



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE  
Barndom, utbildning och samhälle

# **Förskollärares arbete med att främja rörelse inomhus**

Preschool teachers' work to promote movement indoors

Fatima Emadsson

Examen och poäng (Förskollärarexamen 210hp)

Examinator: Laurence Delacour

Datum för slutseminarium (2025-03-27)

Handledare: Anne Harju

## Sammanfattning

Detta utvecklingsarbete undersöker hur förskollärare kan skapa en inomhusmiljö som stimulerar och möjliggör barns rörelse utifrån deras behov och förutsättningar. Utvecklingsarbetet utgår från tidigare forskning som visar att pedagogers förhållningssätt och förskolans fysiska miljö har en avgörande påverkan på barns rörelsemöjligheter. Datainsamling skedde genom semi-strukturerade intervjuer med pedagoger, observationer av barnens rörelse i inomhusmiljön och ett gruppsamtal för gemensam reflektion. Resultaten visar att pedagogerna är medvetna om vikten av fysisk aktivitet men upplever utmaningar i att integrera rörelse. Begränsningar i miljön och en osäkerhet kring metodik bidrar till att rörelseaktiviteter ibland prioriteras bort. Samtidigt framkommer att barns engagemang ökar när de får inflytande över aktiviteter och att pedagogers delaktighet kan stärka motivationen. Slutsatsen av detta utvecklingsarbete är att förskolans fysiska miljö och pedagogernas förhållningssätt har stor betydelse för hur rörelse integreras inomhus. Genom att skapa flexibla lärmiljöer, använda modellering och kombinera rörelse med lärande, kan förskollärare främja både motorisk och kognitiv utveckling hos barnen.

**Nyckelord:** *Rörelse och motorisk utveckling, Förskolan, Förskollärares förhållningssätt, Inomhusmiljö, Sociokulturellt perspektiv, Kognitivt perspektiv, Utvecklingsarbete.*

## **Förord**

Vägen till arbetet har varit lång och intensiv men väldigt lärorikt. Jag har fått många nya erfarenheter som jag kommer att ha användning av i mitt framtida yrke som förskollärare. Varje upplägg i examensarbetet har varit mycket positivt, då jag med min erfarenhet har berikat examenarbetet på olika sätt. Jag vill framföra ett tack till alla respondenter som deltagit i både intervjuer och observationer, vilket har möjliggjort denna utveckling. Jag vill tacka alla som har varit till hjälp och stöd för mig under skrivprocessen, och framför allt min familj, rektor, vfu handledare som stöttat mig genom hela arbetsgång.

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning .....</b>	<b>6</b>
1.1. <i>Bakgrund och centrala begrepp .....</i>	7
1.1.1. Förskolans inom- och utomhusmiljö .....	7
1.1.2. Motorik och rörelse i förskolan.....	7
1.1.3. Problemformulering .....	8
1.2. <i>Syfte och målsättning .....</i>	9
<b>2. Litteraturoversikt .....</b>	<b>10</b>
2.1. <i>Förskolans miljö och pedagogernas förhållningssätt – möjligheter och begränsningar för barns motoriska utveckling .....</i>	10
2.2. <i>Teoretiska perspektiv.....</i>	12
2.2.1. Sociokulturella teorin .....	12
2.2.2. Kognitiv teori och motorik utifrån ett sociokulturellt perspektiv .....	13
2.3. <i>Sammanfattning av teoretiska perspektiv.....</i>	14
<b>3. Metod .....</b>	<b>15</b>
3.1. <i>Metoddesign .....</i>	15
3.2. <i>Insamling av data.....</i>	16
3.2.1. Semi-strukturerade kvalitativa intervjuer.....	16
3.2.2. Observationer .....	16
3.2.3. Gruppsamtal och rörelseaktivitet .....	17
3.3. <i>Urval.....</i>	18
3.4. <i>Bearbetning av data.....</i>	18
3.5. <i>Etiska överväganden .....</i>	19
<b>4. Inventering, planering och genomförande .....</b>	<b>20</b>
4.1. <i>Fas 1 – Inventering och nulägesanalys.....</i>	20
4.1.1. Förskollärares förhållningssätt till rörelseaktiviteter inomhus .....	20
4.1.2. Miljöns möjligheter och begränsningar för rörelse inomhus .....	22
4.1.3. Barns delaktighet och engagemang i rörelseaktiviteter inomhus .....	25
4.2. <i>Fas 2 – Planering av rörelseaktivitet .....</i>	26
4.2.1. Rörelseaktivitet i samlingsstund och kollegialt lärande.....	26
4.3. <i>Fas 3 – Genomförande av rörelseaktivitet .....</i>	27
4.3.1. Gruppdiskussion och reflektion .....	28
4.4. <i>Fas 4 – Tolkning och analys av utvecklingsinsatsen med hjälp av teori .....</i>	29
<b>5. Diskussion .....</b>	<b>31</b>
5.1. <i>Diskussion med koppling till syfte och mål .....</i>	31
5.2. <i>Diskussion om utvecklingsarbetets tillvägagångssätt.....</i>	32

5.3. Didaktiska implikationer.....	33
5.4. Slutsats.....	34
<b>Litteraturlista .....</b>	<b>35</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>38</b>
<i>Bilaga 1 – Intervjuguide.....</i>	<i>38</i>
<i>Bilaga 2 – Samtyckesbrev .....</i>	<i>39</i>

# 1. Inledning

Att människor i vårt land rör sig för lite är en problematik som kan leda till för tidig död (Dencker m.fl., 2006, ss.252–253; Folkhälsomyndigheten, 2017, ss.3; Folkhälsomyndigheten, 2023, ss.60–64). Det är genom att röra sig mer och äta bättre kan dessa risker minskas avsevärt, vilket är av betydelse när det kommer till barnen (Delisle m.fl., 2015, ss.1595; Nyberg, 2017, ss.27–28). Enligt Folkhälsomyndigheten (2023, ss. 60–64) tillbringar barn idag en större del av sin vardag sittande än tidigare. Dessutom tenderar barn i förskoleålder att vara mindre fysiskt aktiva än rekommenderat, vilket kan påverka deras hälsa negativt (Delisle m.fl., 2015, ss.1595; Novik, 2020, ss.1816, 1824). Eftersom förskolan utgör en central del av barns dagliga liv har den ett stort ansvar för att skapa förutsättningar och inspiration till rörelseaktiviteter. Förskolan som verksamhet ska arbeta utifrån läroplanens strävandemål att alla barn skall få möjlighet till att utveckla ”*förmåga att skapa samt förmåga att uttrycka och kommunicera upplevelser, tankar och erfarenheter i olika uttrycksformer som bild, form, drama, rörelse, sång, musik och dans,*” (Skolverket, 2018, ss.9).

Enligt studien från Vidoni och Ignico (2011, ss. 55–63) har regelbunden fysisk aktivitet, som utförs tillsammans med barn eller av barn själva, flera positiva effekter. Barns motoriska färdigheter utvecklas i högre grad när de deltar i varierade rörelseaktiviteter, samtidigt som deras förmåga att fokusera och upprätthålla koncentration förbättras (Vidoni & Ignico 2011, ss. 55–63). En naturlig fortsättning på detta resonemang är att undersöka hur rörelseaktiviteter kan integreras i inomhusmiljöer och vilken roll förskollärare spelar i att skapa förutsättningar för barns motoriska utveckling och förbättrade koncentration genom varierande rörelseaktiviteter. Trots att fysisk aktivitet är en central del av förskolans pedagogik, verkar det finnas ett behov av att synliggöra och förstå hur rörelse stimuleras i inomhusmiljöer, där barnen tillbringar en stor del av sin tid. Under min verksamhetsförlagda utbildning lade jag märke till att rörelseaktiviteter främst genomfördes utomhus, vilket väckte min nyfikenhet kring hur fysisk aktivitet organiseras inomhus. Även om det inte var mitt primära fokus under VFU-perioden, började jag reflektera över hur förskollärare arbetar med rörelseaktiviteter inomhus och vilka möjligheter och utmaningar som finns för att stödja barns motoriska utveckling. Dessa inledande tankar blev sedan en utgångspunkt för min undersökning, där jag genom intervjuer och observationer mer systematiskt utforskade hur rörelseaktiviteter integreras i inomhusmiljön inom förskolan.

## 1.1. Bakgrund och centrala begrepp

### 1.1.1. Förskolans inom- och utomhusmiljö

Det är inte ovanligt att barnen i förskolan tillbringar stor tid inomhus där den fysiska leken ofta begränsas, detta är viktigt eftersom barn behöver utrymme för att utveckla grovmotoriska färdigheter, bland annat genom att utföra rörelseaktiviteter som hopp, spring och balansövningar. Begränsade ytor inomhus kan därför hämma deras motoriska utveckling och minska möjligheten till spontan fysisk aktivitet (Osnes m.fl., 2012, ss. 18–20). Osnes m.fl. (2012, ss. 47–49) förklarar förskolemiljö som en slags tredje pedagog gällande barns lärande samt utveckling. En varierad och anpassad miljö ska ge barn möjlighet att utöva rörelseaktiviteter som främjar deras grovmotoriska färdigheter, såsom balans, koordination och styrka. Utomhusmiljön erbjuder större möjligheter till fysisk lek, och forskning om barns interaktion med sin omgivning visar att grönområden och naturmiljöer har en positiv effekt på deras välbefinnande. Studier har visat att barn blir mer avslappnade och lugna, samtidigt som deras koncentrationsförmåga förbättras i dessa miljöer (Grahn m.fl., 1997, ss.8–9; Szczepanski & Dahlgren, 2011, ss.42–43). Även om både inomhus- och utomhusmiljön är viktiga för barns motoriska utveckling, fokuserar detta utvecklingsarbete enbart på förskolans inomhusmiljö. Detta val baseras på att utomhusvistelsen redan är väl etablerad som en del av förskolans verksamhet, medan det finns ett behov av att bättre förstå hur den fysiska inomhusmiljön kan utformas och användas för att stödja barns behov av rörelse.

### 1.1.2. Motorik och rörelse i förskolan

Ericsson (2005, ss.20–21) definierar motorik som människans förmåga att kunna röra sig, samt hur dessa mönster för rörelse ser ut. Rörelsemönstrena kan sägas antingen handla om (1) grovmotorik, som omfattas av springrörelser, hopp- och balansrörelser och rörelser som att balansera, och/eller (2) finmotorik som handlar om mer precisa rörelser som att greppa föremål eller skriva. Motorik är en grundläggande förmåga som påverkar både fysisk och kognitiv utveckling, och en välutvecklad motorik är nära kopplad till inlärning, koncentration och social interaktion (Ericsson, 2005, ss.19). Osnes m.fl.(2012, ss. 145–152) framhäver vikten av att barn får tillfällen till grovmotoriska aktiviteter i förskolan, utomhus såväl som inomhus (särskilt under vintern då utomhusvistelsen kan vara begränsad på grund av vädret), just för att säkerställa att barnen kontinuerligt utvecklar sina motoriska färdigheter oavsett årstid. Otillräcklig motorisk träning kan leda till svårigheter med att uppfatta och kontrollera barnens egen kropp, samt göra det mer utmanande att behärska och utföra grundläggande grovmotoriska rörelser på ett smidigt

och självständigt sätt (Ericsson, 2005, ss.47). Vad som framkommer i forskning är att förskolan erbjuder goda möjligheter till fysisk aktivitet, men att ytorna är begränsade genom närmre titt på utrymmet inomhus vilket gör att majoriteten av rörelseaktiviteterna sker utomhus (Ericsson, 2005, s.47; Grindberg & Langlo Jagoien, 2000, ss.7–17). Inomhuslekar är ofta mer strukturerade och inkluderar exempelvis sång- och danslekar, medan större inomhusutrymmen som gymnastiksalar möjliggör mer varierad fysisk aktivitet, såsom spring, klättring och balansövningar – viktiga moment för barns motoriska utveckling (Ericsson, 2005, s.47; Grindberg & Langlo Jagoien, 2000, ss.7–17). På så vis menar Grindberg och Langlo Jagoien (2000, ss.15–17) att förskolan har en viktig uppgift i att säkerställa att varje barn ges möjlighet till fysisk aktivitet, eftersom rörelse spelar en avgörande roll i deras utveckling. För att ge stöd till att barn själva skall kunna möjliggöra utveckling av motoriken och stärka sin kroppsuppfattning krävs återkommande och varierad fysisk aktivitet (Ericsson, 2005, s.47; Grindberg & Langlo Jagoien, 2000, ss.15–17).

Eftersom många sociala lekar bygger på rörelse blir tillgången till lämpliga utrymmen och anpassade aktiviteter avgörande för både motorisk och social utveckling. Det här är också viktigt i relation till att rörelse beskrivs vara ett biologiskt behov (Novik, 2020, ss.1816, 1824). Bristen på rörelse eller motorisk osäkerhet i allmänhet kan nämligen leda till att barn undviker lek eller blir mindre aktiva deltagare, vilket i sin tur kan resultera i exkludering från gemenskapen. Barn som uppfattar sig som säkra såväl som trygga i sina rörelser har mycket enklare att samspela med andra, då många lekar och sociala aktiviteter kräver fysisk interaktion och koordination (Grindberg & Langlo Jagoien, 2000, ss.15–17). Grindberg och Langlo Jagoien (2000, ss.15–17) visar att barn med begränsad kroppskontroll kan ha svårare att hänga med i fysiska lekar, att känna sig trygg i sin kropp och ha kontroll över sina rörelser är därför avgörande för både social interaktion och inläring. Genom att regelbundet engagera sig i fysiska aktiviteter får barn en ökad trygghet i rörelse och lek samt stärker deras självkänsla, där en positiv kroppsuppfattning också gör det lättare för barn att delta i lek, ta initiativ och anpassa sig till olika miljöer (Grindberg & Langlo Jagoien, 2000, ss.15–17).

### 1.1.3. Problemformulering

Barns fysiska aktivitet och motoriska utveckling är avgörande för deras hälsa, inläring och sociala förmåga. Samtidigt pekar forskning (Ericsson, 2005, ss.47; Grindberg & Langlo Jagoien, 2000, ss.15–17) på att många barn i förskoleåldern inte får tillräckligt med



rörelsestimulans, särskilt inomhus där utrymmet ofta är begränsat. Detta kan leda till osäkerhet i motoriken, vilket påverkar barns kroppsuppfattning, självförtroende och deras möjligheter att delta i lek och sociala sammanhang. Parallellt med detta genomgår samhället stora förändringar. Ökad digitalisering har lett till ett mer stillasittande för barn, där digitala verktyg såsom surfplattor, interaktiva skärmar samt datorer ofta används i undervisningen (och hemma) (Bergström Eriksson, 2013, ss.18, 24). Enligt författaren blir dessa hjälpmedel en del av att uppmuntra att barnen att vara sittande snarare än fysiskt aktiva (Bergström Eriksson, 2013, ss.18, 24). Detta innebär att förskolan spelar en allt viktigare roll i att säkerställa att barn får tillräckligt med daglig fysisk aktivitet och möjlighet att utveckla sin motorik genom rörelse. Novik (2020, ss.1816, 1824) beskriver också hur föräldrar och utbildningssystemet ofta prioriterar kognitiva aktiviteter framför motorisk utveckling, vilket resulterar i att barn får mindre tid till fysisk aktivitet. Samtidigt visar forskningen från Novik (2020, ss.1816, 1824) att motorisk aktivitet i förskolan utgör mindre än 50 % av barnens vakna tid, vilket inte anses tillräckligt för att möta deras biologiska behov av rörelse. Digitaliseringen av förskolemiljön påverkar även barns fysiska och kognitiva utveckling – även om digitala verktyg kan stödja lärande, finns en risk att de ersätter mer fysiska och aktiva inlärningsmetoder, vilket leder till minskad rörelse i förskolemiljön (Novik, 2020, ss.1816, 1824). Även om *digitaliseringens påverkan* på barns rörelse och motorik inte är huvudfokus i detta utvecklingsarbete, är det en faktor som påverkar förutsättningarna för fysisk aktivitet i förskolan. Mot bakgrund av detta blir det relevant att undersöka hur rörelse kan integreras i förskolans inomhusmiljö.

## 1.2. Syfte och målsättning

Syftet med detta utvecklingsarbete är att undersöka hur förskollärare kan utforma en inomhusmiljö som främjar och stimulerar barnens rörelse utifrån deras behov och förutsättningar. Utvecklingsarbetet syftar även till att öka förståelsen för hur pedagoger beskriver och arbetar med rörelseaktiviteter inomhus samt hur deras förhållningssätt och didaktiska val påverkar barnens delaktighet. Genom att belysa faktorer såsom miljö och pedagogiska strategier vill jag bidra med insikter som kan stärka pedagogernas möjligheter att integrera rörelse i den dagliga verksamheten.

## 2. Litteraturöversikt

I detta avsnitt presenteras olika studier och teoretiska perspektiv med relevans för utvecklingsarbetet för att skapa en kontextuell grund.

### 2.1. Förskolans miljö och pedagogernas förhållningssätt – möjligheter och begränsningar för barns motoriska utveckling

Studier har visat att förskolans lokaler ofta är för små för att tillgodose barnens behov av fysisk aktivitet. I en studie genomförd i Finland av Soini, Villebrg, Sääkslahi, Gubbels, Mehätlä, Kettunen & Poskiparata (2014, ss. 253–269) framkom att 86 % av alla inomhusaktiviteter var stillasittande. En av anledningarna var att förskollärare ofta tystade och dämpade barnen för att undvika hög ljudnivå, istället för att uppmuntra rörelse. Detta pekar på att pedagogernas förhållningssätt påverkar barnens rörelsebeteende, då de i vissa fall prioriterar lugn och ordning framför fysiska aktiviteter. Även utomhusaktiviteter kunde vara stillasittande, men studien visade att när pedagogerna tillhandahöll material såsom cyklar och hopprep, ökade barnens fysiska aktivitet. Detta stöds av Venetsanou och Kambas (2016, ss. 437–444), som i sin forskning i Greklands förskolor identifierade att brist på material var en avgörande faktor för om rörelseaktiviteter genomfördes eller inte. När barnen hade tillgång till fysiska redskap ökade deras aktivitet, vilket understryker vikten av att förskolan skapar en stimulerande miljö med tillgång till rörelsefrämjande material. Utöver fysiska redskap kan även sång och dans vara effektiva verktyg för att stimulera barnens rörelse, särskilt i inomhusmiljöer där utrymmet kan vara begränsat. Horwitz m.fl. (2024, s. 209) lyfter fram att när sång och dans integreras i pedagogiska miljöer på ett naturligt sätt, bidrar det till ökat engagemang och välbefinnande hos barnen.

I en inomhusmiljö, där större motoriska aktiviteter kan vara svåra att genomföra, fungerar sång och dans som tillgängliga och inspirerande redskap för att uppmuntra barnens rörelse på ett lustfyllt och inkluderande sätt vilket också tas upp av Jederlund (2002, ss.22, 87). För att förskolan ska kunna stödja barns utveckling och lärande krävs miljöer som uppmuntrar fysisk aktivitet, snarare än begränsar den (Jederlund, 2002, ss.22, 87; Danielsson m.fl. (2001, ss.8–20; Osnes m.fl., 2012, s. 154). Danielsson m.fl. (2001, ss.8–20) framhåller att förskolans miljöer bör bjuda in till lekar med hög aktivitetsnivå, eftersom begränsningar i miljön kan påverka barnens motoriska utveckling negativt. Osnes m.fl. (2012, s. 154) beskriver att förskolans inomhusmiljö ofta innebär restriktioner för fysisk aktivitet, eftersom vissa lekar

kräver större ytor än vad som finns tillgängligt. Detta kan leda till att förskollärare inför restriktioner, exempelvis genom att förbjuda spring i korridorer av säkerhetsskäl eller för att minska buller. Samtidigt beskrivs miljön som den tredje pedagogen, vilket innebär att en genomtänkt fysisk miljö kan stödja barnens utveckling och lärande, inklusive deras rörelseförmåga (Osnes m.fl., 2012, ss. 47–49). Den tidigare forskningen visar att förskolans miljö och pedagogers förhållningssätt spelar en avgörande roll för barns rörelseaktiviteter. Flera studier har identifierat utmaningar kopplade till brist på utrymme, begränsad tillgång till material och pedagogers regleringar, vilket kan minska barns fysiska aktivitet (Soini et al., 2014, ss. 253–269; Venetsanou & Kambas, 2016, ss. 437–444). Samtidigt pekar forskning på att en genomtänkt lärandemiljö kan stödja motorisk utveckling, där miljön fungerar som en tredje pedagog som på ett mer aktivt vis möjliggör främjandet av rörelse samt lek (Danielsson m.fl., 2001, ss.8–20; Osnes m.fl., 2012, ss. 47–49).

Särskilt relevant för denna studie är resultaten Osnes m.fl. (2012, ss. 47–49) som lyfter fram att pedagogernas beslut att begränsa barnens aktivitetsnivå ofta berodde på att de ville minska ljudnivån i miljön. Detta innebär att barnens rörelsefrihet påverkades, då pedagogerna valde att dämpa deras energi för att skapa en lugnare atmosfär (Osnes m.fl., 2012, ss. 47–49). Detta stärker betydelsen av att förstå hur förskollärare kan skapa en inomhusmiljö som stödjer barns behov av rörelse, vilket är i linje med denna utvecklingsarbets syfte. Att utforma och anpassa inomhusmiljön för fysisk aktivitet innebär att omsätta pedagogernas omsorg och förståelse för barns utveckling, lek och lärande i praktiken (Soini m.fl., 2014, ss. 253–269; Venetsanou & Kambas, 2016, ss. 437–444). Genom att medvetet planera rummets utformning och välja material som stimulerar rörelse, skapas en miljö där barn ges möjlighet att utforska sin motorik och interagera med omgivningen på ett sätt som stödjer deras utveckling (Vikingsen, 2020, s. 27). Sammantaget visar forskningen att inomhusmiljön ofta begränsar barns rörelse, vilket gör att pedagoger behöver hitta strategier för att integrera fysisk aktivitet på ett genomtänkt sätt. Pedagogernas förhållningssätt har en direkt inverkan på barnens aktivitetsnivå, antingen genom att dämpa rörelse (Soini m.fl., 2014, ss. 253–269) eller genom att aktivt erbjuda material som stimulerar fysisk aktivitet (Venetsanou & Kambas, 2016, ss. 437–444). Detta utvecklingsarbete bygger alltså vidare på detta genom att undersöka hur förskollärare kan skapa en inomhusmiljö som stimulerar och möjliggör barns rörelse.

## 2.2. Teoretiska perspektiv

Inledningsvis ges en redogörelse för det sociokulturella perspektivet, vilket utgör en central del av detta utvecklingsarbete. Därefter presenteras Jean Piagets kognitiva teori, med särskilt fokus på dess relevans för motorisk inläring och fysisk aktivitet.

### 2.2.1. Sociokulturella teorin

Inom den sociokulturella teorin påtalas lärande genom samspel mellan vuxna och barn, såväl som barn emellan (Säljö, 2011, ss. 67–74). Kunskap är enligt detta perspektiv inte något som enbart överförs från en individ till en annan (Säljö, 2017, ss. 257–258), så när barn blir delaktiga i sitt lärande erhåller de också möjlighet att utforska och pröva i interaktion med andra, stärks både motivation och engagemang (Säljö, 2011, ss.80). Ett centralt inslag i denna process är modellering, där pedagogen eller en mer kunnig kamrat visar hur en aktivitet eller färdighet utförs enligt Amerian m.fl. (2014, ss.2–3). Genom att imitera och upprepa ger barnet möjlighet, gradvis, tillägna sig ny kunskap - samt både motoriska och kognitiva färdigheter (Säljö, 2017, ss. 67ff, 257–258). Detta blir särskilt viktigt i förskolan, där rörelselekar och fysisk aktivitet kan främja barns motoriska utveckling och kroppsuppfattning.

Lärande sker inte bara genom social interaktion, utan en lärandeprocess kan också äga rum mellan en människa och dennes interaktion med artefakter. Artefakter är enligt Säljö (2011, ss. 76) materiella eller immateriella redskap som barn (och människor) använder med syfte att bättre förstå samt tolka och hantera ens omvärld (Säljö, 2011, ss. 76). Dessa kan vara fysiska verktyg som böcker och datorer, till språkliga och kulturella resurser, exempelvis symboler, diagram eller digitala gränssnitt. Förskolans miljö och tillgången till anpassade redskap spelar därför en avgörande roll i hur barn engageras i rörelseaktiviteter. Genom att interagera med olika verktyg utvecklar barn nya färdigheter och skapar mening i olika sammanhang. Olika föremål (artefakter) kan ha skilda funktioner beroende på vilket syfte de används för (Säljö, 2011, ss. 80). Inom ramen för det sociokulturella perspektivet är det viktigt för mig att i detta arbete också ta upp de didaktiska grundfrågorna: vad, hur och varför, som handlar om att skapa en medveten struktur för undervisning och lärande. I ett sociokulturellt perspektiv blir dessa frågor centrala eftersom de påverkar hur pedagogen medierar kunskap och stödjer barnens utveckling genom anpassade undervisningsmetoder (Säljö, 2011, ss. 80; Skolverket, 2024).

Ett centralt begrepp i sammanhang som rör mediering är den proximala utvecklingszonen, som beskriver det område där barnet kan utföra en uppgift med stöd från en mer kunnig individ

(Vygotskij, 2001, ss. 332–334). Den proximala utvecklingszonen handlar om att pedagogen ska stötta barnet genom att ge det uppgifter som är lite svårare än vad det redan klarar av på egen hand. Genom att utmana barnet på en nivå där det fortfarande kan lyckas med rätt vägledning, skapas möjligheter för lärande och utveckling (Vygotskij, 2001, ss. 332–334). Pedagogen är här enormt viktig då hen kan ge vägledning och stöd vid behov. Genom att finnas där som en trygg och inspirerande förebild hjälper pedagogen barnet att ta nästa steg i sin inläring och utveckling (Säljö, 2015, ss. 99–100). Här spelar även begreppet scaffolding, eller stöttning, in (Säljö, 2015, ss.100–102). Scaffolding innebär att pedagogen erbjuder anpassat stöd, såsom vägledning och modellering samt användningen av ledtrådar, för att barnen i förskolan stegvis ska kunna genomföra en uppgift på egen hand. Pedagoger behöver här planera undervisningen på en nivå som utmaningar lite lagom, till att gradvis öka utmaningen samtidigt som barnen blir mer självständiga och gradvis minska på det stöd som pedagogerna ger, menar Amerian m.fl. (2014, ss.2–3). Enligt Amerian m.fl. (2014, ss.2–3) används bland annat modellering som en nyckelstrategi inom den proximala utvecklingszonen för att skapa en bra övergång mellan det som barnet redan själv vet och klarar av själv, gentemot det som barnet lär sig, och med stöd från förskolläraren. Ett exempel på detta skulle kunna vara att barnen under en undervisning observerar såväl som imiterar förskolläraren., eller sina kamraters gester och på så vis får stöd i sitt eget utvecklande av motoriska samt de kognitiva färdigheterna (Langlo Jagtøien, Hansen & Annerstedt, 2002, s. 128; Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, ss. 58–65).

### 2.2.2. Kognitiv teori och motorik utifrån ett sociokulturellt perspektiv

Enligt Piaget (1988, ss.49–50,72) bygger barns motorikinläring på tidigare erfarenheter, där den motoriska aktiviteten som barnet har i sitt bagage påverkar hur nya rörelser lärs in. Här kommer det kognitiva perspektivet fram som påpekar att kroppen samt en människas medvetande har en påverkan på varandra och på så vis också är i samspel med varandra. Därför är frågan om rörelse inte enbart av vikt för den motoriska utvecklingen, den kan också sägas betyda mycket för inläring och utveckling av exempelvis språkbruk. Bland annat begreppsförståelse, men också kroppskontroll samt rumsuppfattning (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, ss. 58–65). Utifrån den kognitiva teorin framstår det som så att barn behöver träna på att utföra rörelser samtidigt som de tar emot information och fattar beslut. Detta innebär att förskollärare bör utforma rörelseaktiviteter som ger barnen möjlighet att träna sin motorik samtidigt som de utvecklar sin förmåga att uppmärksamma sin omgivning och

interagera med andra (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, ss. 58–65). Lärandemiljön i förskolan behöver därför erbjuda både strukturerade och spontana rörelsemoment där barnen får möjlighet att automatisera rörelser och successivt frigöra kognitiva resurser för mer komplexa motoriska och kognitiva uppgifter (Piaget, 1988, ss.49–50,72; Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, ss. 58–65). Genom att förstå den kognitiva teorin kan förskollärare utforma miljöer som stödjer barnens motoriska utveckling genom anpassade aktiviteter och en genomtänkt pedagogisk planering av rörelse inomhus. Ur ett sociokulturellt perspektiv handlar motorisk inläring om att barnet genom social interaktion och gemensamma aktiviteter utvecklar sin trygghet i kroppen, vilket i sin tur gör det lättare att delta i lek och fysisk aktivitet (Langlo Jagtøien, Hansen & Annerstedt, 2002, s. 128). Grindberg och Langlo Jagtøien (2000, s. 61) menar att fysisk aktivitet inte är en isolerad företeelse utan en del av den sociala utvecklingen. Barn gör saker tillsammans, och när de känner trygghet i sin kropp skapar de också förtroende för andra, vilket gör dem mer benägna att delta i gemensamma rörelseaktiviteter. Detta kan handla om att erbjuda strukturerade rörelseaktiviteter inomhus som stimulerar samspel, såsom grupplekar, hinderbanor eller samarbetsövningar där barnen måste använda sin kropp i samverkan med andra. Genom att utforma inomhusmiljöer som uppmuntrar fysisk aktivitet som en naturlig del av vardagen kan pedagogerna bidra till att stärka barnens sociala förmågor, samtidigt som de utvecklar sin motorik. Att aktivt arbeta med att skapa trygga och inkluderande rörelsemiljöer inomhus innebär att pedagogerna behöver reflektera över vilka material som används, hur aktiviteter struktureras och hur de själva deltar för att engagera barnen i rörelse.

### 2.3. Sammanfattning av teoretiska perspektiv

Det kognitiva perspektivet hjälper till att förstå hur barn lär sig motoriska färdigheter och hur pedagoger kan skapa strukturerade rörelseaktiviteter som stödjer denna utveckling. Det sociokulturella perspektivet framhäver att pedagogen spelar en central roll som stöd, där scaffolding och modellering används för att successivt utveckla barnets färdigheter inom proximala utvecklingszonen. Artefakter och miljö fungerar som medierande verktyg som påverkar hur barn lär sig och deltar i rörelseaktiviteter. De didaktiska grundfrågorna *vad*, *hur* och *varför* är relevanta i detta arbete eftersom de hjälper till att strukturera och analysera hur rörelseaktiviteter kan integreras i förskolans inomhusmiljö. De teoretiska perspektiven ger underlag för tolkning av empiri, där insikter från resultat förhoppningsvis kan användas för att skapa en mer genomtänkt undervisningspraktik.

## 3. Metod

I detta avsnitt presenteras det metodval som används i utvecklingsarbetet som bygger på kvalitativa metoder vilka bedöms vara lämpliga för att få en djupare såväl som en mer nyanserad insyn i ämnet och uppnå syftet med utvecklingsarbetet.

### 3.1. Metoddesign

Detta utvecklingsarbete har en kvalitativ ansats och syftar till att bättre förstå hur förskollärare kan utforma en inomhusmiljö som främjar och stimulerar barnens rörelse utifrån deras behov och förutsättningar. För att få en nyanserad bild av pedagogernas förhållningssätt och arbetssätt i relation till fysisk aktivitet inomhus har datainsamlingen skett i flera steg och genom olika metoder. Intervjuer, observationer och en planerad rörelseaktivitet har kombinerats för att skapa en djupare förståelse av både pedagogernas perspektiv och den praktiska tillämpningen av rörelse i förskolan, där jag av detta utvecklingsarbete själv har befunnit mig i miljön och sedan själv analyserar insamlade material/data för att komma fram till en slutsats.

Arbetet har delats in i fyra faser, där varje fas haft en tydlig koppling mellan metod och syfte. Först genomfördes en inventering och nulägesanalys, där semi-strukturerade intervjuer användes för att samla in pedagogernas erfarenheter och uppfattningar om rörelseaktiviteter inomhus. Intervjuer valdes som första metod för att få en inblick i hur pedagogerna beskriver sitt arbete och vilka utmaningar de upplever, vilket sedan kunde jämföras med observationerna. Denna metodkombination är i linje med Bryman (2018, s. 478), som menar att kvalitativ forskning ofta innebär en växelverkan mellan teori och empiri för att få en mer djupgående förståelse av ett fenomen. Observationerna genomfördes efter intervjuerna och syftade till att se hur rörelse praktiserades i verksamheten samt hur pedagogerna bemötte barns rörelsebehov i olika situationer. Observationer ger enligt Hwang och Nilsson (2011, s. 85) möjlighet att studera faktiska beteenden och interaktioner, vilket kan ge en mer nyanserad bild än enbart intervjudata. Baserat på insikterna från inventeringsfasen (nulägesanalysen) planerades och genomfördes en rörelseaktivitet i en samlingsituation. Efter genomförandet av aktiviteten följde en reflektionsfas, där en gruppdiskussion hölls med pedagogerna för att analysera hur rörelse integrerades i samlingen och hur aktiviteten upplevdes av både barn och pedagoger. Hwang och Nilsson (2011, s.85) beskriver kvalitativ forskning som en metod där forskaren, genom intervjuer och observationer, söker en djupare förståelse av ett fenomen.

## 3.2. Insamling av data

### 3.2.1. Semi-strukturerade kvalitativa intervjuer

För att samla in data genomfördes semi-strukturerade intervjuer, där tydliga och förutbestämda frågor ställdes till deltagarna. Semi-strukturerade intervjuer valdes eftersom de ger möjlighet att samla in jämförbara svar och säkerställa att alla deltagare besvarar samma frågor (Denscombe, 2018, ss. 267–272). Fokus låg på att ge deltagarna utrymme att uttrycka sina erfarenheter och upplevelser av arbetet med rörelseaktiviteter i förskolans inomhusmiljö (se Bilaga 1). Intervjuerna spelades in för att underlätta transkribering och analys. En fördel med ljudinspelning är möjligheten att återgå till materialet flera gånger, vilket säkerställer en noggrann analys av deltagarnas svar (Denscombe, 2018, s. 285). Den insamlade empirin utgör en del av den inventering som genomförs inom ramen för utvecklingsarbetet. För att uppfylla utvecklingsarbetets syfte gjordes valet att genomföra intervjuer med sex pedagoger från enheten för att få en bredare förståelse för deras arbete (Denscombe, 2018, ss.267–272, 285). För att säkerställa en tydlig struktur inledde jag varje intervju med att presentera studiens syfte och förklara hur intervjuerna skulle genomföras. Innan detta tog jag först kontakt med förskolans rektor för att få godkännande att genomföra intervjuerna inom ramen för mitt utvecklingsarbete. Efter rektorns godkännande kontaktade jag pedagogerna via e-post för att informera om studien och planera intervjuerna. Vi kom överens om att genomföra intervjuerna under en gemensam utvecklingsdag, vilket möjliggjorde att flera pedagoger kunde delta och reflektera över ämnet tillsammans. Intervjuerna spelades in med hjälp av avdelningens iPad för att möjliggöra en noggrann transkribering och analys av svaren. En utmaning under intervjuerna var att vissa svar var kortfattade, vilket krävde att jag formulerade följdfrågor för att få mer utförliga beskrivningar.

### 3.2.2. Observationer

För att förstå vad som faktiskt sker under samlingsstunder i förskolan och varför pedagoger i hög utsträckning väljer att genomföra rörelseaktiviteter utomhus – vilket var den uppfattning som jag av detta utvecklingsarbete hade – var det viktigt att komplettera intervjuerna med observationer. Barnens beteenden uppmärksammades under observationerna, och den initiala samlingsen med fokus på deras koncentration, rörelsemönster och interaktion med pedagogerna. Särskild uppmärksamhet ägnades åt vilka barn som var mest rörliga, varför vissa hade svårt att sitta still och hur pedagogerna bemötte dessa barn. Under observationer observerade jag att en vanlig strategi var att låta barn som hade svårt att sitta still lämna samlingsen för att springa av



sig utomhus. Detta väckte frågor om hur pedagoger hanterar barnens rörelsebehov i inomhusmiljön och vilka alternativ som finns för att integrera rörelse i samlingsstunder på ett mer strukturerat sätt. För att fördjupa analysen fokuserade observationerna på frågor såsom: *Hur reagerar pedagogerna när barn visar tecken på rastlöshet? Vilka strategier används för att anpassa samlingen efter barnens rörelsebehov? Hur påverkar pedagogens kroppsspråk och instruktioner barnens engagemang?* Observationerna genomfördes vid flera tillfällen och på olika avdelningar för att få en bredare bild av hur rörelseaktiviteter organiseras och hur pedagogerna förhåller sig till barnens rörelsebehov. Fokus låg på barnens rörelsemönster, pedagogernas interaktioner och barnens delaktighet i planerade aktiviteter. Noggrann dokumentation var viktig, och för detta användes en iPad för att spela in observationerna, vilket möjliggjorde en mer detaljerad analys i efterhand.

### 3.2.3. Gruppsamtal och rörelseaktivitet

Under kursen *Forskning för utveckling i förskolan* fick vi i uppgift att genomföra en nulägesanalys för att identifiera ett utvecklingsområde och genomföra en insats i form av en aktivitet. Som en del av inventeringsfasen använde jag mig av intervjuer och observationer för att få en bild av hur rörelseaktiviteter genomförs inomhus. Efter att jag genomfört den planerade rörelseaktiviteten höll jag ett gruppsamtal med en grupp yrkesverksamma på förskolan. Samtalet syftade till att reflektera över aktiviteten, diskutera pedagogernas arbetssätt samt belysa både utmaningar och möjligheter i relation till rörelseaktiviteter inomhus. För att ge en konkret grund för diskussionen använde jag en videoinspelning av aktiviteten. Genom att visa inspelningen ville jag inspirera pedagogerna och skapa en dialog kring hur vi kan skapa bättre förutsättningar för rörelse i inomhusmiljön. Detta innebar att inventeringsfasen endast bestod av insamling av data genom intervjuer och observationer, medan gruppsamtalet genomfördes efter aktiviteten och användes som en reflekterande del av utvecklingsarbetet. Efter aktiviteten hölls ett uppföljande gruppsamtal där pedagogerna som inte deltagit i själva rörelseaktiviteten reflekterade över hur rörelse kan integreras i samlingsituationer. Samtalet utgick från en gemensam text och videoinspelningen av aktiviteten, vilket skapade en diskussion om möjligheter och utmaningar med att genomföra rörelseaktiviteter inomhus. Senare genomförde dessa pedagoger själva aktiviteten med sina barngrupper, och jag fick möjlighet att observera hur de anpassade den till sina respektive avdelningar. Slutligen analyserades och utvärderades allt insamlat material i relation till teoretiska perspektiv.

### 3.3. Urval

I början av utvecklingsarbetet var ambitionen att arbeta med rörelseaktiviteter inomhus på hela enheten. Efter att ha genomfört en inventering och analyserat resultaten framgick det dock att behoven av rörelseaktiviteter varierade mellan de olika avdelningarna. Vissa avdelningar hade redan en etablerad struktur för rörelseaktiviteter och uppvisade ett mindre behov av förändring, medan en specifik avdelning uttryckte både ett större behov och ett särskilt intresse för att utveckla sitt arbete med rörelseaktiviteter inomhus. Eftersom mitt arbete bedrevs på en avdelning med barn i åldrarna 1–3 år, bedömdes det vara extra relevant att fokusera på denna grupp. Tidigare forskning har visat att tidiga rörelseerfarenheter är avgörande för barns motoriska utveckling och framtida rörelsevanor (Delisle m.fl., 2015, s.1595; Nyberg, 2017, ss.27–28). Därför valdes denna avdelning som fokusområde, då det fanns både ett uttalat behov och en möjlighet att arbeta långsiktigt med att integrera rörelse i den dagliga verksamheten. På avdelningen arbetade två pedagoger med en barngrupp bestående av tio barn. Beslutet att fokusera på denna avdelning grundades även på att pedagogerna hade olika nivåer av erfarenhet och kompetens inom rörelseaktiviteter, vilket möjliggjorde en utveckling och fördjupning av arbetet inom området.

### 3.4. Bearbetning av data

För att genomföra själva analysen av min data, dvs. insamlade material så tillämpade jag en tematisk analys, vilket enligt Bryman (2018, ss.34–38) är en användbar metod för att identifiera och tolka mönster i kvalitativa data (för detta arbete menas insamlat material). Eftersom utvecklingsarbetet har genomförts i flera faser – från inventering (nulägesanalys) och planering till genomförande och reflektion – har även bearbetningen av data strukturerats utifrån dessa faser. För att genomföra *nulägesanalysen* samlade jag in data genom intervjuer och observationer för att få en bild av verksamhetens nuvarande arbetssätt kring rörelseaktiviteter. Intervjuerna transkriberades och observationerna sammanställdes, varpå teman identifierades utifrån återkommande mönster i materialet. Dessa teman låg sedan till grund för planeringsfasen. I *planeringsfasen* användes framför allt insikterna från observationerna i inventeringsfasen för att utforma en rörelseaktivitet som kunde svara mot de identifierade utmaningarna. Här kopplades analysen till praktiska frågor: Vilka faktorer påverkar barns rörelse i förskolan? Hur kan pedagogerna ges verktyg för att integrera rörelse i undervisningen? Vilken typ av stöd behöver pedagogerna för att känna sig trygga i att leda rörelseaktiviteter? Vidareutbildning och kollegialt lärande diskuterades också i denna fas som en möjlig väg att

stärka pedagogernas kompetens inom området. I *genomförandefasen* skedde en löpande analys där observationer av aktiviteten dokumenterades genom både fältanteckningar och inspelat material. I fältanteckningarna fokuserade jag på barnens respons på de olika momenten i aktiviteten, såsom deras engagemang, koncentration och samspel med pedagogerna. Jag noterade även hur barnen anpassade sina rörelser utifrån instruktionerna och i vilken utsträckning de var delaktiga i att påverka aktiviteten. Det inspelade materialet möjliggjorde en mer detaljerad analys av pedagogernas roll i aktiviteten, exempelvis hur de modellerade rörelserna, gav instruktioner och uppmuntrade barnen att delta. Genom att jämföra den planerade undervisningen med hur barnen faktiskt interagerade med aktiviteten kunde jag identifiera vad som fungerade väl och vilka aspekter som kunde utvecklas vidare.

### 3.5. Etiska överväganden

I mitt genomförande av detta utvecklingsarbete har jag förhållit mig till de fyra forskningsetiska principer som fastställts av Vetenskapsrådet (2024). *Samtyckeskravet* innebär att deltagarna frivilligt ska ges möjlighet att ge sitt informerade samtycke innan de deltar i studien. För att uppfylla detta krav utformade jag ett skriftligt samtyckesformulär som delades ut till alla deltagare. Samtliga deltagare fick tid att läsa igenom informationen och signera formuläret innan datainsamlingen inleddes, se Bilagor. *Informationskravet* innebär att deltagarna ska informeras om studiens syfte, hur min insamlade data kommer att användas samt vilka eventuella risker och fördelar som finns med deltagandet. Inför intervjuerna och observationerna fick deltagarna en muntlig genomgång av studiens upplägg och hur deras medverkan skulle gå till, det var även här som de fick informationsbrevet och samtyckesformuläret. De informerades också om att studiens resultat enbart skulle användas inom ramen för denna undersökning och att deras anonymitet skulle skyddas. *Konfidentialitetskravet* syftar till att skydda deltagarnas identitet och personliga integritet. För att säkerställa anonymitet har inga namn eller andra identifierande uppgifter registrerats eller presenterats i studiens resultat. Istället används generella benämningar såsom "pedagog" eller "förskollärare" vid redovisning av empirin, samt hänvisningar till I1-I6 (Intervjudeltagare). *Nyttjandekravet* avser att mitt insamlade material endast får nyttjas/användas för det syfte som jag uttryckligen angett vid datainsamlingen (vid intervjuerna, observationerna och rörelseaktivitet). I enlighet med detta har all insamlade data uteslutande använts inom ramen för denna studie. Detta innebär att inspelningar från observationer och intervjuer har raderats från digitala enheter, och eventuella fysiska anteckningar har förstörts.

## 4. Inventering, planering och genomförande

Detta utvecklingsarbete genomfördes i flera steg, där datainsamlingen skedde parallellt med planering och implementering av rörelsefrämjande insatser i förskolan. Nedan presenteras arbetets faser och de resultat som framkom under respektive moment.

### 4.1. Fas 1 – Inventering och nulägesanalys

Den första fasen bestod av en inventering av hur rörelseaktiviteter användes i förskolan genom intervjuer och observationer. Syftet var att identifiera pedagogernas förhållningssätt till rörelse samt de utmaningar och möjligheter som fanns i den fysiska miljön.

#### 4.1.1. Förskollärares förhållningssätt till rörelseaktiviteter inomhus

##### 4.1.1.1. Resultat av intervjuer

En av pedagogerna (II) beskrev att miljön ofta sätter tydliga gränser för vad barnen får göra: *"Det finns en hörna som vi alltid väljer att samlas i, lite som en samlingshörna kan man väl säga, och där har barnen fått till sig att man får sitta lugnt och fint, och lyssna på vad vi gör. Sedan har vi andra utrymmen där barnen kan röra sig fritt och leka... Det blir ett sätt för oss att kunna styra frågan om rörelse..." (II)*. Citatet visar hur den fysiska miljön används för att signalera vilka typer av aktiviteter som förväntas i olika utrymmen. Samlingshörnan är en plats där stillasittande och lyssnande understödjas, medan andra delar av rummet är mer öppna för rörelse. Detta innebär att miljön inte enbart möjliggör utan också begränsar barnens rörelse, beroende på hur den är organiserad och vilka normer som pedagogerna förmedlar kring dess användning. Denna uppdelning visar att förskolans rum skapar ramar för barnens fysiska aktivitet och påverkar deras möjlighet att fritt utforska rörelse. Enligt Säljö (2011, s.76) fungerar miljön som en artefakt som kan styra och begränsa barns interaktion med sin omgivning. Hur miljön organiseras påverkar därmed i vilken utsträckning barn får möjlighet att röra sig fritt eller om deras aktivitet begränsas till vissa ytor.

Flera pedagoger betonade vikten av att uppmuntra barnens egna initiativ till rörelse och skapa en trygg miljö där de själva kan utforska olika rörelseaktiviteter. En pedagog beskrev hur de arbetade för att möjliggöra detta genom att erbjuda anpassade material och flexibla aktiviteter, *"Vi försöker uppmuntra deras initiativ genom att erbjuda material som gör det möjligt för dem att vara aktiva på ett säkert sätt, som mjuka mattor att rulla på, tygtunnlar att krypa igenom eller stora tygsjok som de kan dra över sig för att skapa kojor. Ibland organiserar vi också*

*rörelseaktiviteter med enklare redskap, som att rulla en boll mellan varandra och/-eller dansa till musik, men ofta låter vi barnen själva styra sin rörelse inom trygga ramar." (I1).* Samtidigt uttryckte andra pedagoger en osäkerhet kring att genomföra mer strukturerade rörelseaktiviteter, särskilt inom områden som dans och drama. Några menade att de saknade tillräcklig kunskap och stöd för att leda denna typ av aktiviteter (I2, I5, I6). En pedagog (I2) påpekade att rörelseaktiviteter ofta sker spontant och att det behövs mer utbildning för att känna sig trygg i att planera och genomföra dem. Detta kan tyda på att kroppsliga uttryck som dans och rörelse har en mer begränsad plats i förskolläroterutbildningen, vilket kan leda till osäkerhet hos pedagoger när det gäller att integrera dessa aktiviteter i den dagliga verksamheten. Enligt Grindberg och Langlo Jagtøien (2000, ss. 58–65) är motorisk inläring en process som kräver erfarenhet och repetition, där pedagoger behöver förstå hur barn genom rörelse bygger kognitiva och motoriska färdigheter. Om pedagoger saknar utbildning eller vägledning i hur dessa aktiviteter kan struktureras, kan det leda till en osäkerhet i genomförandet, vilket i sin tur påverkar barnens möjligheter att få tillgång till en mångsidig rörelseundervisning.

Övriga intervjudeltagare nämnde däremot ingen osäkerhet kring detta utan såg på rörelseaktiviteter som en naturlig del av att arbeta med barnens utveckling och lärande. En av dem (I3) lyfte fram hur rörelse kan användas för att stärka barns inläring: *"När vi läser en bok försöker vi ofta involvera barnen fysiskt i berättelsen. Om vi till exempel läser om ett djur, kan vi härma hur det rör sig, eller låta barnen gestalta olika händelser i berättelsen genom rörelser. Det gör att de blir mer engagerade och lättare minns det vi läst."* (I3) I citatet beskriver pedagogen hur barnen genom att härma djurets rörelser eller gestalta berättelsens innehåll får en mer aktiv roll i lärandet. Denna metod fungerar som en form av mediering (Säljö, 2015, ss.99–100), där pedagogens vägledning och modellering av rörelser hjälper barnen att förstå och tolka berättelsen på ett djupare plan. Pedagogen fungerar som en modell och en stöttande samtalspartner genom att visa rörelser och guida barnen i berättelsen. Citatet från I3 visar hur pedagogen använder fysisk aktivitet som ett verktyg för att förstärka barns engagemang och förståelse i högläsningstunder. När pedagogen i citatet låter barnen röra sig kopplar de språkliga begrepp till fysiska erfarenheter, vilket stärker förståelsen och förbättrar minneslagringen. Detta citat kan även kopplas till automatisering av rörelser och kognitiv avlastning (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, ss.58–60), vilket stärker arbetsminnet och koncentrationen, vilket kan leda till bättre språkinläring och förbättrad motorik (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000, ss.58–60).

#### 4.1.1.2. Observationer

Pedagogernas bemötande och styrning av aktiviteten hade en avgörande betydelse för barnens delaktighet. Genom att själv modellera rörelserna och ge uppmuntrande respons styrde pedagogerna aktiviteten mot en positiv och engagerande upplevelse. Observationerna visade dock att det fanns variation i hur pedagogerna valde att engagera sig. Vissa pedagoger deltog aktivt och motiverade barnen att prova nya rörelser, genom att sätta på musik, medan andra höll sig mer i bakgrunden. När musiken spelades i ett snabbt tempo rörde sig barnen snabbare och när musiken saktade ner anpassade de sina rörelser. Här fungerar musiken som en medierande artefakt (Säljö, 2011, ss. 80), där barnens rörelser formas utifrån de yttre signaler de får genom tempoväxlingarna. Genom att tolka musikens rytm och imitera pedagogernas modellering utvecklar barnen en medvetenhet om kroppskontroll och anpassning. När pedagogerna aktivt deltog och visade rörelserna skapade de också en social mediering, där barnen genom observation och imitation fick stöd i att förstå och utföra rörelserna (Säljö, 2011, ss. 80). Detta visar hur både materiella och sociala resurser samverkar för att stödja barns motoriska och kognitiva utveckling. Detta verkade vara en bra strategi för att skapa en varierad och engagerande rörelseaktivitet. En viktig reflektion var att barnen lättare följde instruktionerna när de såg pedagogerna utföra rörelserna, vilket visar betydelsen av att pedagogerna själva är aktiva i aktiviteterna. Detta tillvägagångssätt kan uppfattas som en mer styrd metod, där fokus låg på att upprätthålla ordning snarare än att engagera barnen genom en mer interaktiv eller rörelsebaserad aktivitet. Detta användes ofta som en lösning för att hjälpa barnen att bearbeta sin överskottsenergi och återfå fokus inför kommande aktiviteter. Ur ett sociokulturellt perspektiv (Vygotskij, 2001, ss. 332–334) är lärande en social process där interaktion mellan barn och pedagoger spelar en avgörande roll. Observationerna visade att barnen lättare följde instruktionerna när pedagogerna aktivt deltog i aktiviteterna, vilket kan förstås som en form av mediering (Säljö, 2011, ss. 67–74).

### 4.1.2. Miljöns möjligheter och begränsningar för rörelse inomhus

#### 4.1.2.1. Intervjuer

Pedagog (I4) nämnde att: *"Vi strävar efter att uppmuntra barnens rörelse, men det kan vara en utmaning att hantera både ljudnivån och säkerheten när de rör sig fritt inomhus. Vi försöker skapa en balans där barnen får möjlighet att vara aktiva utan att det blir för stökigt eller riskfyllt, men det är inte alltid enkelt att hitta den rätta avvägningen i vardagen."* (I4). Detta citat illustrerar en central utmaning i pedagogens arbete – att samtidigt främja barns rörelse och

skapa en strukturerad lärandemiljö. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan pedagogens roll förstås genom begreppet mediering, där pedagogen fungerar som en länk mellan barnets utforskande och den omgivande miljön (Säljö, 2011, ss. 67–74). Genom att organisera miljön och sätta ramar för hur rörelse får ta plats, medierar pedagogen barnens möjligheter att delta i och lära genom fysisk aktivitet. I detta sammanhang blir pedagogens förhållningssätt avgörande för hur barnens rörelsebehov tillgodoses, samtidigt som en trygg och fungerande gruppdynamik upprätthålls (Vygotskij, 2001, ss.332–334). Pedagogen fungerar här som en medlare som behöver balansera barnens behov av fysisk aktivitet med andra aspekter av verksamheten, såsom struktur och ordning. Struktur och ordning går i sin tur inte alltid ihop med rörelse, då flera pedagoger betonade att lek och rörelse var tätt sammanlänkade.

Pedagog (I5) beskrev att de yngre barnen generellt sett hade större rörelsemöjligheter inomhus jämfört med de äldre barnen, vilket hen menade kunde bero på att de äldre barnen var fler och att utrymmet därmed blev mer begränsat. Detta bekräftades av (I6), som menade att rummets storlek och antalet barn på avdelningen hade stor påverkan på hur mycket rörelse som kunde tillåtas: *"När vi har många barn i ett begränsat utrymme blir det en utmaning att ge dem tillräckligt med möjligheter att röra sig fritt. Vi strävar efter att skapa en miljö där rörelse uppmuntras, men ibland uppstår svårigheter, särskilt när ljudnivån blir hög och vi behöver säkerställa att alla barn kan delta på ett tryggt sätt. Det kräver att vi som pedagoger är medvetna om hur vi organiserar aktiviteterna och hur vi anpassar miljön för att balansera barnens behov av fysisk aktivitet med en fungerande och säker verksamhet."* (I6) Citat pekar på en återkommande utmaning i förskolans inomhusmiljö – hur begränsade utrymmen påverkar barnens rörelsemöjligheter och i förlängningen deras motoriska utveckling. Att miljön både möjliggör och begränsar barns aktivitet är något som även Grindberg och Langlo Jagtøien (2000, ss.58–60) lyfter fram. De betonar att barns motoriska utveckling påverkas av tillgången till ytor som möjliggör rörelse, samt hur pedagoger organiserar lärandemiljön för att skapa förutsättningar för fysisk aktivitet. Pedagogernas resonemang visar därför på en konkret tillämpning av detta, där de måste balansera behovet av rörelse med de praktiska begränsningar som rummets utformning medför.

Pedagogerna I5 och I6 beskriver vidare en utmaning där rummets storlek skapar hinder för barnens rörelse, samtidigt som det finns en ambition att möjliggöra fysisk aktivitet. För att möta en utmaning som denna beskrev vissa pedagoger (I1-I3) att de hade miljön organiserad så att vissa rum/utrymmen var mer anpassade för rörelse än andra. (I3) berättade bland annat att

möjligheten att skapa specifika rum för rörelselek, där utrymmet är fritt från möbler och där olika redskap, såsom rockringar samt madrasser och lektunlar, finns, där dessa material bör kunna tas fram vid behov. Andra pedagoger nämnde även det kreativa arbetet med att anpassa befintliga utrymmen, I4 nämner här att de ibland kan anpassa hallar och korridorer för att öppna upp för rörelse, *"Det händer absolut att vi öppnar upp korridoren för spring och lek, men det är inte alltid möjligt. Jag skulle säga att det beror på hur många barn som är på plats, hur sinnesstämningen är och såklart att vi isådana fall genomför aktiviteten på ett säkert sätt."* (I4) Genom att justera den fysiska miljön, exempelvis genom att öppna upp korridorer för rörelse, fungerar pedagogerna som medskapare av barnens lärandekontext. Samtidigt synliggör citatet en utmaning som även kopplas till det kognitiva perspektivet (Piaget, 1988, s.49–50), där barns förmåga att reglera sitt beteende påverkas av omgivningen. Pedagogerna uttrycker att beslutet om att möjliggöra spring och lek beror på barnens sinnesstämning och gruppens storlek. Detta kan kopplas till vikten av att skapa strukturerade men flexibla lärmiljöer där barnen får möjlighet att träna sin motorik och koncentrationsförmåga samtidigt som de lär sig att anpassa sitt beteende efter omständigheterna.

Vidare pratade även pedagogerna om hur materialval spelar en avgörande roll för att uppmuntra barnen till rörelse inomhus. Särskilt I5 betonade vikten av att erbjuda både fysiska och digitala material som stimulerar barnens motoriska utveckling och rörelseglädje, *"Vi brukar sätta på dans- och rörelsevideon på projektorn eller använda interaktiva appar där barnen får härma rörelser. De tycker det är jättekul att dansa tillsammans eller följa med i digitala rörelselekar."* (I5) Här framgår det att digitala resurser kan komplettera det fysiska materialet och skapa variation i rörelseaktiviteterna. Genom att låta barn följa rörelser via digitala medier får de både en visuell och kroppslig upplevelse av aktivitet, vilket ligger i linje med det sociokulturella perspektivet (Vygotiskij, 2001, ss.332–334). Barn lär sig genom interaktion med både människor och kulturella redskap, och i detta fall fungerar den digitala teknologin som en artefakt (Säljö, 2015, ss.99–100) som medierar rörelse. Genom att imitera rörelser från skärmen och dansa tillsammans med pedagoger och kamrater utvecklar barnen sin motoriska förmåga i ett socialt sammanhang (Säljö, 2017, ss. 257–258).

#### 4.1.2.2. Observationer

En begränsning som framkom under observationerna var att vissa delar av förskolans inomhusmiljö var mindre anpassade för rörelse. I vissa fall blev barnens rörelser begränsade av möbler och andra fasta föremål i rummet, vilket ledde till att vissa barn höll sig mer stilla



eller blev försiktiga i sina rörelser. Observationerna visade att förskolans fysiska miljö både skapade möjligheter och begränsningar för barnens rörelse. I de miljöer där barnen hade tillgång till öppna ytor kunde de röra sig fritt, vilket underlättade aktiviteter som att hoppa, krypa och rulla. Däremot var vissa delar av inomhusmiljön mindre anpassade för rörelse, då möbler och fasta föremål begränsade barnens möjligheter att delta aktivt. I dessa fall blev vissa barn mer stillasittande eller rörde sig försiktigare. Samtidigt fanns det flera möjligheter att använda miljön mer effektivt. Sammanfattningsvis understryker dessa observationer vikten av att skapa en kognitivt anpassad miljö enligt Piaget (1988, ss. 49–50) som möjliggör aktivt utforskande och inläring genom rörelse. När barnen fick verka i den fysiska omgivningen på ett lekfullt men strukturerat såväl som flexibelt sätt, utvecklar de inte bara sina motoriska färdigheter utan även sin förståelse för rumsliga relationer och kroppsordination.

### 4.1.3. Barns delaktighet och engagemang i rörelseaktiviteter inomhus

#### 4.1.3.1. Intervjuer

Intervjuerna med pedagogerna visade att barns delaktighet och engagemang i rörelseaktiviteter inomhus varierade beroende på flera faktorer, såsom miljön, pedagogernas förhållningssätt och barnens egna initiativ. Samtliga pedagoger framhöll att barnen ofta själva tog initiativ till rörelse i vardagen (I1-I6) beskrev att barnen spontant använde rummet och materialet som fanns tillgängligt för att skapa rörelseaktiviteter, *"Vi ser ofta att barnen själva hittar sätt att röra sig genom leken. Till exempel kan de gömma sig bakom möbler och leka tittut, krypa under bord i en form av kurragömma, eller använda små pallar för att kliva upp och ner som en del av deras rörelselek"* (I1). Citat kan kopplas till både det sociokulturella och det kognitiva perspektivet. Ur ett sociokulturellt perspektiv (Vygotskij, 2001, ss.332–334) blir rörelseaktivitet en form av mediering där barn genom samspel med pedagoger, material och varandra utvecklar sin motoriska förmåga. Musikbaserade rörelselekar kan också stärka barnens förmåga att koppla samman auditiva signaler med fysisk aktivitet, vilket kan bidra till deras kognitiva och motoriska utveckling samtidigt. Samtliga pedagoger betonade även att barnens engagemang ökade när de fick vara med och bestämma aktiviteten, *"Vi märker att barnen blir mer engagerade när de får vara med och bestämma vilka rörelselekar vi ska göra. Ofta har de egna idéer och kommer med förslag på lekar de vill testa, och vi försöker uppmuntra det genom att anpassa aktiviteterna efter deras intresse."* (I3)

#### 4.1.3.2. Observationer

Observationerna visade att barnens engagemang i rörelseaktiviteter varierade beroende på både pedagogernas förhållningssätt och hur aktiviteten var strukturerad. När rörelseorden introducerades och modellerades av pedagogerna blev barnen snabbt engagerade och härmade rörelserna med stor entusiasm. De visade glädje och nyfikenhet när de fick prova på att hoppa, krypa och rulla, och det blev tydligt att rörelseaktiviteter kunde skapa en positiv och stimulerande lärandemiljö. Samtidigt fanns det skillnader i hur barnen deltog.

## 4.2. Fas 2 – Planering av rörelseaktivitet

### 4.2.1. Rörelseaktivitet i samlingsstund och kollegialt lärande

Baserat på samtliga nulägesanalyser planerades insatser för att utveckla arbetet med rörelse i förskolans inomhusmiljö. Jag valde att inrikta min undersökning på samlingsituationen eftersom jag upplevde att dessa ofta präglades av en hög energinivå hos barnen, vilket i sin tur kunde påverka deras koncentration och delaktighet. Eftersom jag tidigare noterade att när barnen var energiska blev det ofta svårt att bibehålla deras fokus genom hela samlingen, vilket var anledningen till att jag därför ville utforska hur en mer rörelseintegrerad pedagogik kunde bidra till att skapa bättre förutsättningar för lärande och engagemang. Rörelseaktiviteten planerade jag att genomföra med en av pedagogerna på plats och för att planera detta kan sägas att planeringen grundade sig på de didaktiska grundfrågorna vad, hur och varför och utgick från två perspektiv: *variationsteori* och *pragmatisk teori*. Genom variationsteorin skapade jag en aktivitet där barnen fick utforska rörelse på olika sätt. Jag varierade musikens tempo, där snabb musik uppmuntrade till snabba rörelser och långsammare musik gav barnen tid att utföra rörelserna i sin takt. Tempot förändrades även under aktiviteten för att utmana barnen att anpassa sina rörelser till både snabba och långsamma sekvenser. Jag förändrade också min kroppshållning, från att stå upp till att sitta eller ligga på golvet, vilket gav barnen en modell för hur de kunde använda sin kropp på olika sätt när de hoppade, kröp eller rullade. Dessa variationer stimulerade barnens motoriska utveckling och gav dem nya *pragmatiska* utmaningar att möta. Aktiviteten fokuserade på tre rörelsebegrepp: ✓ Rulla, ✓ Hoppa, ✓ Krypa och barnen associerade orden med fysiska rörelser. Musik i olika tempo användes för att skapa variation. Pedagog på plats fungerade som modell för rörelserna. Genom att låta barnen själva få känna på och prova dessa rörelser ville vi skapa en konkret och kroppslig förståelse för begreppen. För att förstärka barnens upplevelse använde vi även musik i olika tempo, där

barnen fick anpassa sina rörelser efter musiken, se Tabell 1 för översikt av rörelseaktivitetens genomförande.

Tabell 1. Tabellen ger en översikt av genomförandet av rörelseaktiviteten

Komponent	Beskrivning
<b>Mål</b>	Barnen ska träna sin motoriska förmåga och utveckla en medvetenhet om sin kropp och hur de kan röra sig på olika sätt.
<b>Syfte</b>	Att organisera en utforskande undervisning där barnen får uppleva rörelseorden (rulla, krypa, hoppa) inte bara genom att höra dem, utan genom att själva utföra dem och känna rörelsen i kroppen.
<b>Vad?</b>	Barnen ska röra sig till rörelseorden: Rulla, Krypa och Hoppa.
<b>Hur?</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Förberedelse: Plocka undan möbler och material för att skapa ett fritt utrymme.</li> <li>2. Dokumentation: Montera en iPad i stativet för att spela in aktiviteten.</li> <li>3. Musik: Koppla högtalare med musik i olika tempo för att stimulera rörelsen.</li> <li>4. Genomförande: Samla barnen i det stora rummet. När ordet "krypa" sägs, ska barnen krypa mot samlingsrummet. Jag modellerar rörelsen och andra pedagoger stödjer barnen i att röra sig åt rätt håll.</li> <li>5. Musikanpassning: Vid krypa och rulla spelas långsam musik, vid hoppa spelas snabbare musik.</li> <li>6. Variation: Barnen ska krypa nära varandra och långt ifrån varandra. De ska rulla både enskilt och i grupp.</li> <li>7. Avslutning: Stäng av musiken och samla barnen runt samlingsmattan.</li> </ol>
<b>Varför?</b>	För att skapa en strukturerad rörelseundervisning inomhus och ge barnen möjlighet att träna och utveckla sin motoriska förmåga.

### 4.3. Fas 3 – Genomförande av rörelseaktivitet

Jag dokumenterade aktiviteten tillsammans med en kollega (pedagog på plats) genom att filma och fotografera. För att fånga hela processen monterade jag iPaden på ett stativ, medan min kollega tog ytterligare bilder. I filmen syns tydligt hur barnen anpassar sina rörelser efter musikens tempo – vid snabbare musik rörde de sig energiskt, medan långsammare tempo fick dem att utföra rörelser mer kontrollerat. Vi kunde även observera hur rörelseglädjen spred sig – när en började hoppa eller röra sig mer intensivt följde de andra efter, vilket skapade en

dynamisk och engagerad grupp. För att starta aktiviteten använde jag en ringklocka, som barnen redan var bekanta med, för att signalera att det var dags för samling. Jag berättade för barnen att vi idag skulle röra oss på olika sätt och introducerade rörelseorden "krypa, hoppa och rulla". Jag visade först hur vi skulle krypa in till samlingsrummet och därefter kröp alla barn in medan lugn musik spelades i bakgrunden. Initialt kröp barnen nära varandra, men jag uppmuntrade dem att även testa att krypa långt ifrån varandra. När musiken byttes till ett snabbare tempo bad jag barnen att ställa sig upp och hoppa. Många barn uttryckte glädje och några ville hålla mig och min kollega (pedagogens) hand medan de hoppade. Efter en stund sänkte jag tempot på musiken och lade mig på golvet för att visa hur vi kunde rulla. Här såg vi en variation i deltagandet – vissa barn rullade direkt, medan andra valde att göra kullerbyttor istället. Rullningen genomfördes både enskilt och i grupp, och barnen var ivriga att visa oss att de kunde utföra rörelserna. Vi fungerade som stöd för de barn som behövde hjälp, och vi avslutade rörelseaktiviteten genom att successivt sänka tempot på musiken innan vi stängde av den helt. Jag bad sedan barnen att samlas runt samlingsmattan för en lugn avslutning.

Genom inspelningen kunde vi analysera hur barnen reagerade på instruktionerna och identifiera hur vi som pedagoger kunde förbättra vårt sätt att leda rörelseaktiviteter. Vi såg att vissa barn omedelbart deltog och utforskade rörelser på eget initiativ, medan andra behövde mer uppmuntran. Genom positiv feedback och stöd, oavsett deras motoriska förmåga, kunde vi stärka deras självförtroende och vilja att delta. Ur ett sociokulturellt perspektiv (Vygotskij, 2001, ss. 332–334) kan en pedagogs aktiva deltagande ses som en form av mediering, där vuxnas stöd och modellering skapar en trygg ram för lärande och utveckling. Samtidigt identifierades vissa utmaningar. Begränsat utrymme krävde anpassning av miljön genom att flytta undan möbler och skapa tydliga rörelsezoner. Ljudnivån var en annan faktor – när barnen blev mer aktiva steg så ljudnivån, vilket ledde till att en pedagog försökte dämpa aktiviteten för att bibehålla en lugn lärandemiljö. Denna aktivitet visade att en välplanerad rörelseundervisning inomhus kan genomföras med framgång och att barnen inte bara uppskattade att få röra sig, utan också utvecklade sin motoriska förmåga genom variation och anpassning av rörelser i samspel med musiken.

#### 4.3.1. Gruppdiskussion och reflektion

Efter att rörelseaktiviteten genomförts samlades vi pedagoger för att reflektera över våra erfarenheter och diskutera vilka insikter vi kunde dra från aktiviteten. Vid genomförandet av

aktiviteten kunde jag dock se att barnen var mycket mottagliga för att rörelse integrerades i samlingen. Genom att använda musik och ge tydliga instruktioner ökade barnens engagemang och fokus, och de anpassade sig snabbt till rörelseorden. En av pedagogerna beskrev detta tydligt: *"Det var intressant att se hur strukturerad rörelse kunde fungera så bra i samlingen. Barnen var mer fokuserade efteråt."* (Gruppsamtal). Samtidigt framhöll en annan pedagog hur förhållningssättet till rörelse inte bara påverkar barnens fysiska aktivitet, utan även den sociala dynamiken i gruppen: *"Ett pedagogiskt förhållningssätt som uppmuntrar rörelse skapar inte bara fysiska utrymmen utan också en kulturell atmosfär där rörelseglädje smittar och stärker gruppdynamiken."* (Gruppsamtal). Det blev även tydligt att pedagogernas egen trygghet i att leda rörelseaktiviteter spelade en avgörande roll. En sådan reflektion handlade om vikten av att stärka pedagogers självförtroende för att skapa en inspirerande och trygg miljö för barnen: *"Vi pedagoger behöver bli mer bekväma i rörelseaktiviteterna, därför är det viktigt att vi utvecklar vårt självförtroende och vår komfort."* (Gruppsamtal). Flera pedagoger betonade också vikten av deras aktiva deltagande i rörelseaktiviteter, både som förebilder och som en del av att skapa engagemang hos barnen. En pedagog reflekterade över hur detta blev tydligt genom filmningen av aktiviteten: *"När jag både läste texten och såg filmen kunde jag se hur pedagogens aktiva roll är avgörande för hur barnen blir engagerade i aktiviteten."* (Gruppsamtal). Under gruppsamtalet diskuterade vi även hur barnens beteende således förändrades efter aktiviteten samt hur vi behövde arbeta vidare med kulturen i förskolan, att säkra att rörelse förblir en naturlig del av samlingen, snarare än något som sker vid enstaka tillfällen. Vi såg också att genom att planera och strukturera rörelseaktiviteter kan vi skapa bättre förutsättningar för barnen att delta och utveckla sina motoriska färdigheter i förskolans vardag.

#### 4.4. Fas 4 – Tolkning och analys av utvecklingsinsatsen med hjälp av teori

Nulägesanalysen visade att många pedagoger var osäkra på hur rörelseaktiviteter kunde integreras inomhus och att fysisk aktivitet oftare skedde spontant eller förlades utomhus. Genom den genomförda aktiviteten blev det dock tydligt att strukturerade rörelsemoment fungerar väl även i inomhusmiljö, förutsatt att miljön anpassas och att pedagogerna aktivt deltar. En viktig iakttagelse var att barnen efteråt hade lättare att koncentrera sig på andra uppgifter, vilket pekar på att rörelse kan fungera som en strategi för att öka uppmärksamhet och inlärningsförmåga. Barnens engagemang ökade markant när de fick påverka aktiviteterna och komma med egna idéer, något som också stärkte deras motivation (Säljö, 2011, s.80). Detta ligger i linje med kognitiv teori (Piaget, 1988, s.49–50, 72), där barn lär sig genom aktivt

utforskande. Särskilt när rörelser kombinerades med musik och rytm kunde barnen bibehålla sitt fokus längre, medan mer stillsamma moment tenderade att minska deras engagemang. Det understryker vikten av att anpassa rörelseaktiviteter efter barnens energinivå och behov för att skapa en meningsfull och hållbar lärandemiljö. Efter att ha genomfört Fas 2 och 3 blev det tydligare att många pedagoger saknar trygghet i att planera och leda rörelseaktiviteter inomhus. Osäkerheten kring hur aktiviteter ska genomföras, tillsammans med en upplevd brist på utbildning i rörelsepedagogik, ledde ofta till att rörelse skedde spontant snarare än genom en medveten pedagogisk planering. Tidigare forskning (Soini m.fl., 2014, ss. 253–269) bekräftar att pedagogers förhållningssätt kan begränsa barns rörelse, särskilt genom att prioritera lugn och ordning framför fysisk aktivitet. Observationerna visade att vissa pedagoger av praktiska skäl, såsom ljudnivå och säkerhetsaspekter, begränsade barnens möjlighet till rörelse, vilket kan påverka deras motoriska utveckling och rörelseglädje negativt. Genomförandet av rörelseaktiviteten visade att en strukturerad ansats kan skapa en balans mellan rörelse och fokus. När rörelse integrerades i samlingsstunden genom tydliga instruktioner, aktivt pedagogiskt deltagande och musikbaserade rörelseövningar, ökade barnens engagemang och koncentration. Pedagogernas aktiva deltagande fungerade som en form av mediering (Säljö, 2011, s.76), där de genom att modellera rörelser hjälpte barnen att förstå och tillämpa rörelsebegreppen.

Barnen var mer benägna att delta när pedagogerna själva hoppade, rullade och kröp, vilket stärker idén om att modellering är avgörande för att barn ska våga delta och utveckla sina rörelsefärdigheter (Amerian m.fl., 2014, ss.2–3). Detta sätt visade också att rörelse kan användas som en pedagogisk resurs, inte enbart för att hantera barns överskottsenergi, utan också för att utveckla motoriska färdigheter, rumslig medvetenhet och kognitiva förmågor. Genom att kombinera rörelse med lärande, exempelvis genom att gestalta sagor eller arbeta med rörelseord, stärktes barns förståelse och engagemang i både språk och motorik. Sammanfattningsvis visade utvecklingsinsatsen att strukturerade rörelseaktiviteter kan integreras i inomhusmiljön och bidra positivt till barns koncentration och engagemang. Samtidigt framkom ett behov av ökad trygghet och kompetensutveckling hos pedagoger för att möjliggöra en mer systematisk och inkluderande rörelsepedagogik. Att stärka pedagogers kunskap och självförtroende i att leda rörelseaktiviteter kan därför vara en viktig utvecklingsinsats framöver.

## 5. Diskussion

Här för jag nu mina avslutande ord i arbetet i form av att föra en diskussion om nyckelfynd, samt mina metodval. Avslutningsvis drar jag en slutsats för att uppfylla mitt syfte med utvecklingsarbetet.

### 5.1. Diskussion med koppling till syfte och mål

Vad som framkommer i detta utvecklingsarbete på ett mer övergripande plan är att pedagogerna är medvetna om vikten av fysisk aktivitet men samtidigt upplever utmaningar med att integrera rörelse i den dagliga verksamheten. Ett intressant fynd är pedagogernas stora användning av modellering i sin undervisning. Modelleringen visar på en slags mediering som pedagogerna använde sig av för att visa och vägleda barnen genom rörelseaktiviteterna. Amerian m.fl. (2014, ss.2–3) betonar att modellering är en central strategi inom den sociokulturella teorin, där en mer kunnig individ (i detta fall en pedagog) demonstrerar en färdighet som barnet sedan kan imitera och gradvis tillägna sig. Modelleringen i detta utvecklingsarbete skedde både genom direkt demonstration av rörelser och genom pedagogernas egna deltagande i aktiviteterna. När pedagogerna själva var engagerade i rörelseövningarna, och exempelvis visade hur de kunde hoppa eller rulla i takt med musiken, blev det tydligt att barnen lättare kunde förstå och efterlikna rörelserna. Detta kan kopplas till den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 2001, ss. 332–334), där barnet genom stöttning och vägledning gradvis utvecklar sin förmåga att utföra nya uppgifter. Insikter från allt insamlat material (data/empiri) pekar också på att miljön och materialval spelar en avgörande roll för barnens möjlighet till fysisk aktivitet.

En pedagog betonade särskilt vikten av att anpassa inomhusmiljön genom flexibla utrymmen och att kombinera rörelse med digitala hjälpmedel, exempelvis rörelsebaserade appar och musik. Detta stödjer tidigare forskning (Osnes m.fl., 2012, ss.18–20; Venetsanou & Kambas, 2016, ss. 437–444), som visar att en genomtänkt lärmiljö kan fungera som en "tredje pedagog" och aktivt påverka barns rörelseutveckling. Genom att skapa en inomhusmiljö som uppmuntrar till fysisk aktivitet får barnen fler möjligheter att utveckla sin motorik och koordination i vardagen. Utöver rörelseutvecklingen visade studien att rörelse kan fungera som ett verktyg för inläring och social interaktion. En viktig insikt från aktiviteten var att barnens delaktighet ökade när de fick möjlighet att själva påverka övningarna, samt när rörelse kombinerades med musik och dans. Detta överensstämmer med forskning om rörelse som en inkluderande

pedagogisk metod (Ericsson, 2005, ss.20–21; Jederlund, 2002, ss.22, 87), där rytm och rörelse används för att stärka barns motivation och självkänsla. Samtidigt kan rörelse fungera som en bro mellan kroppsliga och kognitiva processer, där barn genom fysisk aktivitet kan förstärka sin förståelse av abstrakta begrepp, exempelvis genom att gestalta innehållet i en berättelse eller följa rytmiska mönster i musik (Säljö, 2015, ss. 99–100). Detta utvecklingsarbete visar därmed att en välplanerad och strukturerad rörelsepedagogik, där pedagogerna aktivt använder modellering och anpassar stöd utifrån barnens proximala utvecklingszon, kan stärka både motoriska och kognitiva färdigheter samt bidra till ett mer inkluderande lärandeklimat.

## 5.2. Diskussion om utvecklingsarbetets tillvägagångssätt

Bryman (2018, s.468) beskriver detta som triangulering, där flera datakällor används för att stärka validiteten i analysen. Genom att kombinera intervjuer och observationer har det varit möjligt att identifiera skillnader mellan pedagogernas uppfattningar och deras faktiska arbetssätt. Intervjuerna gav insikt i hur pedagogerna beskrev sitt arbete och vilka utmaningar de såg i att integrera rörelse inomhus. Observationerna däremot visade att vissa av de strategier som pedagogerna ansåg sig använda i praktiken inte alltid tillämpades. Exempelvis menade en pedagog att barnens delaktighet i rörelseaktiviteter styrdes av deras intresse, medan en observation visade en situation där barn uppmanades att sitta stilla och lyssna på en bok, trots att de visade tecken på att behöva röra sig. Denna diskrepans mellan intervjusvar och observationer är en känd utmaning inom kvalitativ forskning, där självrapporterade data ibland kan präglas av socialt önskvärda svar (Bryman, 2018, ss.590–598). Detta var en viktig aspekt att beakta under analysen, där observationerna användes för att validera och problematisera pedagogernas egna beskrivningar. Samtidigt kan det finnas en risk att pedagogerna anpassade sitt beteende under observationerna, antingen medvetet eller omedvetet, vilket kan ha påverkat resultaten. En begränsning med semistrukturerade intervjuer som metod har varit att vissa deltagare har haft svårt att sätta ord på sina egna pedagogiska strategier, vilket kan leda till att vissa aspekter av deras arbete inte lyftes fram.

Ett alternativt angreppssätt hade varit att komplettera intervjuerna med ”stimulated recall”- som är en metod där exempelvis en pedagog, videofilmas eller ljudinspelas under en arbetsuppgift och sedan får se eller höra inspelningen för att reflektera över sina handlingar. Syftet är att få tänka tillbaka och få resonera kring vad som låg till grund för agerandet, vilket ger en djupare förståelse för pedagogernas arbetsprocesser (Haglund, 2003, ss.146–146).



Vidare, då rörelseaktiviteten spelades in av mig, hade jag även kunnat filma vissa observationer och använda dem under reflektionstiden. Genom att låta pedagogerna se videoinspelningar av sina egna aktiviteter hade de fått möjlighet att reflektera över sina handlingar och pedagogiska val. Detta hade kunnat ge en mer nyanserad bild av deras beslutsfattande och förhållningssätt i praktiken (Haglund, 2003, ss.146–146).

Observationerna genomfördes inom ramen för den ordinarie verksamheten och även om jag försökte inta en passiv roll hade en längre observationsperiod kunnat vara ett alternativ, då en längre tidsram ofta gör att deltagare vänjer sig vid att bli observerade och agerar mer naturligt (Ellis, 2024, ss.81–82). En viktig aspekt att beakta är härmed också att detta inte är en traditionell forskningsstudie, utan ett utvecklingsarbete. Det innebär att datainsamlingen skedde parallellt med planering och genomförande av insatser i verksamheten, vilket skiljer sig från en mer klassisk forskningsprocess. En fördel med detta är att materialet inte bara har genererat akademisk kunskap, utan även har fungerat som ett praktiskt redskap för pedagogerna. Genom att involvera pedagogerna i reflektion och kollegialt lärande under processens gång har utvecklingsarbetet fått en mer direkt inverkan på verksamheten. En potentiell begränsning med detta upplägg är dock att utvecklingsarbetets praktiska syfte kan ha påverkat analysens objektivitet. Eftersom jag både genomförde datainsamlingen och utvecklingsinsatsen finns en risk att vissa insikter blev mer handlingsorienterade än teoretiskt förankrade. Ett alternativ hade varit att låta en extern observatör genomföra delar av observationerna eller att inkludera fler pedagoger i analysfasen för att säkerställa en bredare tolkning av materialet (Bryman, 2018, ss.590–598). Utifrån resultaten i detta arbete skulle framtida insatser kunna utvecklas genom att göra en längre observationsperiod för att fånga utvecklingen över tid detta hade kunnat förbättra metodens tillförlitlighet hade varit att genomföra observationer över en längre tidsperiod enligt Bryman (2018, ss.590–598), där förändringar i pedagogernas förhållningssätt och barns rörelseaktivitet kunde dokumenteras och analyseras.

### 5.3. Didaktiska implikationer

Utvecklingsarbetet visar att förskollärares osäkerhet kring rörelseaktiviteter inomhus begränsar möjligheterna att fullt ut integrera fysisk aktivitet i verksamheten. Samtidigt framkommer att medvetna pedagogiska strategier kan göra rörelse till en naturlig och meningsfull del av lärandet. Här kommer några didaktiska implikationer som jag ser det. Rörelseaktiviteter

inomhus kräver tydlig struktur och planering. Intervjuer och observationer visade att rörelse ofta förläggs utomhus, men att välplanerade aktiviteter kan fungera även inomhus om miljön anpassas. Tydliga rörelsezoner, flexibel möblering och anpassade material kan skapa förutsättningar för fysisk aktivitet utan att störa andra delar av verksamheten. Pedagogens aktiva deltagande och modellering är avgörande för barnens engagemang. När pedagogerna själva deltog i rörelserna blev barnen mer motiverade och vågade prova. Genom att hoppa, krypa och rulla tillsammans med barnen stärks både lärandet och glädjen i aktiviteten. Lärmiljön fungerar som en tredje pedagog och påverkar i hög grad barns rörelse. Vissa miljöer inbjuder till stillasittande, medan andra främjar aktivitet. Genom att flytta undan möbler och använda anpassade redskap, som mjuka mattor och tunnlar, kan barnens rörelsemöjligheter förbättras. Att integrera rörelse i lärandet kan öka barns koncentration och engagemang. Exempelvis kan motorik och kognition kombineras genom att koppla rörelse till språkutveckling, som att härma djur i sagor. Detta gör rörelse till en pedagogisk resurs snarare än enbart en fysisk aktivitet. En utmaning är pedagogernas osäkerhet kring att leda rörelseaktiviteter inomhus, vilket ofta leder till spontana inslag istället för strukturerade aktiviteter. Fortbildning inom rörelsepedagogik, exempelvis genom workshops i motorisk utveckling och rytmik, kan stärka pedagogernas trygghet. Kollegialt lärande genom videoanalys kan också bidra till reflektion och utveckling i praktiken.

#### 5.4. Slutsats

Utvecklingsarbetet visar att förskolans fysiska miljö och pedagogernas förhållningssätt har stor betydelse för hur rörelse integreras inomhus. Genom att skapa flexibla lärmiljöer, använda modellering och kombinera rörelse med lärande, kan förskollärare främja både motorisk och kognitiv utveckling hos barnen. En framtida utvecklingsmöjlighet och/-eller förslag för vidare studier inom området är att utforska hur digitala verktyg i större utsträckning kan stödja både pedagogers arbete och barnens engagemang i rörelseaktiviteter inomhus.

## Litteraturlista

Amerian, Majid; Ahmadian, Moussa; Mehri, Ehsan (2014). Sociocultural Theory in Practice: The Effect of Teacher, Class, and Peer Scaffolding on the Writing Development of EFL Learners. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature; Footscray* 3(5): 1–12.

Bergström Eriksson, Sofia. (2013). *Rum, barn och pedagoger Om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. Diva. Tillgänglig: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:613213/FULLTEXT01.pdf>

Brügge, Bertil, Glantz, Mats & Sandell, Klas (red.) (2018). *Friluftslivets pedagogik: en miljö- och utomhuspedagogik för kunskap, känsla och livskvalitet*. 5:e uppl. Stockholm: Liber.

Bryman, Alan (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 3:e uppl. Stockholm: Liber.

Danielsson, Agneta, Auoja, Kerstin, Sandberg, Margareta & Jonsson, Boel (2001). *Rörelseglada barn: ett kursmaterial för rörelseutveckling med förskolebarn*. Stockholm.

Delisle, Christina, Sandin, Susanna, Forsum, Elisabet, Henriksson, Hanna, Trolle-Lagerros, Ylva, Larsson, Christel & Löf, Marie (2015). 'A web- and mobile phone-based intervention to prevent obesity in 4-year-olds (MINISTOP): A population-based randomized controlled trial', *BMC Public Health*, (15): 95. Tillgänglig: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC25886009/>

Dencker, Magnus, Thorsson, Ola, Karlsson, Magnus K., et al. (2006). 'Daily physical activity in Swedish children aged 8–11 years', *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 16(4): 252–257.

Denscombe, Martyn (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 4:e uppl. Lund: Studentlitteratur.

Ellis, Peter. (2024). Research methods: qualitative observation. *Decoding science. Wounds UK*, 20(1): 81–82

Ericsson, Ingegerd (2005). *Rör dig – lär dig: Motorik och inlärning*. Stockholm: SISU Idrottsböcker.

Folkhälsomyndigheten (2023). *Skolbarns hälsovanor i Sverige 2021/2022: Grundrapport*. Stockholm: Folkhälsomyndigheten. Tillgänglig: <https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/48b881b57779498595394ca05525d5d8/skolbarns-halsovanor-sverige-2021-2022-nationella-resultat.pdf>

Grahn, Patrik, Mårtensson, Fredrika, Lindblad, Boel, Nilsson, Per & Ekman, Anna (1997). *Ute på dagis: Hur använder barn daghemsgården? Utformningen av daghemsgården och dess betydelse för lek, motorik och koncentrationsförmåga*. Alnarp: Movium Förlag.

Grindberg, Torbjörn & Jagtøien Langlo, Grethe (2000). *Barn i rörelse: Fysisk aktivitet och lek i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Haglund, Björn (2003). Stimulated Recall. Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(3): 145–157.

Horwitz, Elsebeth B., Johnson, Donald T., Lyberg-Åhlander, Viveka, Sahlén, Birgitta, Laukka, Petri & Bygdéus, Per (2024). 'Making space for singing in the 21st-century classroom—A focus group interview study with primary school music teachers in Sweden', *British Journal of Music Education*, 41(2): 209–223.

Hwang, Philip & Nilsson, Björn (2011). *Utvecklingspsykologi*. 3:e rev. uppl. Stockholm: Natur & Kultur.

Jederlund, Ulla (2002). *Musik och språk: ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling*. 1:a uppl. Hässelby: Runa.

Jagtøien, Greta Langlo, Hansen, Kolbjørn & Annerstedt, Claes (2002). *Motorik, lek och lärande*. 1. uppl. Göteborg: Multicare

Kroksmark, Tomas (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Nyberg, Gisela (2017). 'Få unga rör sig tillräckligt', Karolinska Institutet. I Dartsch Nilsson, Camilla, Norberg, Jonas R. & Pihlblad, Johanna (red.), *De aktiva och de inaktiva: Om ungas rörelse i skola och på fritid*. Stockholm: Centrum för idrottsforskning, 225–286. Tillgänglig: [https://centrumforidrottsforskning.se/wp-content/uploads/2017/06/De-aktiva-och-de-inaktiva\\_komp.pdf](https://centrumforidrottsforskning.se/wp-content/uploads/2017/06/De-aktiva-och-de-inaktiva_komp.pdf)

Novik, Natalia N. (2020). 'Physical activity of preschoolers in the age of digitalization in education', *ARPHA Proceedings*, (3):1815–1828.

Osnes, Hilde, Skaug, Heidi Nygård & Kaarby, Karin Møller (2012). *Kropp, rörelse och hälsa i förskolan*. 1:a uppl. Lund: Studentlitteratur.

Partanen, Petri (2006). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.

Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Piaget, Jean (1988). *Barnets själsliga utveckling*. Lund: Sandby Grafiska.

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

Soini, Anne, Villberg, Jani, Sääkslahti, Arja, Gubbels, Jessica, Mehtälä, Anette, Kettunen, Tuula & Poskiparta, Marita (2014). 'Directly observed physical activity among 3-year-olds in Finnish childcare', *International Journal of Early Childhood*, 46(2): 253–269.

Sverige. Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. [Stockholm]: Skolverket.

Sverige. Skolverket. (2024). *Skolverket sammanställer och kommunicerar forskningsresultat*. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/skolverket-sammanstaller-och-kommunicerar-forskningsresultat>

Szczepanski, Anders & Dahlgren, Lars-Owe (2011). 'Lärares uppfattningar av lärande och undervisning utomhus', *Didaktisk Tidskrift*, 20(1): 21–48. Jönköping University Press.

Säljö, Roger (2010). 'Den lärande människan: Teoretiska traditioner', I Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.), *Lärande, skola, bildning: En handbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur. 137–195.

Säljö, Roger (2011). 'Kontext och mänskligt samspel: Ett sociokulturellt perspektiv på lärande', *Utbildning & Demokrati*, 20(3): 67–82.

Säljö, Roger (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2015). *Lärande: En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Säljö, Roger (2017). 'Den lärande människan – teoretiska traditioner', I Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.), *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur. 225–286.

Säljö, Roger (2018). 'L. S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär', I Forsell, Anna (red.), *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber. 153–177.

Vallberg Roth, Ann-Christine, Holmberg, Yvonne, Löf, Cecilia & Stensson, Camilla (2020). *Didaktik: Flerstämmig undervisning i förskolan*. 1:a uppl. Lund: Studentlitteratur.

Venetsanou, Foteini & Kambas, Antonis (2016). 'Physical activity promotion in Greek preschools: The gap between theory and practice', *Early Childhood Education Journal*, 45(3), s. 437–444.

Vetenskapsrådet (2024). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Vikingsen, Katrine (2020). *Rum för lärande*. Lärarförlaget.

Vygotskij, Lev S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos AB.

Vygotskij, Lev S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB.

# Bilagor

## Bilaga 1 – Intervjuguide

**Introduktion:** Hej och tack för att du deltar i denna intervju! Syftet med intervjun är att få en djupare förståelse för hur rörelseaktiviteter används i förskolans inomhusmiljö och vilka möjligheter och utmaningar som finns kopplat till detta. Dina erfarenheter och reflektioner är värdefulla för att få en bredare bild av hur förskollärare/pedagoger arbetar med rörelse och hur det kan utvecklas vidare. Börja gärna med att berätta lite om dig själv och din yrkesmässiga erfarenhet och bakgrund.

### Frågor:

- Hur man ser till användning av rörelseaktiviteter idag**
  - Hur används rörelseaktiviteter inomhus i er förskola idag?
  - Vilka exempel kan du ge på specifika aktiviteter som ni brukar genomföra?
- Effekter av rörelseaktiviteter**
  - Vilka effekter har du observerat hos barnen när de deltar i rörelseaktiviteter?
  - Vilka skillnader har du sett mellan barn som deltar mycket i rörelse och de som deltar mindre?
  - På vilka sätt anser du att rörelse kan stödja barns utveckling inom andra områden, exempelvis språk eller socialt samspel?
- Dans och artistiska rörelseaktiviteter**
  - Hur upplever du möjligheten att planera och genomföra dansaktiviteter i vardagen?
  - Vilken typ av dans eller artistiska aktiviteter brukar ni använda?
  - Hur reagerar barnen på dans och musikbaserade rörelseaktiviteter?
- Utmaningar och hinder**
  - Vilka hinder upplever du när det gäller att inkludera rörelseaktiviteter inomhus regelbundet i verksamheten?
  - Vad skulle du behöva för att kunna använda rörelseaktiviteter oftare eller på ett mer genomtänkt sätt?
- Barns engagemang och delaktighet**
  - Hur engagerar sig barnen i rörelseaktiviteter?
  - Vilka skillnader finns, som du ser det, i hur olika barn deltar? (exempelvis om vi tittar närmre på barnålder, personlighet eller tidigare erfarenheter)

**Avslutning:** Tack för att du delade dina tankar och erfarenheter! Är det något du vill lägga till som du tycker är viktigt att lyfta fram kring rörelseaktiviteter i förskolan?

## Bilaga 2 – Samtyckesbrev

**Hej,** Jag kontaktar dig för att informera om en intervju som kommer att genomföras som en del av mitt examensarbete. Syftet är att undersöka rörelseaktiviteter inomhus och deras påverkan på barns utveckling.

Intervjun beräknas ta cirka 20–30 minuter och genomförs den 9 december. Deltagande är frivilligt, och du kan när som helst avbryta utan några konsekvenser.

All information som samlas in kommer att behandlas konfidentiellt och enbart användas i mitt arbete.

Vänligen svara på detta mejl för att bekräfta ditt deltagande eller om du har några frågor.

**Tack på förhand för ditt deltagande!**