) där allt påverkas av varandra. Barnet är en del av sin lärmiljö och lärmiljön bidrar till att barnet blir till. Samtidigt stämmer det även väl överens med vad Nordin- Hultman (2004); Hultman (2011) skriver om att barn blir till i olika sammanhang. Författarna beskriver att barn som i ett sammanhang blir i behov av stöd inte nödvändigtvis behöver bli det i ett annat, beroende på vilken lärmiljö, både fysiskt, socialt och pedagogiskt barnen möter (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018). Antonovsky (1991) belyser vikten av att de sammanhang vi befinner oss i är begripliga, tydliga och meningsfulla. Resultatet visar att respondenterna beskriver vikten av att barnen på förskolan är trygga och vet vad som ska ske utifrån struktur, organisation och lärmiljö vilket delvis skulle kunna tolkas som att de utgår från att barn både blir i behov av stöd när de inte är i ett begripligt sammanhang.

### Social lärmiljö

Resultatet visar att förskollärarna håller med om att deras roll är avgörande för hur barnen blir bemötta och hur de erbjuds olika möjligheter beroende på vilka vuxna barnen möter under sin tid på förskolan. Specialpedagogerna i resultatet lägger ansvaret för förhållningssätt och bemötande hos rektorn och på en organisationsnivå istället för att det är varje individs ansvar. Detta skulle kunna tyda på det relationella samspelet som examensordningen för specialpedagoger (SFS 2017:1111) som beskriver att specialpedagogens arbete ska utgå från en värdegrund där relationen mellan organisation, grupp och individnivå samspelar och bildar en helhet av olika system (Gjems, 1997; Killén, 2008.)

I svenska Unescorådet (2006) står det att barn i behov av särskilt stöd, oavsett anledning har rätt till undervisning i ordinarie barngrupp. I skollagen (SFS 2010:800) och i läroplanen för förskolans står det även att alla barns utveckling och lärande skall främjas (Skolverket, 2018). Carlsson Kendall (2016) skriver att de ökade kraven på sociala färdigheter som självstyrning och självständighet i dagens skola inte är en fördel för att



kunna eftersträva *en skola för alla*. Skolmiljön genomgår förändringar som påverkar hur stora krav det ställs på individens exekutiva förmåga, vilket innebär de förmågor som krävs för att självständigt genomföra något. Resultatet visar att specialpedagogerna beskriver vikten av att pedagogerna som finns i barnens lärmiljö i förskolan är närvarande, engagerade och intresserade av barnens intressen och förmågor. I resultatet beskriver även en förskollärare att det är viktigt att ha tänkt om lärmiljön, vilket kräver att pedagogen är nära barnen och skapar relationer med dem.

Sandberg (2017) beskriver att de sociala relationerna och känslan av att tillhöra en gemenskap är central för att elever ska lyckas med sin skolgång. Den sociala lärmiljön och lärares förhållningssätt är alltså viktig för att barn ska kunna ta till sig ämneskunskaper i skolan. Göransson et al. (2015) påstår att specialpedagoger har ett mer relationellt sätt att se på förskolan, skolan, samhället och världen än vad pedagoger och lärare i förskola och skola generellt har. Resultatet visar dock att specialpedagoger sällan är tillräckligt nära verksamheten för att skapa relationer med enskilda barn även om specialpedagogerna beskriver en önskan om att arbeta mer verksamhetsnära.

Bruce et al. (2016) påstår att specialpedagogiken skulle kunna kallas för den möjliggörande pedagogiken (Bruce et al., 2016). Bruce et al, (2016) beskriver att beroende av vilket förhållningssätt och synsätt lärare och övriga vuxna barnen möter kommer de bli bemötta på olika sätt (Palla, 2011; Hughes et al., 2014; Børve & Børve, 2017; Hultman, 2011; Sandberg et al., 2010). De olika bemötanden och förhållningssätt barnen möter får olika konsekvenser för vem individen tillåts att bli under sin förskoletid (Palla, 2013; Hjørne & Säljö, 2013). Detta kan bero på att specialpedagogens roll är otydlig och inte beskrivs i förskolans styrdokument, samtidigt som lärarutbildningarna förändrades och specialpedagogik blev en del av lärarutbildningar sedan lärarutbildningsutredningen i slutet av 1990- talet (SOU 1999:63) Relationen mellan specialpedagogen och varje barn som ska mötas utifrån sin egen förmåga och med utgångspunkt i det som fungerar försvåras eftersom specialpedagogen omöjligt kan ha en relation till varken barn eller pedagoger som denne inte träffar i sin vardag. När vi börjar tänka att allt sker i relation till något annat och att relationerna mellan både mänskliga och icke-mänskliga aspekter såsom rummets utformning och begränsningar eller materialets begränsningar och möjligheter så kan vi också tänka att både de som arbetar i förskolan, vilka barn som är där, hur organisationen fungerar samt allt i barnets närhet

bidrar till att barnet kan bli kompetent eller ses som i behov av stöd både av sig själv och av andra (Lindgren, 2018; Hultman, 2011; Haug, 2017; Bronfenbrenner, 2005). Både specialpedagoger och förskollärare beskriver att de arbetar med lärmiljöer som är föränderliga. De beskriver att det innebär att material och miljö utformas utifrån barnen som är i barngruppens behov, intressen och utifrån läroplanens mål.

Utifrån systemteorin (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 2005) samt utifrån posthumanismens syn på den sociala lärmiljön där allt påverkas av varandra och påverkar det som blir möjligt tolkar vi att det stämmer väl överens med övriga författares tankar om lärmiljöernas betydelse.

### Pedagogisk lärmiljö

Flera författare (Nordin- Hultman, 2004; Hultman, 2011; Odegard, 2015) beskriver att miljön genom att samspela med pedagoger och barn kan ses som en extra resurs som antingen bidrar till utveckling och lärande, eller försvårar för barnen. Rummet och dess innehåll säger något till barnet om vad som förväntas av dem (Odegard, 2021; Latour, 1992). Beroende på vad som finns i ett rum eller i en lärmiljö så blir barnen kompetenta eller inte, något Eidvald och Wallander (2016) beskriver som att barn får möjlighet att antingen bli eller vara (being eller becoming). Nordin- Hultman (2004) beskriver att miljön som den tredje pedagogen främst handlar om ett förhållningssätt, alltså hur pedagoger planerar, organiserar och erbjuder lärmiljöer som inbjuder till utforskande och undersökande med olika material på många olika sätt och där barnens intressen tas tillvara i undervisningen och planeringen av lärmiljön. Flera av respondenterna i resultatet beskriver "miljön som den tredje pedagogen", utifrån deras beskrivningar tolkar vi det som att de delvis utgår från det Lenz Taguchi och Åberg (2018) beskriver med att barn gör det som rummet och materialet säger till dem att göra, det betyder att rummet signalerar något och att barnet svarar på signalerna. Detta tyder även på att materialet har agens och att material och barn blir aktörer i ett samspel som påverkas av och påverkar varandra. Resultatet går även att tolka utifrån att respondenterna beskriver miljön som den tredje pedagogen med hur lärmiljön är utformad i den miljö där barnen leker själva, utan vuxna som aktörer. Lärmiljön blir till i samspel med både rum, material och individer (Hultman, 2011; Latour, 1992). Pedagogens ledarstil och förhållningssätt blir avgörande för att barnen ska vilja engagera sig i olika aktiviteter. Almqvist (2014) påstår vidare att

barn som av pedagoger ses som i behov av stöd ofta blir bemötta annorlunda och med andra lärstilar än vad barn som passar in i verksamhetens ramar (Sjöman, 2018; Hultman, 2011). Skolverket (2012) beskriver vikten av att ta hänsyn till omgivningen och miljön som barn på förskolan befinner sig i under sin förskoletid och menar att barnen på förskolan är en del av lärmiljön.

Lärare i förskolan använder sig av den pedagogiska lärmiljön för att skapa meningserbjudanden som ska utmana barnen i sin utveckling (Dahlberg, Moss & Pence, 2014). Odegard (2021) påpekar att barn och material samverkar och bidrar till att barn såväl som material blir till. Vidare menar författaren att materialet och miljön bidrar till att barnet erbjuds att bli till olika beroende på vad materialet symboliserar. Emsheimer och Göhl (2014) beskriver att om barnen själva upplever sitt görande och sin lärmiljö som meningsfull, alltså att lärmiljön består av meningserbjudanden så utmanas barnen i sin utveckling och lär sig. Detta kräver att lärmiljön utgår från de barn som finns i gruppen och att lärmiljön utgår från barnens intressen och att miljön är begriplig, tydlig och meningsfull utifrån Antonovskys (1991) KASAM. Även dessa tankar stämmer väl överens med systemteorin och posthumanismen då teorierna bygger på att allt påverkas av och påverkar varandra (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 2005, Hultman, 2011).

### Förutsättningar för lärande

Hjärne och Säljö (2013) anser att en viktig aspekt att bära med sig när man arbetar med barn är att tänka på att den vuxne måste fungera som barnets språkrör. Även specialpedagogiska myndigheten (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018) beskriver vikten av detta då barn och elever har en svag ställning i samhället. De har ingen fackförening eller liknande och har därför små möjligheter att hävda sin rätt. Detta ställer stora krav på de som arbetar i förskolan. Vi behöver hela tiden tänka på att alla barn har rätt till att bli sedda och hörda utifrån deras behov (Skolverket, 2018). Resultatet visar att förskollärarna beskriver att det ingår i deras arbete och uppdrag att tolka, se och lyssna in barnens behov, intressen och olika förmågor som de sedan förväntas ta tillvara i undervisningen på förskolan. Specialpedagogerna däremot beskriver att de har förväntningar på att rektorerna skapar förutsättningar på organisationsnivå för att förskollärare och andra verksamma i förskolan har ett förhållningssätt där de skapar

förutsättningar för lärande utifrån varje barns behov. Detta stämmer väl överens med att Ahlberg (2015) påvisar vikten av att alla som befinner sig i lärandesituationen känner sig delaktiga och kan påverka sin vardag och samtidigt förstår syftet med det som sker. Delaktighet, kommunikation och inkludering är centrala i att få med alla i undervisningen (Sjöman, 2018; Aspelin, 2013; Arnott & Duncan, 2019).

## En förskola för alla

Enligt Förskolans läroplan har alla barn rätt till en likvärdig utbildning som ska anpassas utifrån barnens behov och förutsättningar (Skolverket, 2018). Förskolans läroplan (Skolverket, 2018) beskriver liksom skollagen (SFS 2010:800) alla barns rätt till en likvärdig förskola i en förskola för alla. Alla barn på förskolan har rätt att få sina behov och sina rättigheter tillgodosedda. Alla barn har även rätt att få det stöd de behöver för att nå så långt som det är möjligt. Detta innebär att det är förskolans skyldighet att säkerställa att alla barn får det stöd de behöver i sin utbildning på förskolan och att de barn som av olika anledningar behöver mer stöd, tillfälligt eller mer långsiktigt får det (Skolverket, 2018). I Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) står det att barn i behov av särskilt stöd, oavsett anledning har rätt till undervisning i ordinarie barngrupp.

Resultatet tyder på att förskollärarna och specialpedagogerna har olika syn på vem som bär ansvar för att förskolans lärmiljöer utformas utifrån alla barns rätt till det stöd de har rätt till. Specialpedagogerna beskriver att de tillsammans på organisationsnivå kan bidra till att vidga perspektiv genom handledande och kollegiala samtal medan förskollärarna lägger ansvaret på sig själva. Symeonidou (2018) visar i sin rapport ett samband mellan social inkludering och inkludering i skolan. Rapporten visar att elever som placerats i särskiljande lärmiljöer får sämre utgångsläge för social inkludering efter skolan. En inkluderande skola förbättrar möjligheten att samspela med andra. Symeonidou (2018) skriver vidare att barn och elever med funktionsnedsättning som får sin utbildning i en inkluderande lärmiljö kan prestera bättre både akademiskt och socialt jämfört med de som fått sin utbildning i särskiljande lärmiljö. Respondenterna beskriver utmaningarna i att utforma lärmiljöer för allas behov, samtidigt beskriver de vikten av att se varje barns styrkor. Både förskollärare och specialpedagoger vill utgå från alla barn och att alla barn ska kunna vara tillsammans på förskolan och att alla ska ingå i en gemenskap där allas olikheter blir en tillgång. Sandberg (2017) beskriver att det är centralt och avgörande att

känna samhörighet i en grupp för hur det går för barn senare i skolan och i resten av deras liv. Detta bidrar även till det som Lundqvist et al. (2016) lyfter om vikten av förskolans arbete med värdegrundsarbete och att bidra till att fostra goda samhällsmedlemmar vilket både skollagen (SFS 2010:800) och förskolans läroplan (Skolverket, 2018) beskriver.

### Specialpedagogisk kompetens

Examensordningen för specialpedagoger (SFS 2017:1111) är tydlig med att det ingår i specialpedagogens uppdrag att på både organisationsnivå och gruppnivå arbeta för att förebygga och undanröja hinder i lärmiljön för att alla barn ska lyckas i sin utbildning oavsett vilket stadium i det svenska skolsystemet utbildningen ingår i. Bruce et al. (2016) skriver att specialpedagogiken skulle kunna kallas för den möjliggörande pedagogiken. Bruce et al, (2016) påstår att beroende av vilket förhållningssätt och synsätt lärare och övriga vuxna barnen möter har kommer de bli bemötta på olika sätt vilket både systemteorin och posthumanismen trycker på som viktiga aspekter i vilka möjligheter vi ger barnen att bli kompetenta (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 2005; Hultman, 2011; Nordin- Hultman, 2004). De olika bemötanden och förhållningssätt barnen möter får olika konsekvenser för vem individen tillåts att bli i förskolan (Palla, 2013; Hjärne & Säljö, 2013; Hughes et al., 2014; Børve & Børve, 2017; Hultman, 2011). Detta är något som både förskollärarna och specialpedagogerna lyfter som centralt i hur de arbetar med att skapa lärmiljöer som bidrar till att bli en förskola för alla i detta arbete.

Ahlberg (2015) betonar vikten av att alla som befinner sig i lärandesituationen känner sig delaktiga och kan påverka sin vardag och samtidigt förstår syftet med det som sker. Detta påstår även Antonovsky (1991) är betydande för människors välbefinnande och känsla av sammanhang. Ahlberg (2015) belyser att delaktighet, kommunikation och inkludering är centrala i att få med alla i undervisningen. Det specialpedagogiska arbetet bygger till stor del på relationer och att den specialpedagogiska kompetensen finns i organisationen där undervisningen bedrivs. Resultatet visar att specialpedagogernas roll och arbetsbeskrivning ser väldigt olika ut beroende på var de arbetar. I vissa verksamheter beskrivs specialpedagogens roll som betydande och väldigt verksamhetsnära där specialpedagogen har ett nära samarbete och goda relationer med både barn, pedagoger och rektorer. I andra verksamheter beskrivs specialpedagogen som en utomstående aktör

som kommer till förskolan när rektor och förskollärare gjort allt de själva har kompetens för men ändå inte når fram till ett enskilt barn.

Alla barn på förskolan har rätt att få sina behov och sina rättigheter tillgodosedda. De har även rätt att få det stöd de behöver för att nå så långt som det är möjligt (Skolverket, 2018). Detta innebär att det är förskolans skyldighet att säkerställa att alla barn får det stöd de behöver i sin utbildning på förskolan och att de barn som av olika anledningar behöver mer stöd, tillfälligt eller mer långsiktigt får det (Skolverket, 2018).

Av resultatet framkommer att specialpedagogers kompetens används på olika sätt i olika verksamheter och att det finns stor utvecklingspotential vad gäller specialpedagogisk kompetens i arbetet med förskolans lärmiljöer. Detta skulle kunna tyda på brist på kunskap och förståelse för vad specialpedagogen egentligen har för kompetens (Göransson et al., 2015). Sedan lärarutbildningsutredningen (SOU 1999:63) ingår specialpedagogik i alla lärarutbildningar vilket kan tolkas av rektorer som att specialpedagogen inte är nödvändig då kompetensen redan finns hos de förskollärare som utbildats på 2000- talet. Specialpedagogens roll finns varken med i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) eller i skollagen (SFS 2010:800). Detta bidrar till att specialpedagogens roll i förskolan kan ses som otydlig då det är upp till varje rektor att se till att den specialpedagogiska kompetensen finns representerad inom organisationen.

Renblad och Brodin (2014) beskriver att specialpedagogen främst används som bollplank och kontaktas främst när förskolans pedagoger själva inte vet hur de ska lösa situationer som har med enskilda barn att göra. Göransson et al. (2015) skriver att specialpedagoger utgår från ett mer relationellt sätt att se på förskolan, skolan, samhället och världen än vad pedagoger och lärare i förskola och skola generellt har.

Resultatet av detta arbete får oss att fundera över vad det är som gör att det inte är större fokus på pedagogens roll i att barn blir i behov av stöd i ny forskning. Kanske kan det vara svårt eftersom det inte finns en tradition att utvärdera sin egen roll eller att tänka att den vuxne pedagogen i sammanhanget bidrar till att svårigheter uppstår genom att inte förstå barnens olikheter utifrån ett systemteoretiskt perspektiv där allt och alla påverkas av varandra (Gjems, 1997; Killén, 2008; Løw, 2011), såväl barn som vuxna som fysiska, pedagogiska och sociala lärmiljöer tillsammans skapar förutsättningar för lärande utifrån SPSMs tillgänglighetsmodell (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018). Utifrån

Nordin- Hultmans (2004) tankar skulle det kanske även kunna tolkas som att även vuxna i förskolan blir till den pedagog de är, vilket skulle kunna flytta fokus från att handla om individer till att istället handla om det som fungerar i olika sammanhang, det salutogena perspektivet (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018) både när det handlar om barn och pedagoger, lärmiljöer och i samspelet däremellan (Nordin- Hultman, 2004).

Den kunskapslucka vi försökt minska skulle kanske också kunna tyda på en tradition av att utvärdera barnets svårigheter utifrån ett kategoriskt perspektiv, vilket Palla (2011) beskriver som ett sätt att se på barnet som bärare av de problem och svårigheter som uppstår, istället för att utvärdera lärarens roll i undervisningen eller lärmiljöerna som en del av barnens meningserbjudanden (Emsheimer & Göhl, 2014).

## **Specialpedagogiska implikationer**

I denna studie har vikten av ett medvetet förhållningssätt, bemötande och engagemang hos pedagogerna på förskolan visat sig vara betydande för hur tillgängliga förskolans lärmiljöer blir i en förskola för alla. Tillgängliga lärmiljöer såväl fysiska, sociala och pedagogiska ses som förutsättningar för utveckling och lärande utifrån Specialpedagogiska skolmyndighetens modell för tillgängliga lärmiljöer (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018). Det är varje barns rättighet att få sina behov tillgodosedda för att kunna utvecklas och lära enligt förskolans styrdokument. Specialpedagogens roll i det förebyggande och främjande arbetet med att skapa tillgängliga lärmiljöer på förskolan, samt i en handledande roll föra pedagogiska diskussioner kring hur förhållningssätt, bemötande, engagemang och sätt att se på barnen och verksamheten påverkar vilka barnen får möjlighet att bli på sin förskola. Utifrån ett systemteoretiskt synsätt att se på vår omvärld, där allt sker i ett sammanhang och i samverkan mellan miljö och individ blir specialpedagogens roll viktig när det gäller att belysa situationer utifrån olika perspektiv och att synliggöra att det finns olika sätt att se på samma händelse. Specialpedagoger har ofta ett medvetet relationellt förhållningssätt att se på förskolan som en organisation. Detta bidrar till att svårigheter som uppstår flyttas från individnivå till grupp - och organisationsnivå. Genom att studien utgår från ett systemteoretiskt samt ett posthumanistiskt sätt att tänka om förskolan och samhället i stort kan studien bidra till ytterligare förståelse för lärmiljöns betydelse i en förskola för alla. Studien visar även att materialet och dess placering och presentation har betydelse för

vad lärmiljön ger för möjligheter för alla barns utveckling och lärande. Detta blir viktigt att specialpedagoger lyfter samt att de för en dialog kring både material, rum och lärmiljö med både de pedagoger som arbetar i förskolan samt med rektorer på organisationsnivå kring förhållningssätt, bemötande och engagemang utöver de fysiska lärmiljöerna. Denna studie visar även att det är viktigt att specialpedagogen tar sin roll i förskolans organisation och gör sig tillgänglig och visar på vad den specialpedagogiska kompetensen som specialpedagogen besitter innebär och hur denna kan bli en tillgång i arbetet med att skapa en förskola för alla. I denna studie har vi sett att de teoretiska utgångspunkter vi valt sällan använts tillsammans i forskning. Vi anser att teorierna kompletterar varandra och gett flera nyanser och perspektiv. Tillsammans har de blivit något mer än vad de var, var och en för sig.

## **Vidare forskning**

Vid flera av intervjuerna framkom att frågan om vid vilket lärosäte informanterna utbildat sig ansågs vara intressant. Detta skulle vara intressant att studera vidare för att ta reda på om synen på hur förskollärare och specialpedagoger beskriver lärmiljöns betydelse för att främja barns utveckling och lärande i en förskola för alla. Samt synen på hur specialpedagoger kan bidra med sin kompetens i att utforma lärmiljön för barns utveckling och lärande i undervisningen i förskolan skiljer sig beroende på var och när man utbildat sig samt vad utbildningen gett för behörighet.

Vidare vore det intressant att vid ett annat tillfälle fördjupa varje rubrik som framkommit vid den tematiska analysen av empirin och se på rubrikerna som var: Fysisk lärmiljö, Social organisation, Pedagogisk lärmiljö, Förutsättningar för lärande, En förskola för alla och Specialpedagogisk kompetens utifrån andra teoretiska perspektiv.



## Referenser

Agnafors, Marcus & Levinsson, Magnus. (2019). *Att tänka uppsats: det vetenskapliga arbetets grundstruktur*. Malmö: Gleerups.

Ahlberg, Ann (2015). *Specialpedagogik I ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. 2. uppl., Stockholm. Liber AB.

Almqvist, Lena (2014). Engagemang - en väg till lärande och hälsa. I Sandberg, Anette (red.), *Med sikte på förskolan - barn i behov av stöd*. (s. 231- 248). Lund: Studentlitteratur.

Antonovsky, Aaron (1991). *Hälsans Mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.

Arnott Lorna & Duncan, Pauline (2019). Exploring the pedagogic culture of creative play in early childhood education. *Journal of Early Childhood Research*, 17(4), 309-328, DOI: [10.1177/1476718X19867370](https://doi.org/10.1177/1476718X19867370).

Aspelin, Jonas (2013). Vad är relationell pedagogik? I: Aspelin, Jonas (red.), *Relationell specialpedagogik- i teori och praktik*. (s. 13-26). Kristianstad: Kristianstad University Press.

Bauman, Zygmunt (1991). *Modernity and ambivalence*. Cambridge; Polity Press.

Bronfenbrenner, Urie (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harward University press.

Bronfenbrenner, Urie (2005). (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications Ltd.

Bruce, Barbro (2018). Webb föreläsning: *Vetenskapsteori och metod*.

Bruce, Barbro, Rubin, Maria, Åkerman, Roger & Thimgren, Pia (2016). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap: Synsätt och förhållningssätt*. Malmö: Gleerups.

Bryant, Jeanice P. (2018). A phenomenological study of preschool teachers' practices. *Cogent education*, , 5 (1), 1-12: 1549005 [DOI: 10.1080/2331186X.2018.1549005](https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1549005).

Bryman, Allan (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 3 upplagan. Stockholm: Liber.

Børve, Hege Eggen & Børve, Elin (2017). Rooms with gender: physical environment and play culture in kindergarten. *Early Child Development and Care*. 187 (5 – 6), 1069-1081, DOI: 10. 1080/03004430.2016.1223072.

Carlsson Kendall Gunilla (2016). *Elever med neuropsykiatriska svårigheter, Vad gör vi och varför?*. Malmö:

Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan (2014 ). *Från kvalitet till meningsskapande : postmoderna perspektiv - exemplet förskolan*. Stockholm: Liber.

Eidevald, Christian & Wallander, Agneta. (2016). Synen på barnet påverkar miljön. I: Linder, Linda (red.), *Pedagogisk miljö i tanke och handling*. (s. 37-38). Stockholm: Lärarförlaget.

Emsheimer, Peter & Göhl, Inger. (2014). *Handledning i lärarutbildning. Att utforska undervisningssituationer*. Lund: Studentlitteratur.

Gjems, Liv (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: studentlitteratur.

Göransson, Kerstin. Lindqvist, Gunilla. Klang, Nina. Magnusson, Gunnlaugur & Nilholm, Claes (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie*. Forskningsrapport 2015: 13. Karlstad: Karlstad University Studies.

Haug, Peder (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research*, 19, (3), 206–217.

Hjörne, Eva & Säljö, Roger (2013). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.

Hughes, Kathleen, Bullock, Amanda, & Coplan, Robert. J (2014). A person-centred analysis of teacher-child relationships in early childhood. *British journal of educational psychology*, 84(2), 253-267.

Hultman, Karin (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer. Posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola*. Diss. Stockholm: Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.

Jahnke, Anette (2019). *Utveckla utbildning: vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet, tyst kunskap*. Stockholm: Liber.

Killén, Kari (2008). *Professionell utveckling och handledning: ett yrkesövergripande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lather, Patti, (1992). Postmodernism and the Human Sciences, I Kvale (red.) *Psykologi and postmodernism*. (s. 88-109). London; Newbury Park; New Dehli: SAGE Publications.

Latour, Bruno, (1992). Where are the missing masses? The sociology of a few mundane artifacts. I: Wibe. E, Bijker & John, Law (eds.) *Shaping tecnology/bilding society: Studies in sociotechnical change*. Cambridge USA: MIT Press.

Lenz Taguchi, Hillevi (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent : Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Lund: Gleerups.

Lenz Taguchi, Hillevi & Åberg, Ann (2018). *Lyssnandets pedagogik - etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.

Lindgren, Therese (2018). *The figuration of the posthuman Child*. Malmö University, Faculty of Education and Society.

Lindqvist, Gunilla (2013). *Who should do What to Whom? Occupational Groups Views on Special Needs*. Jönköping: School of Education and Communication.

Lundqvist, Johanna, Allodi Westling, Mara & Siljehag, Eva (2016). Characteristics of Swedish preschools that provide education and care to children with special educational needs, *European Journal of Special Needs Education*, 31 (1), 124–139, DOI: 10.1080/08856257.2015.1108041.

Løw, Ole (2011). *Pedagogisk handledning*. Malmö: Gleerups.

Mitchell, David. (2017). *Mångfald i skolan: Framgångsrika sätt att möta (o)likheter i skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.

Nasiopoulou, Panagiota (2020). *The professional preschool teacher under conditions of change, Competence and intentions in pedagogical practices*. Göteborgs universitet.

Nilholm, Claes (2016). *Teori i examensarbetet – en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Nordin-Hultman, Elisabeth (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.

Odegard, Nina (2015). *Återbruk -som kreativ kraft*. Stockholm: Lärarförlaget.

Odegard, Nina (2021). *Aesthetic Explorations with recycled materials. Concepts, ideas and phenomena that matter*. OsloMet Avhandling 2021 nr 1; Oslo Metropolitan University.

Palla, Linda (2011). *Med blicken på barnet: om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Malmö: Studies in Educational Science No 63.

Palla, Linda. (2013). "Konstruktionen av det behövande barnet. Om "vad" "vem" och intersubjektivitet i en specialpedagogisk förskolekontext". I Aspelin, Jonas (red.), *Relationell specialpedagogik - i teori och praktik*. (s. 163-177). Kristianstad: Kristianstad University Press.

Palla, Linda. (2018). Individcentrerad prestation och måluppfyllelse i förskolan? : När åtgärdsprogram blir examinerande dokument och verktyg i specialpedagogiska processer. *Pedagogisk forskning i Sverige* årg 23( 1-2), 89-106.

Renblad, Karin & Brodin, Jane (2014). *Behövs specialpedagoger i förskolan?* *Socialmedicinsk Tidskrift*, 91 (4): 384 - 390.

Ribaeus, Katarina. (2014). *Demokratiuppdrag i förskolan [Elektronisk resurs]*. Diss. Karlstad : Karlstads universitet, 2014. Karlstad.

Rose, Nikolas (1989). *Individualizing Psychology*. I Shotter, John & Gergen, Kenneth (red.), *Text of Identity*. London; Newbury Park; New Dehli: SAGE Productions.

Sandberg, Anette, Lillvist, Anne, Eriksson, Lilly, Björck- Åkesson, Eva & Granlund, Mats (2010). "Special Support" in Preschools in Sweden: Preschool staff's definition of the construct. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57, (1), 43-57.

Sandberg, Gunilla. (2017). Different children's perspectives on their learning environment, *European Journal of Special Needs Education*, 32 (2), 191-203, DOI: 10.1080/08856257.2016.1216633.

SFS (2010:800) *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS (2017:1111). *Examensförrordningen för specialpedagogexamen*. Svensk författarsamling. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Shotter, John & Gergen, Kenneth (1989). Preface and Introduction. I Shotter, John & Gergen, Kenneth (red.), *Text of Identity*. (s.368-370) London; Newbury Park; New Dehli: SAGE Productions.

Sjöman, Madeleine (2018). *Peer interaction in preschool: Necessary, but not sufficient: The influence of social interaction on the link between behavior difficulties and engagement among children with and without need of special support*. Jönköping: Studies from The Swedish Institute for Disability Research No. 90.

Skolverket (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan - Pedagogisk dokumentation*.

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/stodmaterial/2012/uppfoljning-utvardering-och-utveckling-i-forskolan-pedagogisk-dokumentation>

Skolverket (2016). *Tillgängliga lärmiljöer: En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning* (Skolverkets rapport 2016:440). Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU (1999:63). *Att lära och leda- en lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning Handedning. Förskola, skola och fritidshem*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*, Stockholm: Svenska.

Symeonidou, Simoni (2018). *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: Final Summary Report*. (S. Symeonidou, ed.), European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018. Odense, Denmark.

Tallberg Broman, Ingegerd. (2015). *Förskola till stöd för barns utveckling och lärande*. I Ingegerd Tallberg Broman (red.), *Förskola: Tidig intervention – SKOLFORSK* (s. 28-30). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Williams,P, Sheridan,S, Pramling Samuelsson, I (2019). A perspective of group size on childrens conditions for wellbeing, learning and development in preeschool. *Scandinavian Journal of educational research*. 63 (5), 696-711.

# Bilaga 1 Intervjuguide

Introduktionsfrågor:

- *Hur många år har du arbetat som specialpedagog/förskollärare?*
- *Vad har du för utbildning och vid vilket lärosäte har du utbildat dig?*

Intervjufrågor:

- Vilka faktorer påverkar utformandet av lärmiljöerna på förskolan?
- Vem planerar och organiserar för lärmiljöerna?
- Hur definierar du tillgängliga lärmiljöer?
- Vad betyder en förskola för alla för dig?
- Hur skapar ni lärmiljöer för att de ska passa alla? Ge exempel
- Vad påverkar vilka material som finns tillgänglig i lärmiljön?
- Vad tycker du är viktigt i lärmiljön i en förskola för alla?
- Ge exempel på hur du använder lärmiljön som ett verktyg i barnens lärprocesser?
- Vad tänker du om barns olikheter/ olika förmågor/ olika kompetenser, hur får de komma till uttryck?
- Används specialpedagogens kompetens i planeringen av lärmiljöer? (Ge exempel på hur eller hur du skulle vilja att specialpedagogens kompetens användes.)

## Bilaga 2 Missivbrev



Fakulteten för  
lärarutbildning

---

*På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen DIVA*

<https://www.hkr.se/om-hkr/organisation/laranderesurscentrum/publicering/>

---

Januari 2021

### Missivbrev

Vi heter Theresé Hansson och Anna Vestman och studerar på specialpedagogprogrammet,

sedan hösten 2018. Det innebär att vi nu är inne på vår sjätte och därmed sista termin och tar vår specialpedagogexamen vårterminen 2021.

Just nu skriver vi vårt examensarbete, ett självständigt arbete på avancerad nivå och 15 hp

vi kommer att genomföra en kvalitativ intervjustudie där vårt fokus kommer vara att ta del av Era upplevelser av lärmiljöns betydelse för barns utveckling och lärande i en förskola för alla.

Pga rådande situation med covid- 19 kommer intervjuerna att ske digitalt.



Vi kommer att spela in intervjuerna för att underlätta vid bearbetning och transkribering av vårt insamlade

material i analysarbetet. Det är endast vi två som genomför studien som kommer att ha tillgång

till de inspelade intervjuerna. Inspelningarna kommer att raderas när vårt examensarbete blivit godkänt.

Vi utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2017) vilka är;

samtyckeskravet, informationskravet, nyttjandekravet och konfidentialitetskravet.

[https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf)

Detta innebär bland annat att;

- Du som deltagare har rätt att avbryta din medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Du som deltagare kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja din medverkan i studien.
- Du kommer att avidentifieras så att ingen mer än vi som genomför studien känner igen dig i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Tack för Din medverkan!

Theresé Hansson och Anna Vestman

## Bilaga 3 Samtyckesblankett

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien:

Ja

Nej

Ort:..... Datum:.....

Namn: .....

Namnförtydligande .....

Återlämnas till.....senast den.....

