



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utomhus som lärande- och utvecklingsmiljö

om utomhuspedagogik på förskolan

Louise Sporrstätter

Lärarprogrammet/LAU370

Handledare: Staffan Stukát

Examinator: Agneta Simeonsdotter

Rapportnummer: HT10-2611-030



Läroprogrammet
LAU370

ABSTRACT

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Utomhus som lärande- och utvecklingsmiljö,
om utomhuspedagogik på förskolan

Författare: Louice Sporrstätter

Termin och år: HT 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Staffan Stukát

Examinator: Agneta Simeonsdotter

Rapportnummer: HT10-2611-030

Nyckelord: utomhuspedagogik, förskola, lärande, utveckling

Sammanfattning:

Man kan i styrdokument, från nu och förr, finna uppmuntran till utomhuspedagogik. Begreppet utomhuspedagogik antyder en undervisning som sker i autentiska miljöer och involverar barns alla sinnen.

Mitt syfte är att beskriva hur utomhusmiljön kan användas som lärande- och utvecklingsmiljö. Jag ville undersöka hur förskolor använder utomhusmiljöer och vilka syften förskollärarna har med de dagliga utevistelserna. Min förståelse var att det oftast är inomhus som räknas som lärandemiljö. I den nya läroplanen för förskolan, Lpfö98 reviderad 2010, finns nya mål att jobba med. Finns det då tid att låta barnen vara ute och endast leka fritt?

Jag har beskrivit och utvecklat Szczepanskis tre utomhuspedagogiska perspektiv. I platsperspektivet utgår lärandet från platsen där undervisningen sker. I kroppsperspektivet är det kroppen som helhet, rörelse och sinnen som bidrar till lärande. Här ingår även, enligt mig, ett hälsoperspektiv då förskolans verksamhet skall bidra till att öka barns hälsa. Miljöperspektivet talar om vikten av barns upplevelser av naturen för att förstå ekologiska sammanhang.

Jag har med enkäter fått svar från fem förskoleavdelningar. Enkäten innehöll dels bakgrundsfrågor om pedagogernas syn på utomhuspedagogik, dels dagboksblad om förskoleavdelningarnas dagliga utevistelse, deras syfte och sysselsättning. Pedagogerna anser att deras roll utomhus är att hjälpa och stötta barnen i fri och planerad lek. Frisk luft är den största fördelen med utevistelse. En annan fördel är att lekutrymmet är större vilket minskar konflikterna mellan barnen. Den främsta nackdelen är nu i vintertid att kläderna hindrar barnen att röra sig ordentligt och mycket tid går åt till på- och avklädnad.

Pedagogernas främsta syfte med utevistelserna var att barnen skulle få frisk luft. Andra vanliga syften är att träna (grov-)motorik och rörelse. Pulka- eller stjärtlappsåkning och fri lek i snön var de vanligaste sysselsättningarna.

Jag har kunnat se att Szczepanskis tre utomhuspedagogiska perspektiv finns med i mina undersökta förskoleavdelningars utomhusverksamhet.

FÖRORD

”Mamma, är du fröken nu?” Orden är min sons. Han fyllde tre år två dagar tidigare och han mötte mig i dörren. Han hade för första gången på länge varit en heldag på förskolan, tidigare hade han varit s.k. 15-timmars-barn, då jag blivit uppsagd från jobbet och varit hemma. Men detta hade varit min första dag på lärarutbildningen.

Naturligtvis har det tagit lite längre än en dag att bli ”fröken”, det har Hugo också insett under åren. Men jag är honom så tacksam att jag har fått haft honom vid min sida under min utbildning. Han har hjälpt mig att förstå mina uppgifter och tillsammans har vi prövat oss fram med övningar som passar (eller inte passar) på förskolan.

Jag är också så tacksam för min andra son, Axel, som föddes mitt i min utbildning. Tack vare honom har jag återigen fått uppleva det härliga med att följa en liten människas utveckling. Idag är Axel 2 ½ år och Hugo är nästan sju och de kommer fortsätta vara mina bollplank i mitt arbete med andra barn på förskolan.

Men den jag är allra mest tacksam är min man, Christian. Han har stöttat mitt val att efter 30 år fyllda börja läsa vid universitetet. Utan honom hade jag aldrig vågat!

Självklart finns det även andra jag vill tacka för att jag kommit så långt att jag nu skriver min examensuppsats. Min vfu-plats¹ har varit en trygg punkt hela tiden. Fast att jag var mammaledig en tid och sedan gjorde en vfu-period på fritidshemmet, har jag alltid känt mig välkommen. Stort tack till er. Och tack till fritidshemmet, som trots att jag från början sa att jag helst vill jobba med yngre barn, lät mig vara med er och era härliga åttaåringar.

Och nu när jag är klar med denna uppsats, kan jag säga till mina söner ”Nu är mamma en fröken!”

¹ Vfu står för verksamhetsförlagd utbildning och är de perioder man är ute på praktik under lärarutbildningen.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

| | |
|--|-----------|
| Abstract | 2 |
| FÖRORD | 3 |
| 1. INLEDNING | 6 |
| 1.1 PROBLEMOMRÅDE | 6 |
| 1.2 AVGRÄNSNINGAR | 7 |
| 1.3 DISPOSITION | 7 |
| 2. TEORIANKNYTNING OCH LITTERATURGENOMGÅNG | 8 |
| 2.1 VIKTIGA BEGREPP | 8 |
| Utomhuspedagogik | 8 |
| Lärande och utveckling | 9 |
| 2.2 STYRDOKUMENT UR ETT HISTORISKT, NUTIDA OCH FRAMTIDA PERSPEKTIV | 10 |
| Skolans undervisnings- och läroplaner | 10 |
| Förskolans arbets- och läroplaner | 11 |
| 2.3 TIDIGARE FORSKNING INOM UTOMHUSPEDAGOGIK | 11 |
| Anders Szczepanski | 11 |
| Platsperspektivet | 12 |
| Kroppsperspektivet | 13 |
| Miljöperspektivet | 14 |
| Utomhuspedagogikens hinder och svårigheter | 15 |
| Tidigare uppsatser om utomhuspedagogik | 15 |
| 2.4 SAMMANFATTNING AV TEORI OCH LITTERATUR | 17 |
| 3. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR FÖR MIN UNDERSÖKNING | 18 |
| 3.1 SYFTE | 18 |
| 3.2 FRÅGESTÄLLNINGAR | 18 |
| 4. METOD | 19 |
| 4.1 METODVAL | 19 |
| Enkäter | 19 |
| Kvalitativ eller kvantitativ metod? | 20 |
| Alternativa metoder | 20 |
| 4.2 UNDERSÖKNINGSGRUPP OCH BORTFALL | 21 |
| 4.3 TILLFÖRLITLIGHET | 21 |
| 4.4 ETISKA PRINCIPER | 22 |
| Informationskravet | 22 |
| Samtyckekravet | 23 |
| Konfidentialitetskravet | 23 |
| Nyttjandekravet | 23 |
| 5. RESULTATREDOVISNING | 24 |
| 5.1 RESULTATET | 24 |
| Så mycket är barn och pedagoger utomhus | 24 |
| Syften med utevistelserna | 25 |
| Pedagogernas roll under utevistelserna | 26 |
| Fördelar och nackdelar med att vara utomhus | 26 |
| Hinder för att utomhusmiljön inte används mer som pedagogiskt rum | 27 |
| 5.2 RESULTATANALYS | 27 |
| Platsperspektivet | 27 |
| Kroppsperspektivet | 28 |
| Miljöperspektivet | 28 |
| Mitt resultat i jämförelse med tidigare skrivna uppsatser | 29 |

| | |
|----------------------------|-----------|
| 6. SLUTDISKUSSION | 30 |
| 6.1 PEDAGOGISKA SLUTSATSER | 30 |
| 6.2 FORTSATT FORSKNING | 31 |
| 6.3 SLUTORD | 31 |
| REFERENSLISTA | 32 |
| BILAGA 1, MISSIV | 34 |
| BILAGA 2, ENKÄT | 35 |
| Bakgrundsfrågor | 35 |
| Dagboksblad | 36 |

1. INLEDNING

Jag har alltid varit intresserad av djur och natur, trivs bättre i skogen än i stan och nu bor jag på en hästgård på landet. Jag visste att om jag fick läsa om utomhuspedagogik i min lärarutbildning och ta till mig verktyg för att känna mig trygg med barngrupper utomhus, så var det just det jag ville göra. Jag vill ge små barn, barn på förskolan, en trygg start i livet och ett gott förhållningssätt till naturen och utomhusmiljön.

När jag skulle välja ämne för denna uppsats tänkte jag först: vad var det jag hade läst under min utbildning? Jag skulle ju skriva något om det, men vad svårt det var att välja, allt är ju så viktigt. Jag har läst om barn och ungas uppväxtvillkor, om barn med svårigheter, om barns sociala kompetens, om lekens betydelse för barns lärande, om matematik och skriftspråksinläring. När jag så läste kursen *Utomhuspedagogik* föll allt på plats. Här fanns ju allt! Utomhusmiljön erbjuder så mycket. Här finns rum för rörelse och motorikträning. Här finns saker att räkna och plats att finna symboler och skriftspråk. Här finns rum för stillhet och eftertanke, här finns rum för lek och støj. I fri lek tränar barn sin sociala kompetens, i planerade lekar kan pedagoger plocka in allt som står i läroplanen.

Om detta skriver jag nu min uppsats. Som jag beskriver mig själv ovan kan man förstå att jag är mycket positiv till utomhuspedagogik. Det kan vara bra att vara medveten om det när man läser min uppsats. För som Stukát skriver i inledningen av sin bok *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2005) finns det de som hävdar att ”det är omöjligt att göra sig fri från sina egna värderingar och att det är ärligare och riktigare att man tydligt presenterar och diskuterar sina värderingar och förväntningar, än att man låtsas vara objektiv” (s. 8). Jag är alltså medveten om att mina värderingar kan lysa igenom i texten. Nu har jag läst sju terminer vid Göteborgs universitet och att få skriva om detta mitt intresse känns både positivt och utmanande. Jag ska göra mitt bästa att på ett bra sätt belysa utomhuspedagogikens förtjänster och brister.

1.1 PROBLEMMOMRÅDE

Men det spelar egentligen ingen roll hur positiv jag ensam är till utomhuspedagogik. Jag undrar hur det ser ut bland andra pedagoger i förskolor runt omkring mig. Hur används utomhusmiljön av förskolepedagoger idag? Jag har en känsla av att det av tradition bara är inomhus som räknas som lärandemiljö. Detta samtidigt som det står i vår kurslitteratur på lärarutbildningen att lärande är situerat och bör ske i autentiska miljöer. Och i den nya läroplanen för förskolan som börjar gälla 1 juli nästa år, 2011, finns många nya mål att jobba med för förskollärarna. Finns det då tid att låta barnen vara ute på gården och endast leka fritt flera timmar både på förmiddagen och på eftermiddagen? Jag tror att det i och med den nya läroplanen blir viktigare för pedagogerna att bli medvetna om att de kan använda utomhusmiljöer som pedagogiskt rum. För borde man inte kunna använda även tiden utomhus till pedagogiskt arbete? Jag vill med denna uppsats undersöka hur mycket barn och pedagoger är utomhus på några utvalda förskolor. Jag vill se vilka syften pedagogerna har med utevistelserna och vad de anser att de har för roll med barnen utomhus. Men det finns kanske också hinder för att bedriva pedagogisk verksamhet utomhus. Detta vill jag undersöka.

1.2 AVGRÄNSNINGAR

En avgränsning i min uppsats är arbetets storlek. Jag hade kunnat se utomhuspedagogiken ur fler perspektiv. Nu har jag riktat in mig på att se ur pedagogernas perspektiv. Jag har inte alls tittat på eller lyssnat på några barn. Det hade varit väldigt intressant att höra vad de har för tankar om utomhusmiljön och om de ser någon skillnad på inomhus- och utomhuspedagogik. Men som sagt, hade jag tagit med även detta tror jag min uppsats hade blivit för stor eller alltför allmän.

En annan avgränsning är tiden. Hade jag haft obegränsat med tid så hade jag även samlat in enkätmaterial under längre och andra tider under året. Som det blev nu så är mina insamlade dagboksblad från sista veckan i november till första veckan i december. Detta råkade dessutom vara de veckor då vinterns första snö kom. Hade jag samlat in dagboksblad från t.ex. några veckor i maj hade resultatet säkert sett annorlunda ut.

1.3 DISPOSITION

Jag har delat upp min uppsats i ett par delar. Först är det den teoretiska delen där jag beskrivit de viktiga begrepp som är centrala i uppsatsen: utomhuspedagogik, som jag även beskriver ur ett historiskt perspektiv, samt begreppen lärande och utveckling. Därefter har jag samlat ihop en historisk, nutida och framtida syn på utomhuspedagogik. Detta gör jag genom att beskriva vad man kan läsa ut av skolans och förskolans olika styrdokument från början av 1900-talet och fram till den nya läroplanen för förskolan som börjar gälla under nästa år, 2011. Sedan följer en beskrivning av forskning som tidigare skett inom ämnet. Anders Szczepanski är en viktig person för forskning och utbildning i utomhuspedagogik. Därför får han och hans forskning ganska mycket plats i min uppsats. Jag går igenom och utvecklar de tre av Szczepanski använda perspektiv att se på utomhuspedagogik utifrån. I den teoretiska delen skriver jag också om de svårigheter och hinder med utomhuspedagogik som beskrivits i litteratur. Även tidigare studentuppsatser som skrivits liknande min går jag igenom i ett eget stycke.

Mitt syfte med uppsatsen och mina frågeställningar i min undersökning beskrivs för sig och sedan följer mitt metodkapitel. Här förklarar jag hur jag har genomfört min undersökning, vilka metoder jag har valt att använda och vilka jag har valt bort. Här i ryms självklart också de etiska principerna för undersökningen.

I resultatdelen har jag först presenterat resultatet precis som jag fick in det utifrån mina frågeställningar. Därefter gör jag en analys och tolkning av de svar jag har fått in genom att dela in dem i Szczepanskis tre perspektiv, platsperspektivet, kroppsperspektivet och miljöperspektivet. Här gör jag även en jämförelse med resultaten i tidigare skrivna uppsatser.

I slutdiskussionen drar jag pedagogiska slutsatser utifrån vad jag fått fram i min undersökning samt visar på relevansen av min uppsats inför mitt framtida yrke som lärare i förskolan. Allra sist, innan slutordet, ser jag framåt mot vad som skulle kunna vara vidare forskning.

2. TEORIANKNYTNING OCH LITTERATURGENOMGÅNG

2.1 VIKTIGA BEGREPP

Jag har på min uppsats valt titeln *Utomhus som lärande- och utvecklingsmiljö, om utomhuspedagogik i förskolan*. Här finns tre viktiga begrepp som är centrala i hela min uppsats. Jag kommer nedan förklara vad utomhuspedagogik innebär, hur det beskrivs i litteratur, hur jag definierar utomhus samt hur framträdande tankar inom utomhuspedagogik har uppkommit. Därefter kommer jag visa på hur begreppen lärande och utveckling används och definieras.

UTOMHUSPEDAGOGIK

Om man slår på ordet *utomhuspedagogik* på NE på Internet kan man läsa:

pedagogik som utgår från platsens betydelse för lärandet. Termen introducerades under tidigt 1990-tal och kopplas till en pragmatisk reformpedagogisk bildningstradition som ser kunskap som aktivitet. Den bygger på en växelverkan mellan autentiska upplevelser och textbaserat lärande. Praktiskt utövas den i form av tolkning, vägledning och reflektion i natur- och kulturlandskap, där eleven vistas större delen av undervisningstiden (www.ne.se/utomhuspedagogik, 2010-12-09).

Att använda sig av utomhuspedagogik innebär alltså en strävan efter att låta barnen lära i autentiska miljöer. För mig innebär utomhuspedagogik inte bara vistelse på den egna förskolegården utan även i förskolans närmiljö eller andra autentiska miljöer. Centrum för Miljö- och Utomhuspedagogik vid Linköpings universitet har tagit fram en egen definition av begreppet som styrker min egen förförståelse:

Utomhuspedagogik är ett förhållningssätt som syftar till lärande i växelspel mellan upplevelse och reflexion, grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer. Utomhuspedagogik är dessutom ett tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsområde som bl.a. innebär

- att lärandets rum även flyttas ut till samhällsliv, natur- och kulturlandskap,
- att växelspelen mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning betonas,
- att platsens betydelse för lärandet lyfts fram (Szczepanski, 2007, s.11).

Att lära inomhus, i en skola, är i människans historia en relativt ny form av lärande. Att lära i det sammanhang där kunskapen ska användas tycks ha glömts bort, menar Szczepanski (2007, s. 10). Han hävdar dock att utomhuspedagogiska idéer kommer ända från antiken. Filosofen Aristoteles (384-322 f.Kr.) utgick redan då från sinnena och praktiska erfarenheter, vilket ju idag är kärnan i utomhuspedagogik. Jean Jacques Rousseau (1721-1784) är känd inom pedagogiken och även han talade om sinnenas betydelse. Han utvecklade till och med metoder i sinnesträning, skriver Szczepanski (2007, s. 16). Rousseau poängterade även vikten av barns möte med verkligheten. Det är det vi idag menar när vi talar om att lära i autentiska miljöer. Vidare har också John Dewey (1859-1952) och Ellen Key (1849-1926) varit kända pedagoger som sett vikten av att lärande bör ske så nära verkligheten som möjligt. Deweys uttryck "learning by doing" syftar på att lära med hela kroppen och genom praktiska

handlingar (Szczepanski, 2008, s. 20). I detta sammanhang vill jag också med rätta nämna Maria Montessori (1870-1952) som en person med inflytande över dagens tankar kring utomhuspedagogik. Montessori var från början läkare och startade 1907 en skola i Rom, Italien, för barn som hade det svårt i den vanliga skolan. Montessori hävdade att det var barnens egna intressen och den spontana lusten som skall driva barns kunskapssökande. Hon menade att ingen bok i världen kan skapa den nyfikenheten, så som en verklig miljö kan göra (Szczepanski, 2008, s. 19).

LÄRANDE OCH UTVECKLING

I förskolans läroplan (Lpfö98) används begreppen utveckling och lärande. Här används begreppen parallellt och det är svårt att utläsa någon direkt skillnad begreppen emellan. Men vad är det då för skillnad på lärande och utveckling? Ingrid Carlgren, som är professor i lärande vid Linköpings universitet, har skrivit om detta. Carlgren (1999) beskriver tre olika sätt att se på skillnaden mellan utveckling och inläring (s. 13). För det första kan man se på det som samma sak, ju mer man lär desto mer utvecklas man. Eller så kan inläringen vara bestämd av utvecklingen, alltså sätter ett barns utveckling, mognad, gränser för vad det kan lära sig. Till sist kan man se på inläring som något som främjar utveckling.

Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson som alla är verksamma vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet, beskriver sambandet mellan utveckling och lärande ur ett sociokulturellt perspektiv. "Vygotskij menar att socialt samspel är den viktigaste drivkraften i barns utveckling och utgår från att lärandet styr utvecklingen" (Williams m.fl., 2000, s. 22). Vidare skriver Carlgren (1999) att om man ser en samverkan mellan utveckling och lärande accepterar man att inläringen begränsas av utvecklingen, men att utvecklingen samtidigt kan påverkas av inläring (s. 13). Med denna syn är det lätt att ta till sig Vygotskijs idéer om barnets potentiella utvecklingszoner. "Dessa anger vad barnet kan klara av att göra med hjälp av andra. Barnet kan imitera handlingar som går utanför dess egen potential samt införliva dessa genom att använda de nya kunskaperna i meningsfulla sammanhang" (Carlgren, 1999, s. 13). Ivar Bråten är professor vid Pedagogisk Forskningsinstitut, Oslo universitet. Williams m.fl. (2000) sammanfattar hans tankar utifrån Vygotskijs idéer om barns utveckling i två nivåer.

Den första är där barnet befinner sig just nu i sin utvecklingsprocess dvs. vad ett barn kan göra självständigt och som finns som ett resultat av en bestämd men avslutad period. Den andra nivån är då barnet kan lösa uppgifter under vägledning och med hjälp av en kamrat eller vuxen. Skillnaden mellan den aktuella nivå då barnet självständigt löser uppgifter och den andra nivån är zonen för barns möjliga utveckling. (s. 23f)

I förskolan kan det mesta tyckas handla om utveckling då det inte finns samma formella krav på lärande som det gör i skolan. Men om man utifrån Vygotskijs tänkande utgår från att utveckling och lärande hör ihop, innebär det att man i förskolan inte bara ska stötta och uppmuntra barnen i deras utveckling och mognad, utan även utmana dem och visa på var de kan finna kunskap att bära med sig.

2.2 STYRDOKUMENT UR ETT HISTORISKT, NUTIDA OCH FRAMTIDA PERSPEKTIV

För att förstå dagens syn på utomhuspedagogik behöver man se på det ur ett historiskt perspektiv. Även om uppsatsen handlar om pedagogik på förskolan har jag här tittat på äldre läroplaner från hela 1900-talet och då även på styrdokument gällande skolan. Det ger en större bild av utomhuspedagogikens historia. Och även om det i förskolan inte förekommer ren undervisningstid som i skolan, handlar det ändå om pedagogik. Men pedagogiskt arbete förknippas ofta med skolarbete och jag har en känsla av att det därmed också förknippas med arbete inomhus i klassrum. Szczepanski, som är biolog och lärarutbildare vid Linköpings universitet, har också uppmärksammat detta. Han skriver om problematiken att det blivit så här. ”I traditionell undervisning utgår vanligen lärandet från texter vilket ofta innebär att djupdimensionen förloras” (Szczepanski, 2008, s. 13). Men vidare skriver han att lärande behöver utgå ifrån så mycket mer. ”Människan lär inte bara genom att se bilder, läsa, eller lyssna på en lärare, utan även genom att känna lukta och beröra” (ibid.).

SKOLANS UNDERVISNINGS- OCH LÄROPLANER

I alla skolans läroplaner finns det beskrivet hur undervisning skall/bör ske på andra platser än i klassrummet. I den äldsta skriften jag hittade, *Undervisningsplan för rikets folkskolor* från 1919, kan man läsa om undervisning i t.ex. trädgårdsskötsel (Folkskolöverstyrelsen, 1919, s. 135). Här finns också beskrivet ett autentiskt och naturnära lärande. ”Undervisningen i naturkunnighet i folkskolan har till uppgift att bibringa barnen en på egna iakttagelser grundad och efter deras utveckling avpassad, för det praktiska livet värdefull kunskap om naturen” (1919, s. 79). Detta kan mycket väl tolkas som en ren utomhuspedagogisk undervisning. Även i nästa upplaga av *Undervisningsplan för rikets folkskolor*, 1955, finns något som kan tolkas som utomhuspedagogik. Här finns ett stycke skrivet om lärarens olika hjälpmedel att använda i undervisningen, så som krittavlan, planscher och filmvisning. Därefter står ”*Undervisningsutflykter* (ekskursioner, studiebesök) bör anordnas dels i anslutning till undervisningen i hembygdkunskap, geografi och naturkunskap, historia och samhällskunskap, [...]. Även i andra ämnen kan det ibland vara lämpligt att förlägga undervisningen utanför själva skolan.” (1955, s. 15) Det allra mesta som står att läsa i äldre läroplanerna antyder dock undervisning i klassrum. Men en sammanfattande bild är en uppmuntran att bedriva det pedagogiska arbetet på andra platser än i klassrummet.

Att naturen är viktig för människan kan man också följa som en röd tråd genom de äldre undervisnings- och läroplaner jag har läst igenom. 1980, i Läroplan för grundskolan, kunde man läsa: ”Genom friluftsverksamheten kan eleverna också lära sig uppskatta och känna ansvar för naturen och dess skönhetsvärde” (Lgr80, s. 47). Detta är en tanke som man kunde finna redan 1919 då undervisningen i trädgårdsskötsel skulle bidra till elevernas ”kärlek till naturen” (1919, s. 135). I skolans senaste läroplan (Lpo94) har tyvärr känslan för naturen och naturens skönhetsvärde försvunnit och i stället står ”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola känner till förutsättningarna för en god miljö och förstår grundläggande ekologiska sammanhang” (Lpo94, s. 10).

FÖRSKOLANS ARBETS- OCH LÄROPLANER

Ovan beskrivna texter om friluftsverksamheten i skolans läroplaner har följt med över tid, men finns inte alls med i förskolans läroplan (Lpfö98). Skolans friluftsverksamhet kan man se härstammar från bland annat trädgårdsskötsel och de såg tidigt fördelen med att lärare – elever lärde känna varandra på ett annat sätt utanför klassrummet (se t.ex. *Undervisningsplan för rikets folkskolor*, 1955). När arbetsplanerna för förskolan kom 1977 var det ännu inte så vanligt med heltidsdaghem utan mer s.k. Lekis. Här gällde det att ta tillvara på tre timmar varje dag och längre utevistelser hanns inte med. De arbetsplaner som skrevs för förskolan liknar metodböcker och det mesta som beskrevs var pedagogisk verksamhet som sker inomhus. Till och med lek i sand påpekas att man lätt kan anordna inomhus i baljor och bunkar istället för ute i sandlådan (Socialstyrelsen, 1976, s. 47). Dock finns det med ett helt kapitel om utemiljön. Men däri läggs störst vikt vid att poängtera att utemiljön skall vara ett komplement till innemiljön och verksamheten där (Socialstyrelsen, 1977).

Under nästa år, 2011, börjar en ny läroplan för förskolan gälla. Det är dock inte en helt ny läroplan utan en reviderad version av den nu gällande, Lpfö98. Jag har jämfört de båda läroplanerna för att se vad som är nytt. En stor förändring man kan se är att, där det idag står att arbetslaget och alla på förskolan skall ha ansvar, läggs det i den nya läroplanen ett större ansvar på förskolläraren. I dessa punkter som förskolläraren kommer vara ansvarig för finner man också nya begrepp och riktlinjer. Här har det lagts ett större fokus på naturvetenskap, matematik och teknik än tidigare. Om man läser läroplanen ur ett utomhuspedagogiskt perspektiv kan man finna att det i den nya står kvar samma som tidigare: ”Utomhusvistelsen bör ge möjlighet till lek och andra aktiviteter både i planerad miljö och i naturmiljö” (Lpfö98 reviderad 2010). Att det skall eller kan ske pedagogisk verksamhet utomhus står det ingenting om.

2.3 TIDIGARE FORSKNING INOM UTMOMHUSPEDAGOGIK

Jag kommer i min analys av min undersökning använda mig av de tre perspektiv som Anders Szczepanski (2008) använder i sin vetenskapliga uppsats. Dessa tre perspektiv beskriver på ett konkret sätt hur man kan använda sig av utomhuspedagogik. Även om Szczepanskis undersökningsområde varit grundskolan (förskoleklass till år sex) ser jag stora likheter med vad jag har för uppfattning om hur man använder utomhuspedagogiken i förskolan. Jag kommer därför nedan beskriva Szczepanski och hans forskning. Jag beskriver och gör en egen utveckling av de tre perspektiven; platsperspektivet, kroppsperspektivet och miljöperspektivet. Här kommer också ett stycke om utomhuspedagogikens svårigheter och hinder samt en sammanfattning av andra studentuppsatser skrivna om utomhuspedagogik.

ANDERS SZCZEPANSKI

Anders Szczepanski är enhetschef för Nationellt Centrum för Utomhuspedagogik (NCU) vid Linköpings universitet. NCU har funnits sedan 1993 och är ett centrum för forskning och utbildning. Där arbetar de med att öka förståelsen för utomhuspedagogik och de menar att utemiljön är en viktig del av lärandet och ett komplement till innemiljön och traditionell pedagogik. (www.liu.se/ikk/ncu/presentation, 2010-11-23).

Anders Szczepanski är också biolog och lärarutbildare, han är i botten utbildad inom ämnena

biologi, kemi, geografi och geovetenskap. Han har skrivit den vetenskapliga uppsatsen *Handlingsburen kunskap* (2008) där han vill visa på den fysiska miljöns betydelse för lärande. Han sammanfattar två artiklar som han tidigare skrivit. Den första är en kartläggning av lärares uppfattning om lärande utomhus. Den andra artikeln är en kartläggning av lärares uppfattning om utomhuspedagogik, men detta efter att lärarna genomgått utbildning i ämnet.

Szczepanski använde sig av en kvalitativ intervju metod. Han intervjuade totalt i de båda studierna 26 lärare på fyra grundskolor. I den första studien frågade han ”vad är utomhuspedagogik för dig?” Pedagogerna svarade då att det kunde vara olika platser för lärande, alltså en växelverkan mellan inomhus och utomhus och att utevistelse är en förstärkning eller ett komplement till lärandet i klassrummen. De menade också att utomhuspedagogik var olika sätt att lära, d.v.s. de påpekade vikten av kroppsligt lärande, att eleverna lär när kropp och hjärna kopplas ihop. Vidare svarade de att utomhus fanns större plats och undervisningen blev mer rörelseintensiv och därmed kunde lärandet ske med hela kroppen. Pedagogerna såg även utomhus som ett objekt för lärande, att det var just naturen man lärde om när man var i naturen (Szczepanski, 2008, s. 42ff).

I sin andra studie ville Szczepanski få svar på ”varför undervisa utomhus?” och kunde sammanfatta:

bättre hälsa och lärande genom rörelse i utomhusmiljön
bättre verklighetsanknytning utomhus
hjärnhalvorna aktiveras bättre utomhus
flera sinnen aktiveras utomhus
bättre koppling mellan teori och praktik utomhus
utomhus förstår vi sammanhangen i naturen bättre (s. 45)

Efter att lärarna i Szczepanskis andra studie hade fått utbildning i utomhuspedagogik upptäckte de att det fanns möjlighet till lärande i rörelserika aktiviteter utomhus. Tidigare hade de sett utevistelser som förlorad undervisningstid, men nu kände de sig tryggare och legitimiteten för utomhusförlagd undervisning ökade (Szczepanski, 2008, s. 48).

PLATSPERSPEKTIVET

När man ser på utomhuspedagogik ur ett platsperspektiv är det just platsen man är på som bidrar till lärandet. Man poängterar att det är verklighetsanknytning och förstahands- erfarenheter som ger gott lärande. Det behöver inte betyda att man skall vara bara utomhus, utan ute och inne kompletterar varandra. Det praktiska lärandet, det som Dewey kallade ”learning by doing”, har en central roll i platsperspektivet. Szczepanski (2008) skriver: ”Betydelsen av autentiska upplevelser i sin rätta miljö, sinnenas samverkan och hela kroppens deltagande i lärprocessen framhävs i undervisningen (*ur ett platsperspektiv, min anm.*)” (s. 20).

Patrik Grahn är professor, landskapsarkitekt och biolog vid lantbruksuniversitetet i Alnarp. Grahn (2007) påpekar förskolegårdens stora betydelse då han menar att det är den (enda) utomhusmiljö som barn i förskoleåldern vistas allra mest tid i (s. 59). Att utomhusmiljön skiljer sig från inomhusmiljön blir tydlig då man ser på hur barns lekar ter sig utomhus. Grahn hänvisar till Fredrika Mårtensson som tillhör samma forskargrupp. Hon har urskilt två typiska egenskaper som kan ses i lek utomhus. Hon kallar dem sinnlighet och vidlyftighet (Grahn,

2007, s. 63). I sinnlighet stimuleras lekarna spontant med syn, lukt, hörsel, balans, temperatur, m.m. Alla sinnen berörs och barnen får känslor av utomhusmiljön. I vidlyftighet tillåts lekarna bli mer av kaotisk karaktär. Lekarna blir vildare, barnen får lov att klättra, springa, brottas, jaga varandra. I både sinnliga och vidlyftiga lekar ses miljön som en aktiv part. Omgivningen tillåts bli en del av leken. Detta är också vad Carlgren (1999) skriver om i samband med att skolan ofta plockar ut en uppgift ur sitt sammanhang. Motsatsen är situerat lärande så som Carlgren beskriver det. "Situerat lärande innebär att man lägger över uppgiften på omgivningen" (s. 23). Detsamma borde gälla i förskolan då man utnyttjar miljön till att vidga barns lärande.

KROPPSPERSPEKTIVET

Så som filosofen Merleau – Ponty (1908-1961) menade är det viktigt i pedagogiken att förstå att kropp och själ hör ihop. Man lär med hela kroppen. "Vad han avsåg var att kropp och själ är en helhet och att lärandet äger rum i ett samspel mellan en fysisk (kroppslig) såväl som en mental psykisk dimension: kroppen finns i psyket och psyket finns i kroppen" (Szczipanski, 2008, s. 27). Kroppens rörelse och de olika sinnena har en stor betydelse för lärandet. *Rörelseglada barn* är en bok som skrevs som en del av regeringsuppdraget "Sätt Sverige i rörelse 2001" av Agneta Danielsson, Kerstin Auoja, Margareta Sandberg och Boel Jonsson (2001). De poängterar vikten av att just se barns utveckling som en helhet. Samtidigt som det fysiska, d.v.s. alla vävnader t.ex. skelett och muskler, utvecklas så utvecklas även det emotionella, att barnen lyckas med en rörelse och stärker sin jag-känsla, det sociala, de blir tryggare i sina rörelser och får det lättare att samarbeta med andra i rörelselekar samt det kognitiva, d.v.s. det intellektuella genom att barnen skaffar sig nya erfarenheter och ställs inför problem att lösa (Danielsson m.fl., 2001, s. 14). Vidare skriver de om kopplingen mellan rörelser och det kognitiva. När ett barn ska lära in en ny motorisk färdighet kan det behöva lägga all koncentration på en rörelse. Barnet kan inte tänka på andra saker samtidigt, innan rörelsen blivit automatiserad (s. 19).

Det är också viktigt att tänka på att barn får en bra egen kroppsuppfattning. Om detta skriver Öhman och Sundberg (2004).

... om vi lyckas med att skapa verksamheter där barn utvecklar en positiv inställning till sin kropps alla möjligheter, så kan detta vara ett väsentligt bidrag till barns hälsa och välbefinnande. En viktig förutsättning för detta är att barnen inte behöver känna att de har en "fel kropp" eller att man värderas efter felaktiga och rätta sätt att utföra rörelser på. Om det etableras ett förhållningssätt till den egna kroppen där kroppen upplevs som värdefull och unik oavsett hur den ser ut eller vad den kan göra, kan detta förhållningssätt bli en kvalitet genom hela livet (s. 184).

Öhman och Sundberg menar att det är genom att erbjuda barnen öppna kroppsmöten som man bidrar till det som de så väl beskriver. Ett öppet kroppsmöte är när vi använder vår kropp utan förutbestämda mål eller regler. Det är upplevelsen av kroppens rörelser som är meningsfull och det är bara den enskilda individen själv som kan värdera upplevelsen. I ett öppet kroppsmöte är kroppen värdefull och jag är min kropp. Detta till skillnad mot ett slutet kroppsmöte där kroppen är något jag har, kroppen ses som ett instrument. Slutna kroppsmöten är vanliga inom t.ex. idrott där regler styr hur kroppen ska användas. Här är det också ofta någon annan som värderar och bedömer kroppens rörelser (Öhman & Sundberg, 2004, s. 177ff).

I förskolan är det trots allt vanligare med öppna kroppsmöten än med slutna. Barnen får använda sina kroppar fritt i lek och det får ta sig fram utan krav i skogen. Ingen mäter hur långt det hoppar, hur fort de cyklar eller hur snabbt de tar sig fram i terrängen. Däremot, menar Grindberg och Langlo Jagtøien (2000), att det är nödvändigt att som förskolepedagog bedöma på vilken nivå barngruppen och varje barn befinner sig i sin fysiska och motoriska utveckling. Grindberg och Langlo Jagtøien är båda lektorer i Norge. De menar att man som pedagog kan välja att observera på lite olika sätt, men att det är viktigt att man inte observerar barnen i nya och okända miljöer och situationer (s. 106). Där riskerar man att observera svårigheter som kanske inte finns. Man vill inte att barnen ska koncentrera sig extra när man observerar. (Jämför ovan med automatiserade rörelser.) Vidare är det viktigt att veta varför, vem, vad och när det ska observeras (ibid.).

Med kroppsperspektivet följer också ett hälsoperspektiv. WHO definierade 1946 hälsobegreppet: *”Hälsa är ett tillstånd av fullständigt fysiskt, psykiskt och socialt välbefinnande och inte enbart frånvaro av sjukdom eller handikapp”* (Danielsson m.fl., 2001, s. 12). Därför, menar Nina Nelson (2007), är det viktigare att, istället för att söka riskfaktorer, sträva efter att stärka friskfaktorerna (s. 105). Hon skriver vidare: *”Det finns idag en ganska omfattande kunskap om när brister eller missförhållanden fått negativa eller till och med förödande konsekvenser senare. Vi vet mindre om det som gynnar en hälsosam utveckling, mer än avsaknaden av skadliga faktorer”* (s. 111). Naturligtvis är det viktigt att känna till riskfaktorerna för ohälsa, men i förskolan finns också alla möjligheter att jobba med aktiviteter som stärker barnens hälsa.

MILJÖPERSPEKTIVET

Miljöperspektivet är i Szczepanskis studie (2008) inte lika framträdande i utomhuspedagogiken som de andra två perspektiven (s. 51), men minst lika viktigt. Det handlar om att få en helhet och verklighetsanknytta de ekologiska sambanden i naturen. Szczepanski hänvisar till en studie av Ola Magntorn. I studien *”poängteras betydelsen av autentiska naturmöten för att förstå ekologi. Han hävdar att det är omöjligt att lära sig om naturen genom andrahandserfarenheter, exempelvis genom att titta på diabilder”* (Szczepanski, 2008, s. 25). I boken *Bland stubbar och kottar* beskriver Stina Johansson (1990) Friluftsförbundets s.k. *”Mulle-pedagogik”*. *”Den innebär att barnen lär sig om naturen genom att leka i naturen [...] Man leker i naturen med det som finns i naturen”* (s. 7). Här har naturligtvis allemansrätten en betydande roll och det är Mulle, den lilla skogsfiguren, som visar barnen vad man får göra och vad man inte får göra. Johansson skriver vidare om vikten av att förstå miljöperspektivet och de ekologiska sambanden.

Det är i kontakt med naturen som man får den helhetssyn på livet som gör oss rustade att förstå de lagar som styr oss och allt annat liv på jorden. Att förstå under vilka förutsättningar vi kan fortsätta att leva på jorden (Johansson, 1990, s. 15).

Det handlar om hållbar utveckling. I Bruntlandskommissionens slutrapport 1987 kan man läsa hur de definierar *hållbar utveckling*: *”en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov”* (Sandell, Öhman & Östman, 2003, s.47). I denna definition ligger naturligtvis väldigt mycket, men om man ska se det utifrån ett miljöperspektiv på förskolan, handlar det om att ge barnen en god förståelse om hur de kan påverka miljön och en hållbar utveckling i positiv riktning.

UTOMHUSPEDAGOGIKENS HINDER OCH SVÅRIGHETER

I Szczepanskis ovan beskrivna studier (2008) såg han vilka hinder och svårigheter som kunde finnas med utomhuspedagogik. Främst tyckte de intervjuade pedagogerna att det var svårt att få eleverna att uppfatta att det var lektionstid när de var utomhus. Både elever och pedagoger saknade vanan att vara utomhus, tryggheten fanns i klassrummen. De saknade även utbildningsmaterial då det som fanns endast var anpassat till inomhusmiljön. Att vädret kunde vara ett hinder kan man också förstå. Då nämnde pedagogerna att det var avsaknaden av rätt kläder så som t.ex. regnkläder och stövlar som var en svårighet (s. 51f).

Gunilla Ericsson (2004) skriver i boken *Utomhusdidaktik* om fler svårigheter med att bedriva utomhuspedagogik. Hon menar att det i pedagogens uppdrag ingår att utgå från barns erfarenheter och förförståelse och däri ligger även barnens relation till naturen. Men i ett mångkulturellt Sverige idag kan utomhusmiljöer vara skrämmande och förenade med oro och otrygghet. Därför, menar Ericsson, kan barns första lärande i skog och natur vara en frustrerande tid. Efter en tid och med mer naturvana blir barnen lugnare och mer koncentrerade. Först då kan man som pedagog utnyttja utomhusmiljön som lärmiljö fullt ut.

Ericsson (2004) skriver vidare om att barns erfarenheter av naturen naturligtvis ser väldigt olika ut. En del är kanske vana hemifrån att aktivt använda naturen i t.ex. idrottssammanhang så som orientering, kanotpaddling eller klättring. Andra söker stillhet och ro i naturen. När man bedriver pedagogisk verksamhet med en grupp barn är det naturligtvis viktigt att få gruppen samspelt. Ericsson skriver: "Att vara pedagog i dagens förskola och skola innebär att leda inte bara barns kunskapsinhämtande och lärande, utan också att leda och följa en individs personlighetsutveckling" (2004, s. 142). Det kan vara en sådan personlighetsutveckling hos ett eller flera barn som krävs för att gruppen ska bli enad och samstämmig i naturmiljö. Vidare skriver Ericsson: "För eleven kan möjligheten till lärande utanför fyra väggar innebära en stärkt identitet och självförtroende. En förutsättning är att pedagogen erbjuder aktiviteter som främjar nyfikenhet och eget upptäckande framför prestation och konkurrens" (2004, s. 146). Det är alltså så att som pedagog måste man fokusera både på gruppen så att den fungerar ihop utanför klassrummet eller förskoleavdelningen, samtidigt som man måste se och stötta varje enskilt barn i vad som kan vara en otrygg och skrämmande miljö.

TIDIGARE UPPSATSER OM UTOMHUSPEDAGOGIK

Jag har via Internet (www.uppsatser.se) funnit flertalet uppsatser med sökorden utomhuspedagogik och förskola. Här presenterar jag några av dem och dess resultat för att senare kunna jämföra med mina egna resultat.

Sandra Hollstedt och Sarah Wendelius (2008) skrev sin uppsats med syftet att genom kvalitativa intervjuer av sex olika pedagoger på lika många förskolor undersöka hur pedagogerna ser på utevistelse i förskolan. Deras resultat visar att väder och årstid påverkar hur mycket och hur länge de är utomhus. Pedagogerna uppgav att de var ute mer sommartid. Hälften av de intervjuade pedagogerna menade att påklädning vintertid var ett hinder för utevistelse. Att det tog lång tid, när många barn behövde hjälp, kortade tiden på utevistelsen. Ett annat hinder som de intervjuade pedagogerna tog upp var att barnen kunde sakna riktiga kläder, då främst rejäla regnkläder. Men några av dem menade också att det var en fördel att

vara utomhus om man är färre pedagoger. De syftade då på att den större lekytan innebar färre bråk och därmed mindre konflikthantering för pedagogerna. Hollstedt och Wendelius kom i sin undersökning också fram till att det allra vanligaste innehållet i utevistelserna var fri lek, men att det förekom fler organiserade aktiviteter under vår och sommar. Det vanligaste skälet till utevistelse uppgavs vara friskhetsfaktorn, att få frisk luft. Även den motoriska utvecklingen nämndes i samband med utevistelsernas betydelse.

Emma Stridh och Therese Yngvessons (2006) uppsats utgår även den från kvalitativa intervjuer. De intervjuade fem förskollärare på tre olika förskolor. De fann att syftena med utevistelse på förskolan var att barnens sinnen utvecklas, att barnen tränar sin balans i skogens ojämna terräng, att barnen vidgar och lär känna sin närmiljö och därmed lär sig ta hänsyn till naturen. En intervjuad förskollärare sa att de använde rörelselekar utomhus för att öka barnens kroppskänedom. En annan förskollärare ansåg inte att de hade någon aktiv utomhusverksamhet, att barnen leker fritt, de har roligt och leker bra tillsammans ändå. Stridh och Yngvesson fann i sin studie att fördelarna med att vara utomhus på förskolan är att barnen får andra upplevelser ute än inne. Även skogsmiljön är mer utmanande än förskolegården, som de intervjuade förskollärarna menade var så tillrättalagd. Liksom i Hollstedt och Wendelius studie uppgavs det att frisk luft är en fördel med utevistelse, men även att ljudnivån inte är lika hög ute som inne. En annan likhet med föregående studie är att de även här kom fram till att konflikterna minskar om barnen får leka på de större ytorna utomhus. Men Stridh och Yngvesson fann också att ett hinder för utomhuspedagogik är att det är svårt att lämna gården med stora barngrupper och få pedagoger. De intervjuade förskollärarna ansåg ändå att naturen var viktig då den gjorde barnen lugna och den utvecklar barnens sinnen. ”Att utgå från barnens villkor, intressen och vad de gör leder till att det blir friare och roligare, var det en förskollärare som sa” skriver Stridh och Yngvesson (2006, s. 27). En annan intervjuad förskollärare sa att hon såg sig själv ha en pedagogisk handledande roll.

Sara Cederholm och Sofie Svenssons (2008) syfte med sin uppsats var att belysa vad pedagoger på en förskola såg för möjligheter och hinder med utomhuspedagogik. De intervjuade nio pedagoger på förskolan. De kom fram till några kategorier i varje frågeställning. Som möjlighet såg de att den motoriska utvecklingen och det sociala samspelet mellan barn främjas. De intervjuade pedagogerna sa även att barnens nyfikenhet väcks utomhus samt att en positiv effekt är att ljudnivån sjunker ute. Som hinder med utomhuspedagogik uppgav de intervjuade pedagogerna sig själva. De menade att de helt enkelt gillade att vara inomhus. De såg även dåligt väder, dålig utemiljö och säkerhet på gården som hinder.

Malin Lenander och Jozefina Vuletic (2007) gjorde en jämförelse mellan fyra förskolor. Det var två med I ur och skur-inriktning och två med utomhuspedagogisk profil. De ville se hur pedagogerna använder förskolornas närmiljö och vilken roll pedagogerna anser att de har utomhus. De intervjuade en pedagog på varje förskola. De gjorde även en observation på varje förskola och fann att de olika förskolorna använder sin närmiljö lite olika. En pedagog menade att de hade allt de behövde på förskolegården medans de andra gärna gick på utflykter till andra platser. De använde sig även av en naturbuss några gånger per termin för att ta sig längre bort. En av de intervjuade pedagogerna ansåg att hennes roll inte var så stor utomhus men att det var viktigt att finnas där för barnen. Även de andra pedagogerna påpekade vikten av att vara nära barnen och att vara ledare när de vistades utanför förskolegården.

2.4 SAMMANFATTNING AV TEORI OCH LITTERATUR

Man kan i skolans och förskolans styrdokument, från nu och förr, finna uppmuntran till utomhuspedagogik. Det har dock gått från att barnen ska finna kärlek till naturen och inse dess skönhetsvärde till att de ska förstå ekologiska sammanhang och för en hållbar utveckling vara medvetna om miljön.

Begreppet utomhuspedagogik antyder en undervisning som sker i autentiska miljöer och involverar barns alla sinnen och upplevelser. Idéer om utomhuspedagogik tycks ha funnits länge då redan antikens Aristoteles utgick från sinnenas betydelse och praktiska erfarenheter. Vidare talade även Rousseau om sinnesträning. Både Dewey och Key talade om lärande med hela kroppen så nära verkligheten som möjligt. Även Montessoris lärandeteori byggde på kunskapssökande i autentiska miljöer.

Lärande och utveckling är två begrepp som hör ihop. Med Vygotskijs syn på barns potentiella utvecklingszoner kan man sammanfatta att barns utveckling gynnas i socialt samspel och lärandet styr utvecklingen.

Anders Szczepanski är en viktig person för dagens syn på utomhuspedagogik. Han har genom studier av pedagoger kommit fram till tre perspektiv att se på utomhuspedagogik utifrån. Dessa har jag beskrivit och utvecklat. I platsperspektivet utgår lärandet från platsen, miljön där undervisningen sker. I kroppsperspektivet är det kroppen som helhet, rörelse och sinnen som bidrar till lärande. Här ingår även, enligt mig, ett hälsoperspektiv då förskolans verksamhet skall bidra till att öka barns hälsa. Till sist talar miljöperspektivet om vikten av barns upplevelser av naturen för att förstå ekologiska sammanhang.

Ett hinder för utomhuspedagogik är att barn, elever och lärare inte uppfattar utevistelse som lärandetid. De saknar vana att vara utomhus. Därmed saknar de ofta även rätt utrustning för undervisning ute. Det gäller både undervisningsmaterial och rätt anpassade kläder. Ytterligare en svårighet med att bedriva utomhuspedagogik kan vara skiftande vana och erfarenheter av att vara i naturen i gruppen av barn.

Tidigare skrivna uppsatser om utomhuspedagogik pekar på att väder och årstid påverkar hur mycket och hur länge barn vistas utomhus på förskolan. Pedagoger ser flera syften med utevistelse, så som att den motoriska utvecklingen gynnas, att barnen utvecklar sina sinnen och tränar sin balans, att de lär känna sin närmiljö och därmed lär sig ta hänsyn till naturen. Rörelselekar utomhus ökar barnens kroppskänedom. Ytterligare ett syfte som nämns i uppsatserna är friskhetsfaktorn, att barnen ska få frisk luft. Pedagogerna anser att deras roll utomhus är att vara nära barnen och finnas där för dem, att ha en pedagogisk handledande roll. Som möjligheter och fördelar ser de intervjuade pedagogerna i uppsatserna bl.a. att den större lekytan ger mindre konflikter mellan barnen, ljudnivån är lägre utomhus än inne. Som hinder anser de det svårt att lämna förskolegården om barngruppen är för stor med för få pedagoger. Dåligt väder och avsaknaden av rätt kläder, dålig utemiljö och dålig säkerhet är andra hinder som nämns.

3. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR FÖR MIN UNDERSÖKNING

3.1 SYFTE

Mitt syfte med denna uppsats är att beskriva hur utomhusmiljön kan användas som lärande- och utvecklingsmiljö. Jag vill undersöka hur mina utvalda förskolor använder utomhusmiljöer och vilka syften förskollärarna har med de dagliga utevistelserna. Jag vill också undersöka vilken roll pedagogerna anser att de har utomhus samt vilka hinder som kan finnas för utomhuspedagogisk verksamhet.

3.2 FRÅGESTÄLLNINGAR

Min första frågeställning när jag började med denna uppsats var hur förskolor använder utomhusmiljön. Med detta kom flera följdfrågor:

1. Hur mycket är barn och pedagoger utomhus på förskolan?
2. Vilka syften ser pedagogerna med utevistelserna?
3. Vad anser pedagogerna att deras roll är under utevistelserna?
4. Vilka hinder kan finnas som gör att inte utomhusmiljön används mer som pedagogiskt rum?

4. METOD

4.1 METODVAL

Jag har valt att till största delen använda mig av enkät som undersökningsform. Anledningarna till detta är flera vilket jag beskriver nedan. Här beskriver jag min metod och motiverar mina val.

ENKÄTER

Jag har som undersökningsmetod valt att skicka ut ett frågeformulär till ett flertal arbetslag. På så sätt fick jag en bred syn på pedagogernas förhållningssätt. Fördelen med att låta dem fylla i enkäten i arbetslagen är att jag fick med deras samlade syn på utomhuspedagogik. De hjälpte varandra att få fram alla svaren och det är mindre risk att något glömts bort, vilket kan vara fallet i en så pass stressande situation som t.ex. intervju öga mot öga. Det blev heller inte så att min personlighet och mina åsikter färgat svaren då jag inte var närvarande när svaren fylldes i. Denna fördel, men också en nackdel, skriver Stukát (2005) om. ”En fördel med en enkät är att man slipper intervjuareffekten (omedveten styrning)” men ”man kan inte kontrollera om frågorna uppfattats korrekt” (s. 43). Ibland kan det helt enkelt behövas följdfrågor för att tömma ut ett svar helt. Jag hoppas ju som sagt att pedagogerna i arbetslagen har svarat gemensamt och hjälpts åt att svara så uttömmande som möjligt. Några av frågorna i enkäten hade också en följdfråga beroende på om arbetslagen svarat ja eller nej. Dessutom har jag haft fördelen att jag haft personlig kontakt med alla förskoleavdelningarna och därmed kunnat ställa vissa kompletteringsfrågor vid insamlandet av enkätmaterial.

Förutom en sida med bakgrundsfrågor har jag låtit förskolorna fylla i dagboksblad. Där har de fått anteckna fem dagar när de varit ute. Av dessa dagboksblad har jag fått svar på hur förskolor verkligen använder utomhusmiljön, hur mycket de varit ute och vilka syften de har haft med sina utevistelser.

Trots (2007) beskriver hur man kan skilja på svaren i sin enkät. Man kan använda en kvotskala där (det numeriska) värdet mellan varje svarsalternativ är lika stort, t.ex. åldern på respondenterna. I en nominalskala däremot är svarsalternativen utan värde och dessutom utan inbördes rangordning, t.ex. kön eller födelseland (s. 18ff). Jag har i min enkät mest använt mig av svarsalternativ som man kan sortera in i en rangordningsskala, t.ex. ” Hur mycket anser ni att barnen är utomhus under en normal vecka hos er? Väldigt mycket, mycket, lite eller alldeles för lite?” Märk att jag här, så som Stukát (2005) pekar på, har valt att inte ange något mittenalternativ så som ”lagom mycket”, detta för att jag har velat tvinga pedagogerna att ta ställning (s. 45).

Trost (2007) tar upp två sorters frågor, sakfrågor och frågor om tycke, smak eller attityd (s. 67). Använder man sig, som jag gjort, av svarsalternativen väldigt mycket, mycket, lite eller alldeles för lite får man svar på respondentens attityd. Det är hans eller hennes tolkning av vad som är mycket eller lite som man får svar på och det är också det jag ville med min undersökning. Sen fick jag även svar på sakfrågor när jag i dagboksbladen frågade efter det exakta antalet utetimmar. Därmed har jag kunnat få en fingervisning om hur mycket mina

respondenter upplever som mycket eller lite.

KVALITATIV ELLER KVANTITATIV METOD?

”Man kan hävda att enkäter alltid är av huvudsakligen kvantitativ natur” (Trost, 2007, s. 17). Trost menar att i enkäter finns alltid frågor där man kan sammanställa svaren som procent. Det är även så att kvantitativa studier ses som lite mer värda än kvalitativa, men jag håller med Trost när han påstår att de båda är lika viktiga. Stukát (2005) påpekar också att många menar att kvantitativa och kvalitativa studier gärna kan komplettera varandra (s. 34). Detta kan man nu se att jag låtit göra. I och med att jag haft frågor som man kan sammanställa i siffror och redovisa i procent, så som Trost påpekar ovan, så är min studie kvantitativ. Fast jag vill själv framhäva att tanken med min undersökning rakt igenom är kvalitativ. Men min undersökning är också tvådelad. Dels har jag ett enkätblad med bakgrundsfrågor. Här ville jag främst kvalitativt finna svar på hur pedagogerna tänker om utomhusmiljön som lärande- och utvecklingsmiljö (se bilaga 2, enkät, bakgrundsfrågor). Dels har jag även lämnat ut dagboksblad där förskolorna fått fylla i varje dag under fem dagar vardera hur mycket de varit ute samt vad syftet med varje utevistelse varit (se bilaga 2, enkät, dagboksblad).

Stukát (2005) beskriver en kvantitativ undersökning: ”Forskaren samlar in ett stort antal fakta och analyserar dem i syfte att finna mönster eller lagbundenheter som antas gälla generellt” (s. 31). Därför kan mina insamlade dagboksblad ses som kvantitativa, eftersom jag fått in information om så många som 27 utevistelser som sträcker sig över 32 timmar totalt. Men jag har ändå svårt att hävda att mitt resultat går att generalisera för andra förskolor än dem jag undersökt så som Stukát beskriver att man bör kunna göra i en kvantitativ studie. Utevistelserna är i och för sig många, men undersökningen är genomförd på endast ett fåtal förskolor.

Stukát (2005) beskriver närmare vad en kvalitativ studie är. Han skriver att det är en undersökningsform som kommer från de humanistiska vetenskaperna (s. 32), som den pedagogiska vetenskapen tillhör. Stukát menar att man i en kvalitativ studie lägger vikten vid holistisk information, d.v.s. att man anser, som Stukát uttrycker det, ”helheten är mer än summan av delarna” (ibid.). Alltså kan man få ut mer än bara enkätsvar ur sin studie. Ett kvalitativt synsätt är att tolka och förstå resultatet. Men då är det också viktigt att komma ihåg det som Stukát även påpekar. ”Forskarens ”förförståelse” (forskarens egna tankar, känslor och erfarenhet) spelar stor roll och ses som en tillgång för tolkningen” (ibid.)

Som Stukát (2005) beskriver det så kan man även se min undersökning som fenomenografisk. Han skriver: ”Det handlar om att identifiera uppfattningar och att beskriva variationer av uppfattningar” (s. 33). I ett insamlat material kan man sortera och kategorisera tills man finner ett mönster av uppfattningar. Stukát beskriver vidare processen i en fenomenografisk studie. ”Resultatet brukar bli att man finner ett antal kvalitativa åtskilda uppfattningar eller sätt att tänka” (s. 34). Mer om hur detta ter sig i min undersökning nedan under *Tillförlitlighet*.

ALTERNATIVA METODER

Om jag hade haft obegränsat med tid för min undersökning hade jag kanske valt en annan metod. Då hade jag förmodligen intervjuat ett flertal pedagoger med hjälp av en intervjuguide för att fånga upp deras syn på utomhuspedagogik på ett mer detaljerat sätt än vad enkäter

ifyllda av arbetslag gett mig. Varje intervju hade jag spelat in och sedan transkriberat för att få syn på svarens nyanser hos varje pedagog.

För att sedan få syn på hur utomhusmiljön används hade jag själv gjort observationer och antecknat hur och var pedagoger och barn är utomhus. Detta är naturligtvis ett väldigt noggrant arbets sätt, men även tidskrävande. Om intervjuerna hade tagit lång tid, så hade mina observationer, om jag valt den arbetsmetoden, tagit ännu längre tid. Mitt huvudsyfte med undersökningen är ju att samla information om hur förskolor verkligen använder utomhusmiljön. För att få ett riktigt svar inser jag att det inte räcker med att bara observera under en dag. För att täcka in en förskolas alla former av utevistelse tror jag att det behövs minst en veckas observationer. Min erfarenhet är att förskolor ofta planerar en vecka i taget och att de har aktiviteter som återkommer en gång i veckan. Dessutom skulle det inte räcka med att bara observera en förskola. Det skulle inte ge en tillfredsställande bild av hur det ser ut på förskolor i allmänhet. Alla är olika. Jag får stöd av Stukat (2005) som skriver ”Att få svar från en större grupp ger kraft åt resultaten och möjligheten att generalisera sina resultat blir ju så mycket större än vid intervjuundersökningar med några få personer” (s. 42). Och då jag redan flyttat det som skulle kunnat göras med intervjuer till en enkät, känns det relevant att även flytta denna observationsdel till enkäten. När jag, sedan jag fått in och sammanställt min egen undersökning, läste och sammanställde resultaten i ett antal tidigare skrivna uppsatser med liknande frågeställningar, fann jag att de andras undersökningar bygger på kvalitativa intervjuer, men vi har ändå fått ungefär samma svar på våra frågor.

4.2 UNDERSÖKNINGSGRUPP OCH BORTFALL

Jag har lämnat ut enkäter till sex stycken förskoleavdelningar. Jag utgick ifrån den förskola där jag under min lärarutbildning gjort mina verksamhetsförlagda utbildningsperioder. Just avdelningen som jag varit på är för barn 1-5 år, därför fann jag det intressant att även lämna ut enkäter till grannavdelningarna som är en avdelning för de minsta barnen, 1-3 år, och en avdelning för de lite äldre, 3-5 år. På de övriga förskoleavdelningarna på andra förskolor, som jag lämnat ut enkäter till, finns det pedagoger som jag mer eller mindre känner personligen. Därför kändes det lätt att be dem om hjälp i min undersökning. Fördelen med dem är också att de skiljer sig lite åt geografiskt. Två av dem ligger i andra kommuner samt det skiljer lite i hur centralt i förhållande till landsbygd de ligger.

Trots att alla varit mycket positiva till att hjälpa mig att få in undersökningsmaterial fick jag ett bortfall. Detta förklaras med att enkäterna lämnades ut för ifyllnad veckorna runt första advent. På avdelningen som valde att inte lämna tillbaka en ifylld enkät ansåg man helt enkelt att man hade för mycket att göra inför jul- och luciafirande dessa veckor.

4.3 TILLFÖRLITLIGHET

Trost (2007) hävdar att ”hög grad av standardisering är ett ideal” (s. 59). Undersökningarna i en studie skall alltså göras på ett likvärdigt sätt och så lite påverkat som möjligt. Därför har jag delvis valt att använda mig av enkäter i stället för intervjuer för att undvika att min positiva inställning till utomhuspedagogik skall påverka mina respondenter. Å andra sidan

använder jag mig av flera, av Trost kallade, ostrukturerade, även kallade öppna frågor. Här är det fritt för respondenten att tolka frågan och skriva in sitt svar. Återigen menar jag att jag så lite som möjligt vill påverka respondenterna. Med öppna frågor hoppades jag på att få in svar som jag själv inte tänkt på. Med fasta svarsalternativ är det lätt för respondenten att kryssa i ett svar och sen inte tänka längre (än vad jag tänkt). Trost varnar ändå i sin bok för öppna frågor (s. 74). I stället förespråkar han fasta svarsalternativ. Han menar att det kan bli problem med respondenter som skriver slarvigt eller rent av oläsligt. Det kan också bli stora skillnader i svaren då några skriver långa meningar och andra svarar kortfattat med enstaka ord. Stukát (2005) menar även han att man tyvärr sällan får så uttömmande svar som man hoppas på (s. 44). Men, som Trost (2007) också påpekar, så har svaren ofta flera dimensioner och han tycker det är bra och intressant (s. 74). Fast det kräver ju också en del av mig som tolkare av svaren att se vad det verkligen står, att förstå vad respondenten menar. Men så som jag beskrev ovan ser jag min studie som fenomenologisk. Jag har alltså ur svaren, även om de är skrivna som långa meningar eller några få ord, endast plockat ut huvudbudskap och nyckelord som jag har kunnat skapa mönster utifrån.

Med hög reliabilitet menar Trost (2007) att vem som helst skall kunna göra om undersökningen och få fram samma resultat (s. 65). Jag är medveten om att t.ex. årstiden kan vara ett hinder för reliabiliteten i min undersökning. Om man skulle göra min undersökning i början av maj istället för som nu i november-december så förstår man ju att förskolebarnen får vara ute på ett helt annat sätt i +15°C än som nu -5°C. Men jag tror, och hoppas, ändå att pedagogernas grundtankar om utomhusmiljön är densamma året om.

Validitet handlar om att ställa rätt frågor, enligt Trost (2007, s. 65). Jag måste vara medveten om att jag ställer frågor om det jag vill ha svar på. Trost påpekar syftets betydelse (s. 15f), att det är viktigt att ha ett klart och tydligt syfte. Jag var själv tvungen att fundera över vad mitt syfte var, vilka frågeställningar jag hade i min uppsats för att veta vilka frågor jag skulle ha med i min enkät. Trost menar att begreppen reliabilitet och validitet inte hör hemma i kvalitativa studier. Man bör i stället tala om trovärdighet. Så som jag ser det är min trovärdighet stor i förhållande till de omständigheter som råder kring min undersökning.

4.4 ETISKA PRINCIPER

I forskning där människor ingår finns fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa finns noggrant beskrivna i en text från vetenskapsrådet (2002). Jag redogör nedan för kravens innebörd samt hur de har påverkat min undersökning.

INFORMATIONSKRAVET

Vetenskapsrådet skriver ”*Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningens syfte*” (s. 7). Detta innebär att man måste informera sina uppgiftslämnare, i mitt fall förskoleavdelningarna som fyllt i min enkät, om vilka villkor som gäller. Man måste alltså informera om att det är frivilligt att delta och att uppgiftslämnarna när som helst under undersökningens gång har rätt att avsluta sin medverkan.

Jag har informerat samtliga förskoleavdelningar i min undersökning om ovanstående villkor.

Jag har gjort detta genom att med enkäterna lämna med ett missivbrev (se bilaga 1). Här i har jag beskrivit mig själv, syftet med min undersökning samt information om frivillighet samt kontaktuppgifter till mig, min handledare och även ansvarig lärare i kursen där uppsatsen skrivs.

SAMTYCKEKRAVET

Om samtyckeskravet skriver vetenskapsrådet: ”*Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan*” (s. 9). Som jag beskrev ovan är deltagandet i min undersökning frivilligt. Detta innebar även att jag fick ett bortfall då en förskoleavdelning ansåg att de inte hade tiden. Enligt vetenskapsrådet får jag i det läget inte utsätta undersökningsdeltagarna för otillbörliga påtryckningar. Som påminnelse skickade jag två sms till min kontakt på avdelningen, men då tiden gick valde jag att notera denna enkät som ett bortfall.

KONFIDENTIALITETSKRAVET

Vetenskapsrådet skriver: ”*Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och uppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem*” (s. 12). Detta innebär att alla deltagare i undersökningen lovas anonymitet och att de därmed inte heller nämns med namn eller andra uppgifter i texten så att andra kan urskilja dess identitet.

De ifyllda enkäterna har endast lästs av mig och jag har sammanställt svaren i ett Exceldokument. Därifrån har jag redovisat svaren i min uppsats utan inbördes ordning.

NYTTJANDEKRAVET

Nyttjandekravet innebär att man endast får använda insamlade uppgifter i forskningssyfte. Jag använder endast mina insamlade enkätsvar till redovisning i denna uppsats.

5. RESULTATREDOVISNING

5.1 RESULTATET

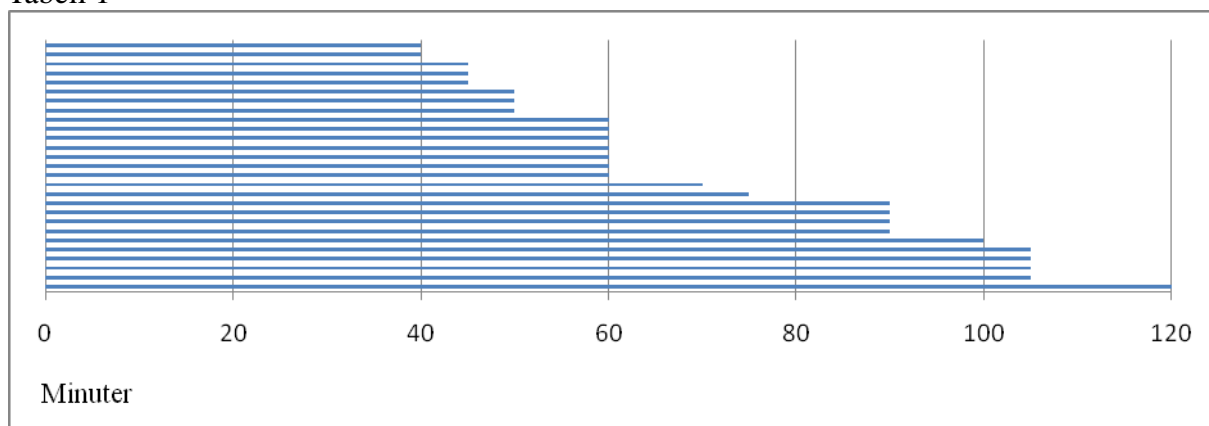
Jag har fått in enkäter från fem olika förskoleavdelningar. (Jag lämnade ut till sex olika men fick inte in från den sista.) Det är två avdelningar med barn 1-5 år, två avdelningar med barn 1-3 år och en avdelning med barn 3-5 år. Det arbetar 4 pedagoger på varje avdelning. Det vanligaste är att det är två förskollärare samt två barnskötare eller en barnskötare och en extra resurs p.g.a. barn med särskilda behov. Antalet barn varierar. Flest, 20 stycken, är de på 3-5 års-avdelningen. Annars är de 16-18 barn per avdelning. Tre av avdelningarna hör till en förskola som har en hälsofrämjande profil. De arbetar även för att via organisationen Håll Sverige rent få Grön Flagga. En avdelning har matematik och rörelse som inriktning och en avdelning har ingen profilering alls.

Här redovisar jag resultatet utifrån mina frågeställningar.

SÅ MYCKET ÄR BARN OCH PEDAGOGER UTOMHUS

Tillsammans har förskolorna lämnat in 25 dagboksblad med info om 27 olika utevistelser. Tre av dagboksbladen var utan information om någon utevistelse eftersom det var dagar då avdelningarna valde att vara inomhus hela dagen. Det förklarades med att en dag prioriterades ett pepparkaksbak, en dag fattades det vikarie då en personal var borta och en dag var det bitande kyla och för hård vind för avdelningen med de allra yngsta barnen. Annars sa alla avdelningar till mig, när jag var och hämtade enkätmaterial, att de varit ute mindre, kortare tid än vad de brukar. Alla förskoleavdelningarna uppgav att de under en normal vecka ansåg att barnen var ute mycket hos dem. En avdelning menade t.o.m. att de var ute väldigt mycket om säsongen och vädret var rätt.

Tabell 1



Så här länge uppgavs att utevistelserna varade. Det är 27 utevistelser och totalt 32 timmar.

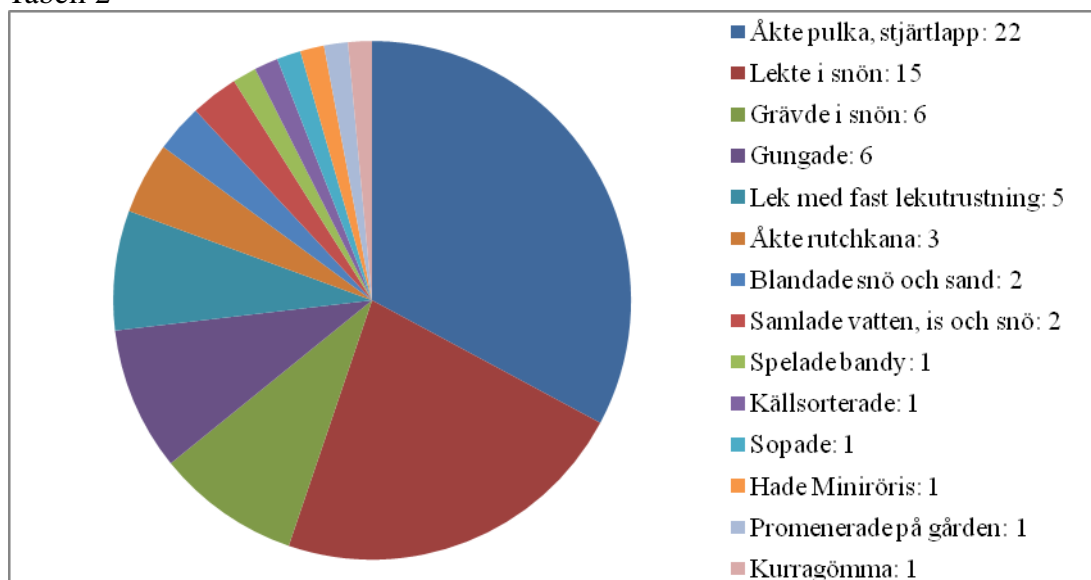
Just de veckorna jag hade ute mina enkäter för i fyllnad kom vinterns första snö och det var minusgrader de allra flesta dagarna. Som man kan läsa ut av tabell 1 varade den längsta

utevistelsen två timmar. Denna skedde en förmiddag då det var soligt ute. Fem utevistelser varade runt en timma och tre kvart, varav tre av dessa var på eftermiddagen under den tiden då många barn blev hämtade för dagen. Sju utevistelser varde en timma och de två kortaste endast 40 minuter. En anledning som angavs till detta, var att det var för kallt och barnen klagade över att de frös.

SYFTEN MED UTEVISTELSERNA

Alla 27 utevistelser skedde på förskolornas egna gårdar. Som framgår av tabell 2 var pulka- eller stjärtlappsåkning och fri lek i snön de vanligaste sysselsättningarna. En avdelning uppgav att de vid ett tillfälle hade Miniröris² ute. Vid en utevistelse var barnen med och källsorterade. På en avdelning hade barnen en lek två dagar i rad där de blandade snö, lera och sand, det kan ha varit en ”laga mat”-lek.

Tabell 2



Detta uppgavs vad barnen gjorde under utevistelserna. Observera att det kan ha skett mer än en aktivitet per utevistelse.

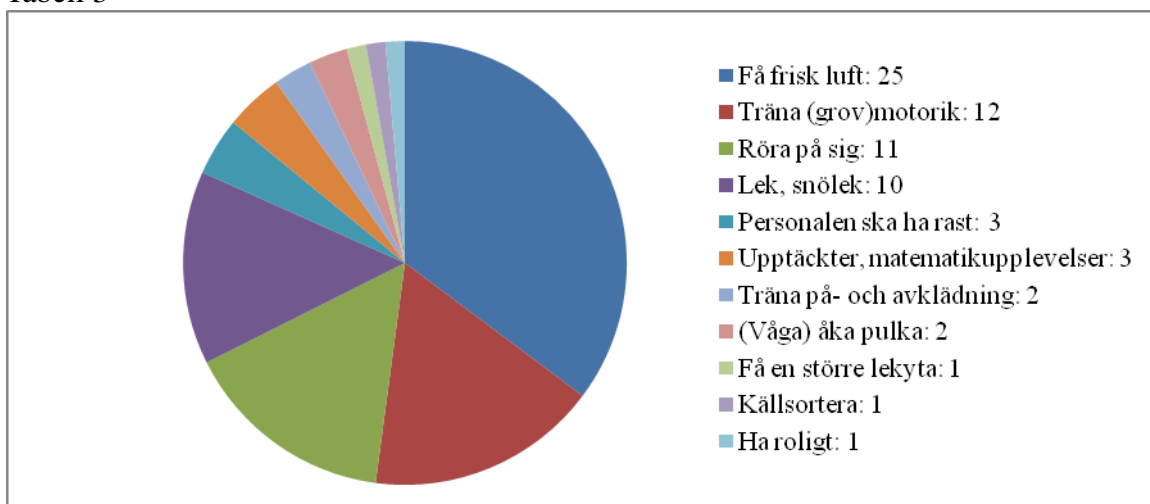
Pedagogernas främsta syfte med utevistelserna var att barnen skulle få frisk luft, detta uppgavs vid alla utom två utevistelser. Andra vanliga syften är att träna (grov-)motorik och att barnen ska röra på sig. Dessa två syften tycks ha används parallellt, aldrig ihop och kan här tyckas betyda samma sak.

Ett syfte som återkommer vid några tillfällen från en avdelning är att personalen ska kunna ta rast. Då en avdelning valde att stanna inne en hel dag då de var en personal färre väljer den här avdelningen att vara just utomhus vid de tillfällen de är färre pedagoger. Man kan dock gissa att den pedagog som skall gå på rast först hjälper till med påklädning vid utgången och att det är detta moment som ses som ett hinder när det fattas personal. (Mer om hinder och svårigheter nedan.)

² Miniröris är ett rörelseprogram från Friskis&Svettis för barn

Pedagogerna med barnen som hade ”laga mat”-leken uppgav att syftet var upptäckter och matematikupplevelser av mängd och volym. Andra syften som nämnts är att träna på- och avklädning vid ut- och ingång, källsortera i Grön Flaggarbetet, vara på en större lekyta (än inomhus), (våga) åka pulka och ha roligt.

Tabell 3



Detta uppgavs var syftena med utevistelserna. Observera att det kan ha funnits mer än ett syfte per utevistelse.

PEDAGOGERNAS ROLL UNDER UTEVISTELSERNA

Detta är sammanfattningsvis vad pedagogerna anser är deras roll är under utevistelserna:

- * Se till att alla barnen kommer igång med lek
- * Vara med/bredvid barnen i leken, delta, stötta, uppmuntra
- * Stimulera till utvecklande lekar och rörelse
- * Leda pedagogiska - styrda lekar utomhus
- * Ur säkerhetssynpunkt - räkna in antalet barn vid flera tillfällen
- * Intressera barnen för natur och miljö
- * Gå utanför gården t.ex. till skogen för att utveckla motorik och upptäcka med andra sinnen
- * Vara medupptäckare och prata med barnen
- * Hjälpa, pusha, visa, berätta, fråga, utmana

FÖRDELAR OCH NACKDELAR MED ATT VARA UTOMHUS

Liksom man kan läsa ut av pedagogernas syfte med utevistelserna anser de att frisk luft och friskare barn är den största fördelen med att vara utomhus. En annan fördel som nämns är att lekutrymmet är större vilket minskar konflikterna mellan barnen. Utomhusmiljön ses också som en fördel då motoriken ska tränas. Att det i utomhusmiljön inte heller finns så mycket färdigt lekmaterial stimulerar barnens fantasi. En avdelning har t.o.m. infört en ”cykelfri” dag på gården för att barnen ska hitta på andra saker. Annars ses det som ett hinder att den egna gården kan bli lite enförmig. Den nackdel som främst nämns är annars att det nu i vintertid är

kläderna som hindrar barnen från att röra sig ordentligt och att mycket tid går åt till på- och avklädning.

HINDER FÖR ATT UTOMHUSMILJÖN INTE ANVÄNDS MER SOM PEDAGOGISKT RUM

Alla avdelningar utom en svarade att de använde utomhusmiljön mycket i ett pedagogiskt syfte. Den avvikande avdelningen ansåg att de använde utomhusmiljön alldeles för lite. När jag pratade personligen med dessa pedagoger, i samband med att jag hämtade mitt enkätmaterial, beskrev de dock att de var ett relativt nyhopsatt arbetslag och att de alla hade höga ambitioner att ändra sitt arbetssätt i utomhusmiljöerna.

Enligt svaren i min enkätundersökning finns det dock två stora hinder för att inte använda utomhus som pedagogiskt rum. Dels är det gården som kan bli både enformig, vilket framkom ovan, men också trång om många barn från flera avdelningar är ute samtidigt. Dels är det vädret och särskilt så här års, vintertid. Pedagogerna ser det som ett hinder att barnen inte alltid har lämpliga kläder med sig till förskolan och det är svårt med på- och avklädning. Väl ute hindrar kläderna barnen att röra sig fritt, vantar trillar lätt av och barnen fryser.

5.2 RESULTATANALYS

Alla de tre perspektiv som beskrivits i litteraturgenomgången ovan har framträtt i min undersökning. Jag kommer här analysera mina svar utifrån vart och ett av dem samt göra en jämförelse med resultaten i tidigare skrivna uppsatser.

PLATSPERSPEKTIVET

Alla avdelningar i min undersökning har på ett eller annat sätt poängterat platsens betydelse. Framst kan man se det på dem som nämner att utomhusmiljön ger barnen en större lektyta och att det därmed minskar risken för konflikter barnen emellan. Barnen tillåts även att använda den större lektytan till det som Mårtensson genom Grahn (2007) benämnde som vidlyftiga lekar. Att platsen, miljön blir en del av leken kan man även se i att barnen använder de på gården fasta lekredskap till sina fantasilekar. Där finns båtar till äventyrsresor, bilar till utflykter och lekstugor för affärslekar för att bara nämna några.

Att även pedagogerna utnyttjar miljön ser man genom att de drar fördelar av snön. De låter barnen gräva i snön, blanda snön med sand, vatten och is, men framför allt åka pulka och stjärtlapp. Men även när det inte är snö ute kan man ur svaren om hur pedagogerna ser på sin roll utomhus utläsa ett de utnyttjar miljön. Ett arbetslag skrev att deras uppgift var att gå utanför den egna förskolegården för att utveckla motoriken i en annan miljö, t.ex. i skogen. Varför alla de noterade utevistelserna som jag fått in i min undersökning endast varit på de egna förskolegårdarna kan jag bara spekulera i. En anledning kan vara att utevistelserna under insamlingsperioden varit relativt korta på grund av kylan. Att med en hel barngrupp gå t.ex. fram och tillbaka till skogen eller annan lekplats tar tid. Kanske ansåg pedagogerna att kylan varit ett hinder för att gå utanför gården.

KROPPSPERSPEKTIVET

Detta perspektiv ser jag som det mest framträdande perspektivet i min undersökning. Svar som kan kopplas hit återfinns i alla mina frågor. I frågan om vad barnen gjorde under utevistelserna har jag i svaren kunnat utläsa att barnen väldigt aktivt fått använda sina kroppar då de gungat, åkt pulka, stjärtlapp eller rutschkana och framför allt då de deltagit i den planerade uteaktiviteten Miniröris. Ett av de allra största syftena med utevistelserna som framkommit i min undersökning är ju också att barnen skall träna sin motorik och då främst sin grovmotorik samt att de ska röra på sig. Att det mest frekventa svaret på syftesfrågan var att barnen skall få frisk luft antyder ju också att hälsoperspektivet är väl framträdande. Ett annat syfte med utevistelserna som uppgavs var att ha roligt. Just att ha roligt leder till en god psykisk hälsa. Om man dessutom utgår från att det är riktigt som Merleau – Ponty menade, att kropp och själ hör ihop, så är en rolig, rörelserik utevistelse att föredra. Vidare anser pedagogerna i min undersökning att en av deras roller utomhus är att stimulera till utvecklande lekar och rörelse. Även detta tyder på att de inser vikten av att barnen rör på sig och utvecklar en god fysik.

Men att röra på sig och att ha roligt tycks inte vara allt. Danielsson m.fl. (2001) påpekade vikten av att rörelseaktiviteter stärker barnens självkänsla genom att barnen får känna att de klarar av vad de tar sig för. Att detta sker ute på förskolor kan man se i mitt resultat. En av avdelningarna i min undersökning uppgav vid ett tillfälle att syftet var att barnen skulle *våga* åka pulka. Att våga något som kanske känns lite läskigt, och klara av det, är verkligen något som stärker självkänslan. Att åka pulka, som ju i min undersökning skedde under i stort sätt alla utevistelser, är dessutom ett öppet kroppsmöte så som Öhman och Sundberg (2004) beskriver det. Det finns inget rätt eller fel sätt att åka pulka på och det är ingen som bedömer hur väl det utförs. Att barn ibland kan skapa små kapplöpningsåk får ses som en parentes, men huruvida det skedde ute på mina undersökningsavdelningar får vara osagt.

Ett syfte jag skrivit tidigare om i samband med kroppsperspektivet, men som saknas helt i mitt undersökningsresultat, är observation. En förklaring till detta kan vara att det är i slutet av året och de flesta pedagoger har just klarat av terminens utvecklingssamtal. Observationer för att notera barns utvecklingsnivå kan alltså just nu vara inaktuellt. Det kan också vara så att observationer är något pedagogerna gör hela tiden, omedvetet. Därför har det helt enkelt glömts bort när man har fyllt i min enkät.

MILJÖPERSPEKTIVET

Man kan i mitt undersökningsresultat se att det finns antydningar till miljöperspektivet. En avdelning uppgav att de använde en av utevistelserna till att med barnen gå med kartonger till soprummet i arbetet med källsortering. Det framkom även att pedagogerna ser som sin roll under utevistelserna att de skall intressera barnen för naturen och miljön. I och med detta är de en bit på väg för att hjälpa barnen inse värdet av naturen och hur deras eget agerande kan påverka.

Att alla utevistelser i min undersökning skedde på förskolegårdarna kan vara en förklaring till att miljöperspektivet inte är mer framträdande i min undersökning. Hade vädret inte varit så kallt, om årstiden hade varit annorlunda, hade kanske utflykter till skog och natur varit fler. Då Szczepanski (2008) påpekar Magntorns påstående att det är omöjligt att lära sig om naturen utan autentiska naturmöten, så har det i min undersökning helt enkelt inte funnits

tillfälle till ett större miljöperspektiv.

MITT RESULTAT I JÄMFÖRELSE MED TIDIGARE SKRIVNA UPPSATSER

Jag ser stora likheter i mitt resultat jämfört med de tidigare skrivna uppsatser jag beskrivit ovan. Att det är så ser jag som en styrka i min undersökning.

Att frisk luft är ett viktigt syfte med utevistelse har inte bara jag utan även andra (Hollstedt & Wendelius, 2008, och Stridh & Yngvesson, 2006) kommit fram till. Den motoriska utvecklingen som syfte återfinns även det i två andra (Hollstedt & Wendelius, 2008, och Cederholm & Svensson, 2008). Ytterligare en tredje uppsats (Stridh & Yngvesson, 2006) skriver om rörelselekar som ökar barnens kroppskännedom. Detta kan tolkas som att den motoriska utvecklingen står i centrum. Något som framkommit i tidigare skrivna uppsatser, men saknas i svaren av min undersökning, är att ljudnivån är lägre utomhus än inne. Att andra fått fram detta svar, men inte jag, kan bero på att jag genomfört min undersökning med hjälp av enkäter. De andra har alla använt sig av kvalitativa intervjuer som metod. De har därmed fått ett något detaljrikare svarmaterial att arbeta med.

Om jag jämför de hinder och fördelar med utomhuspedagogik som framkommit i tidigare skrivna uppsatser, finner jag även här likheter. De intervjuade pedagogerna i Hollstedt och Wendelius (2008) studie berättade att de var utomhus mindre och kortare tid på vintern än på vår och sommar. De menade att påklädning av barnen vintertid tar så lång tid att utevistelserna blir kortare. Även pedagogerna i min undersökning uppgav i enkäterna att på- och avklädning var en svårighet. Ytterligare ett hinder för utomhusverksamhet som Cederholm och Svensson (2008) fann i sin studie, var säkerheten på gården. Detta framkom även i min undersökning, men på så sätt att ett arbetslag uppgav att deras roll utomhus var att regelbundet räkna in alla barn av säkerhetsskäl.

En fördel med utevistelse som både jag och tidigare skribenter (Hollstedt & Wendelius, 2008, och, 2006) kommit fram till är den större lekytan utomhus och att detta leder till färre bråk barnen emellan och därmed mindre konflikthantering för pedagogerna.

Pedagogernas syn på sin roll utomhus tycks även den vara ungefär densamma. Pedagogerna i min undersökning understryker att de vill vara medupptäckare, delta i lek, stötta och uppmuntra. Lenander och Vuletic (2007) skriver att deras intervjuade pedagoger inte såg sin roll som så stor utomhus men att de ändå ansåg det viktigt att vara där för barnen, vara nära barnen. Liknande tankar kan man läsa ut ur Stridh och Yngvessons (2006) studie där en intervjuad förskollärare ansåg sig ha en pedagogisk handledande roll.

6. SLUTDISKUSSION

Jag hänvisar i min uppsats en del till referenser som kommer från skolans värld. Szczepanski, som jag gett stort utrymme, bygger sina undersökningar på pedagoger som arbetar i grundskolan (förskoleklass till år sex). Även andra jag har refererat till syftar på elever i skolan när de skriver om utomhuspedagogik. Jag har trots det tagit med dem som viktiga källor i min uppsats, trots att jag kan se en risk med att förskolan blir jämförd med skolan. Men det är ändå detta som hela tiden sker, inte bara i min uppsats. Bara det som jag skrev om förskolans nya läroplan, att det läggs ett större ansvar på de som är utbildade lärare för förskolan att bedriva pedagogisk verksamhet. Och det som fokuseras mer än tidigare är ämnen liknande de i skolan, matematik, skriftspråk, naturvetenskap och teknik.

6.1 PEDAGOGISKA SLUTSATSER

I ett hälsoperspektiv ser jag att det är viktigt att fortsätta arbeta för att barnen på förskolan ska vara utomhus, helst flera gånger om dagen. Att det är så många som 20 barn på en avdelning, som det är på en av avdelningarna i min undersökning, gör att förkylningar och andra sjukdomar lätt går runt. Alla pedagoger i min undersökning tycks ju vara överens om att frisk luft är ett av de största syftena med att vara utomhus. Men som jag skrev inledningsvis ser jag bristen av att inte utnyttja utomhustiden som pedagogisk tid, när nu den nya läroplanen för förskolan börjar gälla under nästa år, 2011. Att den nya läroplanen innehåller fler pedagogiska mål gör att den mesta tiden av barnens tid på förskolan bör utnyttjas som pedagogisk tid. Som Szczepanski (2008) fick fram i sin undersökning såg flera pedagoger utevistelser som förlorad undervisningstid, men att de efter egen utbildning i utomhuspedagogik fann att de kunde använda utomhustiden även som pedagogisk tid. Därför tror jag att det är viktigt att pedagoger i förskolan, samtidigt som de nu får information om det nya i förskolans läroplan, får stöd och idéer om hur de kan arbeta mot de pedagogiska målen, inte bara inomhus utan även i utomhusmiljöer. Men jag vill säga att jag kan se i mitt resultat att det bland pedagogerna som ingått i min undersökning finns goda avsikter med syftena för utevistelserna. Även kan jag se att det inte behövs så mycket för att man ska uppnå ett gott syfte. Bara en sådan sak som att låta barnen blanda snö, lera och sand gör att barnen får matematikupplevelser av mängd och volym. Att låta barnen vara med i förskolans återvinningssystem och få lov att hjälpa pedagogerna att sortera ut t.ex. kartong gör att barnen får en känsla av vad de själva kan göra för att utveckla en hållbar livsstil. Och till sist, den i min undersökning återkommande pulkaåkningen. Det största syftet med pulkaåkning enligt svaren i min enkät är frisk luft, rörelse och grovmotorik. En förskoleavdelning skrev att syftet en dag var att barnen skulle våga åka pulka. Detta uppfyller läroplanens strävansmål att barnen skall utveckla tillit till sin egen förmåga (Lpfö98, s. 11). Ytterligare ett strävansmål man kan tänka sig blir uppfyllt av pulkaåkning är ”att varje barn utvecklar sin förmåga att fungera enskilt och i grupp, att hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter samt ta ansvar för gemensamma regler” (ibid.).

I min uppsats har jag kommit fram till att miljöperspektivet är viktigt i en utomhuspedagogisk verksamhet, fast att det är väldigt lite framträdande i min empiriska studie (förutom barnens deltagande i källsortering på en av avdelningarna). Men, som det står i förskolans läroplan, (den reviderade som är den förskolan i framtiden skall arbeta efter): ”Förskolan ska sträva

efter att varje barn utvecklar intresse och förståelse för naturens olika kretslopp och för hur människor, natur och samhälle påverkar varandra” (Lpfö98, reviderad 2010, s. 10). För att uppnå det målet måste man gå med barnen ut i skogen och ge dem autentiska naturmöten, om man ska tro Magntorns påstående att barnen inte kan lära om naturen genom andrahands erfarenheter (inne på förskolan) (Szczepanski, 2008).

6.2 FORTSATT FORSKNING

Som jag skrev i inledningen så var en av mina begränsningar att jag endast sett på utomhuspedagogik ur ett pedagogperspektiv. Jag har i min undersökning inte alls berört hur barnen ser på utevistelser på förskolan. Detta har dock gjort mig nyfiken under arbetets gång. Hade jag fått göra om undersökningen, eller råda kommande studenter, hade jag gärna intervjuat barnen på förskolan. Man hade kunnat göra det i kombination med pedagogintervjuer och varför inte med föräldrar. Hur viktigt tycker föräldrar det är att deras barn får vistas utomhus på förskolan och vad har de för krav på den pedagogiska verksamheten? Stämmer det i så fall ihop med kraven från läroplanen för förskolan (Lpfö 98 reviderad 2010)?

6.3 SLUTORD

Jag har i min uppsats kommit fram till att man kan se på utomhuspedagogik utifrån tre perspektiv: platsperspektivet, kroppsperspektivet, inklusive hälsoperspektivet samt miljöperspektivet. Jag har kunnat se att de alla finns med i mina undersökta förskoleavdelningars utomhusverksamhet, men med olika stort framträdande. Jag vill gärna, nu när jag själv, som ”fröken”, skall ut och arbeta i förskolan, ta med mig tankar om och inspiration att använda utomhus som lärande- och utvecklingsmiljö.

REFERENSLISTA

- 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94). (1998). Stockholm: Svensk facklitteratur.
- Carlgren, Ingrid (red.) (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Cederholm, Sara, Svensson, Sofie (2008) *Möjligheter och hinder med utomhuspedagogik - En studie om vilka möjligheter och hinder pedagoger i förskolan upplever med utomhuspedagogik*. Högskolan i Halmstad. Tillgänglig online: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hh:diva-2296>
- Dahlgren, Lars Owe (red.) (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur
- Danielsson, Agneta (red.) (2001). *Rörelseglada barn: ett kursmaterial för rörelseutveckling med förskolebarn*. Stockholm: Gothia
- Ericsson, Gunilla (2004). Uterummets betydelse för det egna växandet. I Lundegård, Iann, Wickman, Per-Olof & Wohlin, Ammi (red.) (2004). *Utomhusdidaktik*. S. 137-150
- Folkskolöverstyrelsen (1919). *Kungl. Folkskolöverstyrelsens förslag till undervisningsplan för rikets folkskolor*. Stockholm: K. boktr.
- Grahn, Patrik (2007). Barnet och naturen. I Dahlgren, Lars Owe (red.) (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö*. S. 55-104
- Grindberg, Tora & Jagtøien, Greta Langlo (2000). *Barn i rörelse: fysisk aktivitet och lek i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur
- Hollstedt, Sandra, Wendelius, Sarah (2008). "Jag tycker det är viktigt att vara ute": En studie om lärares olika och motsägelsefulla inställningar kring utevistelsen. Linköpings universitet. Tillgänglig online: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-12342>
- Johansson, Stina (1990). *Bland stubbar och kottar: med barnen i mulleskogen*. Stockholm: LT [i samarbete med] Friluftsförbundet
- Linköpings universitet. www.liu.se/ikk/ncu/presentation, hämtad 2010-11-23
- Lundegård, Iann, Wickman, Per-Olof & Wohlin, Ammi (red.) (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur
- Nationalencyklopedin, *utomhuspedagogik*. <http://www.ne.se/utomhuspedagogik>, hämtad 2010-12-09.
- Nelson, Nina (2007). Den växande individens hälsa. I Dahlgren, Lars Owe (red.) (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö*. S. 105-118

- Sandell, Klas, Öhman, Johan & Östman, Leif (2003). *Miljödidaktik: naturen, skolan och demokratin*. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen. (1980-1986). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: Liber Läromedel/Utbildningsförlaget
- Skolöverstyrelsen (1955). *Undervisningsplan för rikets folkskolor den 22 januari 1955*. Stockholm: Norstedt.
- Socialstyrelsen (1977). *Arbetsplan för förskolan. 1, Vår förskola: en introduktion till förskolans pedagogiska arbete*. (2., omarb. uppl.) Stockholm: Socialstyrelsen
- Socialstyrelsen (1976[1975]). *Arbetsplan för förskolan. 2, Vi lär av varandra: om samspel och planering i förskolan*. (3. tr.) Stockholm: Socialstyrelsen
- Stridh, Emma, Yngvesson, Therese (2006) *Barns utveckling och lärande utomhus: En studie av hur förskollärare upplever barns utveckling och lärande utomhus*. Växjö universitet. Tillgänglig online: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:vxu:diva-1239>
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Szczepanski, Anders (2007). Uterummet: ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer. I Dahlgren, Lars Owe (red.) (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö*. S. 9-37
- Szczepanski, Anders (2008). *Handlingsburen kunskap: lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö*. Lic. avh. Linköping: Linköpings universitet, 2008
- Trost, Jan & Hultåker, Oscar (2007). *Enkätboken. 3., [rev. och utök.] uppl.* Lund: Studentlitteratur
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Williams, Pia, Sheridan, Sonja & Pramling Samuelsson, Ingrid (2000). *Barns samlärande: en forskningsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk
- Öhman, Johan & Sundberg, Marie (2004). Rörelse i naturen – ett alternativt kroppsmöte. I Lundegård, Iann, Wickman, Per-Olof & Wohlin, Ammi (red.) (2004). *Utomhusdidaktik*. S. 171-186

Bilagor

BILAGA 1, MISSIV

Kungsbacka 22 november 2010

BÄSTA FÖRSKOLEPERSONAL

Hej! Jag heter Louice Sporrsäter och jag läser nu min sista termin på lärarutbildningen vid Göteborgs universitet. Det allra sista jag ska göra nu, innan min examen i januari 2011, är att skriva en c-uppsats. Jag har nu valt att skriva inom ämnet utomhuspedagogik på förskolan.

Att ni nu har fått detta brev är för att jag ber er om hjälp för min undersökning som jag ska skriva om i min uppsats. Jag vill undersöka hur förskolor använder utomhusmiljön. Därför vore jag mycket tacksam om ni ville fylla i bifogat enkätmaterial enligt nedanstående instruktioner.

Jag vet att ni har mycket att göra på dagarna och jag värderar det ni gör högt. Men för mig skulle det vara värt väldigt mycket om jag fick ta del av era anteckningar. Det skulle hjälpa mig att få en bild av hur förskolor idag verkligen använder utemiljön. Jag kommer inte i min uppsats betygsätta eller rangordna tiden ni är ute eller vad ni gör ute, jag vill bara få en bild av er verksamhet. Efter att ni lämnat in materialet till mig kommer jag gå igenom det och sammanställa ert material med material från andra förskoleavdelningar. I det jag senare skriver i min uppsats kommer man inte kunna skilja ut vad det är just er avdelning svarat.

Det första bladet i enkäten innehåller bakgrundsfrågor. Besvara dem gärna ihop i arbetslaget. Beskriv kortfattat er förskola, er avdelning, barn och pedagoger samt några frågor för att fånga upp er uppfattning av utomhusmiljön och utomhuspedagogik. Jag vill här påpeka att jag med utomhusmiljö inte endast menar förskolegården, utan även förskolans närmiljö och andra utomhusmiljöer ni kan tänkas vara i.

Därefter finns fem blad som ser likadana ut, att fylla i under fem olika dagar, t.ex. måndag till fredag eller onsdag till tisdag om det passar bättre. Jag ser dock gärna att ni får med varje enskild veckodag samt fem efter varandra följande veckodagar. Då jag kommer sammanställa era anteckningar med liknande från andra förskolor vore jag även tacksam om ni kunde fylla i materialet så snart som möjligt, helst så att sista ifyllda dag inte är senare än 8 december. Detta för att jag inte vill att väderförhållande och liknande ska skilja allt för mycket.

Jag tackar er så mycket för er medverkan som naturligtvis är helt frivillig. Ni kan närsomhelst kontakta mig och ändra ert beslut att vara med. Har ni andra frågor kan ni självklart också kontakta mig, min handledare eller kursansvarig, se namn och telefonnummer nedan.

Återigen, ett stort tack.

Louice Sporrsäter

Louice Sporrsäter, tel. 0709-666400

Handledare för undersökningen är Staffan Stukát, tel. 031-786 2085, 0738-24 22 16

Kursansvarig lärare är Jan Carle, docent, Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen, tel. 031-786 4792

BILAGA 2, ENKÄT

BAKGRUNDSFRÅGOR

BAKGRUNDSFRÅGOR

Hur stor är er barngrupp? _____

Vad är det för åldrar på barnen? _____

Hur många pedagoger arbetar på avdelningen? _____

Beskriv kortfattat pedagogernas utbildning och befattning: _____

Har er förskola (hela eller bara avdelningen) någon särskild profilering?

Ja Nej

Om Ja, vilken? _____

Hur mycket anser ni att barnen är utomhus under en normal vecka hos er?

Väldigt mycket Mycket Lite Alldeles för lite

Hur mycket anser ni att ni använder utomhusmiljöer (både förskolegården och förskolans närmiljö) i ett pedagogiskt syfte?

Väldigt mycket Mycket Lite Alldeles för lite

Vad anser ni är pedagogens roll under barnens utevistelse? Beskriv kortfattat _____

Vad ser ni för fördelar med att vara utomhus? _____

Vad ser ni för nackdelar med att vara utomhus? _____

Vilka hinder ser ni för att bedriva pedagogiska aktiviteter utomhus? _____

DAGBOKSBLAD

DAGBOKSBLAD

Datum: ____ dag ____ / ____ 2010

Var det någon gång under denna dag som ni valde att stanna inne istället för att gå ut?

Ja Nej

Om Ja, vad var orsaken? _____

Fyll i en ruta nedan eller på baksidan per utevistelse. Fyll även i en ruta per barngrupp om ni delat upp gruppen. Kopiera gärna baksidan eller använd ett tomt blad om ni har fler än fyra utevistelser på en dag.

Tidpunkt för utevistelsen? _Kl. _____ --- _____

Vilket väder var det ute? _____

Hur många barn var ute? _____ Hur många pedagoger var ute? _____

Var någonstans var barnen? _____

Vad gjorde barnen utomhus? _____

Vad var syftet med utevistelsen? _____

Uppnåddes syftet? Ja Nej

Om Nej, vad hindrade att syftet uppnåddes? _____

Tidpunkt för utevistelsen? _Kl. _____ --- _____

Vilket väder var det ute? _____

Hur många barn var ute? _____ Hur många pedagoger var ute? _____

Var någonstans var barnen? _____

Vad gjorde barnen utomhus? _____

Vad var syftet med utevistelsen? _____

Uppnåddes syftet? Ja Nej

Om Nej, vad hindrade att syftet uppnåddes? _____