



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Lärande i naturen

Madelene Ahlström och Clara Höglund

LAU370 och LAU390

Handledare: Ingrid Grundén

Examinator: Davoud Masoumi

Rapportnummer: HT11-2920-012

FÖRORD

Allt det arbete vi gjort under åren har lett fram till detta examensarbete. Ett arbete vi kämpat med, bitvis haft ångest över, men framförallt har vi utvecklats tillsammans under tiden vi skrivit.

Vi vill ta tillfället i akt och passa på att tacka alla våra nära och kära som hjälpt till och stöttat, som stått ut med skrivkramp och sena pluggkvällar. Som mer eller mindre frivilliga bollplank och som ibland måste ha undrat över vad vi håller på med. Vi vill också passa på att tacka vår handledare Ingrid Grundén för många kloka ord och vägledning under arbetets gång.

Ögon kan se och öron kan höra,
men händer vet bäst hur det känns att röra.
Huden vet bäst när någon är nära.
Hela kroppen behövs för att lära.

Hjärnan kan tänka och kanske förstå,
men benen vet bäst hur det är att gå.
Ryggen vet bäst hur det känns att bära.
Hela kroppen behövs för att lära.

Om vi skall lära oss nåt om vår jord,
så räcker det inte med bara ord.
Vi måste få komma det nära.
Hela kroppen behövs för att lära

Okänd
(Olsson, 2008)

ABSTRACT

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Lärande i naturen

Författare: Madelene Ahlström och Clara Höglund

Termin och år: Höstterminen 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Ingrid Grundén

Examinator: Davoud Masoumi

Rapportnummer: HT11-2920-012

Nyckelord: Utomhuspedagogik, lärande, förskola, fenomenografi

Syftet med arbetet är att undersöka hur pedagoger som arbetar på olika förskolor använder sig av utomhuspedagogik i sin undervisning. Hur arbetar de med utomhusundervisning i sin verksamhet och vad innebär utomhus för dem?

Undersökningen har bestått av fyra stycken kvalitativa intervjuer med verksamma pedagoger på olika förskolor runt om i en stad i västra Sverige. Samtliga pedagoger arbetar eller har arbetat med utomhuspedagogik och praktiskt arbete som en del av sin verksamhet. Sedan har vi sammanställt de resultat vi fått fram av våra intervjuer och inspirerat av en fenomenografisk utgångspunkt har vi sedan analyserat resultaten. Genom att analysera blir det synligt om det finns några mönster i hur lärarna ser på utomhuspedagogik.

Detta diskuterar vi sedan i förhållande till den tidigare forskning som finns på området. Hur ser de intervjuade pedagogernas erfarenheter ut i förhållande till denna forskning, har de likande erfarenheter eller ser de utomhuspedagogiken i ett annat ljus. De resultat vi har fått fram visar på att pedagogerna använder sig utav närmiljön i sin dagliga verksamhet. Det finns även positiva aspekter såsom att barnen tar mer ansvar, är friskare men det finns även negativa aspekter, där bland annat väder, egen inställning och föräldrars åsikter är det som kommer främst.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING.....	6
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	8
2.1 Syfte	8
2.2 Frågeställningar	8
3. TIDIGARE FORSKNING	9
3.1 Att definiera utomhuspedagogik	9
3.2 Utomhuspedagogikens vinster.....	9
3.3 Utomhuspedagogik och lärande	10
3.4 Eventuella svårigheter	12
3.5 Utomhuspedagogik och hälsa.....	12
3.6 Pedagogens roll i utomhuspedagogiken.....	13
4. METOD	15
4.1 Metod och design.....	15
4.2 Val av undersökningsgrupp.....	15
4.3 Undersökningsförfarande	16
4.4 Analys	16
4.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	17
4.6 Etiska överväganden	17
5. RESULTATREDOVISNING.....	18
5.1 Hur pedagogerna arbetar utomhus.....	18
5.2 Hur pedagogerna ser på platsens betydelse för lärande	19
5.3 Planering av utomhusaktiviteter	20
5.4 Eventuella svårigheter.....	21
5.5 Vad är utomhus?.....	22
5.6 Utomhuspedagogik och förståelse	23
6. DISKUSSION	25
6.1 Metoddiskussion.....	25
6.2 Resultatdiskussion	25
6.2.1 Vinster med att arbeta utomhus	26
6.2.2 Hur arbetar man utomhus och vilka förutsättningar krävs?	27
6.2.3 Vad är utomhus?	29
6.3 Pedagogiska implikationer	30
6.4 Slutdiskussion.....	31
7. REFERENSLISTA.....	33

8. BILAGOR.....	36
8.1 Intervjuguide.....	36

1. INLEDNING

Skolan och det arbete man dagligen utför där är och har alltid varit en källa till debatt. Hur lär sig våra elever på bästa sätt, vad det är vi undervisar om? Ett synsätt som i olika former återkommer gång på gång är vad som i dagens läge kallas för utomhuspedagogik. Att eleverna skall ges en möjlighet att komma utanför klassrummets fyra väggar och uppleva olika fenomen i autentiska situationer. Enligt Braute och Bang (1997) finns det många fördelar med att använda sig av närmiljön i undervisningen. Undervisningen blir bland annat anknuten till något bekant vilket gör att den därför blir mer intressant. Elevernas kunskap om närmiljön ökar också samt att om undervisningen appliceras till något konkret blir undervisningen mer meningsfull för eleven. Om man håller sig i närmiljön blir det inte heller så ansträngande att gå ut plus att eleverna lär sig att ta sig fram utomhus. Omedvetet eller medvetet så får eleverna mängder av sinnesintryck när de är utomhus som har betydelse för deras lärande.

Detta är en debatt som är ständigt aktuell i samhället och i media. Men hur är det på lokal nivå, ute i förskolor och skolor? En fråga som vi ställt oss är hur pedagogerna som är verksamma ute på förskolor använder sig och arbetar med uterummet som en arena för lärande? Vi vill genom kvalitativa intervjuer ta reda på hur ett antal pedagoger arbetar i sin dagliga verksamhet. Vi anser att det är viktigt att lyfta fram informanternas egna erfarenheter och åsikter om utomhuspedagogik och hur de arbetar.

Enligt Szczepanski (2007) är det inget nytt att använda sig av uterummet och i förlängningen också kroppen för att lära sig saker. En av de mest kända förespråkarna för ett handlingsbaserat lärande är John Dewey (1859-1952). För honom innebar lärande en konstant konstruktion av erfarenheter där kreativiteten i lärprocessen kunde komma i mötet med det ostrukturerade. Det ostrukturerade är mer närvarande i ett utomhusbaserat lärande än inomhus. Han menade vidare att det inte var ett substitut för vanlig klassrumsundervisning, utan ett viktigt komplement. Det är relationen mellan kunskap och handling som är det viktiga. Praktiken och teorin följs åt och är beroende av varandra. Säljö (2000) menar att vi genom de intellektuella redskapen kan hantera praktiska sammanhang och genom fysiska redskap har intellektuella problem lösts. Allt detta sker i kommunikativt socialt samspel där utomhuspedagogiken kan vara ett viktigt instrument för lärande.

Under den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) vi haft under utbildningens gång har vi märkt att uterummet är en outnyttjad resurs många gånger. Skolorna har olika stora möjligheter att lätt ta sig ut, beroende på om det är en skola i innerstad eller längre ut från staden. Gemensamt för dem är att vi ser möjligheter att bredda elevernas undervisningsmiljö. Enligt läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr11) att skapande arbete och lek är viktiga delar i elevernas lärande, framförallt i de yngre åldrarna, men även senare. Vidare står det att eleverna skall få daglig fysisk aktivitet inom ramen för skoldagen. I läroplanen står det även att eleverna ska, genom ett miljöperspektiv, lära sig att ta ansvar för både den miljö de själv kan påverka och få ett personligt förhållningssätt till miljöfrågor på både en lokal nivå och en övergripande global nivå.

I läroplanen för förskolan (Lpfö98) står det i målen att förskolan skall sträva efter att varje barn;

- *“utvecklar sin motorik, koordinationsförmåga och kroppsuppfattning samt förståelse för vikten av att värna om sin hälsa och sitt välbefinnande,*
- *utvecklar intresse och förståelse för naturens olika kretslopp och för hur människor, natur och samhälle påverkar varandra,*
- *utvecklar sin förståelse för naturvetenskap och samband i naturen, liksom sitt kunnande om växter, djur samt enkla kemiska processer och fysikaliska fenomen.”*

(Lpfö98, s. 10)

Enligt Lpfö98 skall även förskolan lägga stor vikt vid frågor som rör miljö- och naturvård samt att förskolan skall medverka till att barnen får ett varsamt förhållningssätt till miljön och naturen och att barnen förstår sin medverkan i naturens kretslopp (Lpfö98).

I tidningen Sveriges Natur (2011) har de ställt frågor till elever som går i en skola som aktivt använder utomhuspedagogik som undervisningsmetod om vad de tycker om att ha lektioner i skogen. Denna undersökning har genererat svar så som;

- “Man kan få frisk luft!
- Det är roligt att jobba i skogen.
- Man kan hitta många intressanta saker.
- Det är väldigt roligt att komma ut

På Sveriges lantbruksuniversitet (SLU) i Alnarp har forskning visat att tillgång till natur på förskolans gård har stor betydelse för barnens motoriska utveckling samt deras förmåga att koncentrera sig. Studier gjordes dels på förskolor med naturrik gård samt på förskolor där gården inte hade rik natur. Resultaten från dessa studier visar att barnen som gick på förskolan med rik natur var bättre på att lyssna på och förstå instruktioner, de hade bättre resultat på alla testmoment som rörde motoriken, de hade bättre impuls kontroll samt att de hade bättre tålamod när de arbetade med en uppgift (Naturvårdsverket, 2006). Vi påverkas otroligt mycket kroppsligt av att vistas ute. De fysiska vinsterna är något Svenskt friluftsliv visar på när de menar att genom 4-5 minuters promenad i skogen så går både puls och blodtryck ner samt att antalet stresshormoner i blodet går ner. Att kombinera motion med natur ger en mer långvarig effekt än att träna inomhus. De säger även att låg fysisk aktivitet när man är ung kan ge ökad risk för så kallade välfärdssjukdomar så som fetma, typ-2-diabetes samt hjärt- och kärlsjukdomar.

Barn är kreativa när de arbetar, men vad vi har sett under våra perioder ute på VFU är att allt för styrda aktiviteter inomhus kan stävja denna kreativitet. Enligt Brügge och Szczepanski (2011) är kreativiteten den mest centrala kvaliteten för kognitiv utveckling. Om man har detta i tanken skulle utomhuspedagogiken kunna svara på ett flertal av de mål som finns i våra styrdokument. Vi övar upp förmågan att uppfatta omvärlden, öka verklighetsanknytningen i våra aktiviteter, ge barnen större personliga erfarenheter av olika fenomen och på så vis bidra till att skapa ett lustfyllt lärande. Utomhuspedagogiken skulle också kunna svara mot behovet av rörelse för eleverna i ett samhälle som är allt mer stillasittande, trots att vi fortfarande har samma rörelsebehov. Istället för att ta in mer idrott på schemat kan man lägga in lektioner utomhus och därmed få med mer rörelse i verksamheten (Öhman & Sundberg, 2004).

2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

2.1 Syfte

Undersökningens syfte är att med inspiration från ett fenomenografiskt arbetssätt undersöka hur utomhusundervisning används inom förskoleverksamhet

2.2 Frågeställningar

- Hur arbetar förskolelärare med utomhuspedagogik?
- Vad innebär utomhus för dessa förskolelärare?

3. TIDIGARE FORSKNING

3.1 Att definiera utomhuspedagogik

Vad som blivit tydligt när man läser den litteratur som berör utomhuspedagogik är att det är ett många gånger svårforskat område. Hur man ser på utomhuspedagogik och vilken betydelse man lägger i begreppet speglas i vilken attityd man har. Något som kan bidra till detta visas i tidigare forskning där det ofta nämns att utomhuspedagogik är ett förhållningssätt snarare än en metod.

Vid Linköpings universitet, som är ledande på forskning inom utomhuspedagogik i Sverige, definierar en grupp forskare utomhuspedagogik på detta vis;

“Utomhuspedagogik är ett förhållningssätt som syftar till lärande i växelspel mellan upplevelse och reflektion grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer. Utomhuspedagogik är ett tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsområde som b.la. 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.”

(Linköpings universitet, Centrum för Miljö- och Utomhuspedagogik, 2004)

Det finns även en definition som är mer lättbegriplig som kommer från Julian Smith, en av pionjärerna inom den amerikanska utomhusundervisningen. Han säger så här: “*Outdoor education is education in and for the outdoors.*”. Till detta begrepp la sedan Phyllis Ford till *about* och *through* vilket ger “*Outdoor education is education in, for, about and through the outdoors.*” (Bunting, 2005).

3.2 Utomhuspedagogikens vinster

Vad vinner man då på att anta ett utomhuspedagogiskt angreppssätt? Enligt Dahlgren och Szczepanski (2004) ligger utomhusundervisningens vikt vid helhetsupplevelsen d.v.s. att integrationen och den direkta kontakten mellan den lärande och föremålet för lärandet är betydelsefulla aspekter för den didaktik som undervisning utomhus har. Utomhuspedagogiken blir en viktig del i att sammanlänka teori och praktik, kunskapen blir på detta sätt inte enbart ord som eleverna skriver i en text, sinnlig erfarenhet och hjärnans stimulans blir viktiga aspekter (Brügge, Szczepanski, 2011). Det är viktigt att som lärare inte fastna i katederundervisningen utan att våga arbeta praktiskt med eleverna (Wahlgren, 2011). En stor vinst med integrationen och den direkta kontakt utomhusundervisning ger är den faktiska kunskapen man får när man vistas utomhus i skog och mark eller i kulturmiljöer. Magntorn och Magntorn (2004) tar upp det att barn idag bättre kan artbestämma seriefigurer än vad de kan djur ute i naturen. Barnen är också bättre på att känna igen bilmärken än vad de är på att veta vilket löv som kommer från vilket träd. Så även inom artkunskapen har utomhuspedagogiken stora vinster att hämta.

Som man kan se i tidigare forskning om utomhuspedagogik är det viktigt att vi lär oss genom interaktion. Genom att umgås tillsammans och dela kunskap med varandra, i relationer med

varandra. Något som bland annat framkommer hos Sandberg (2006) är att vi lär oss bättre i dessa relationer med varandra än om vi skulle försöka lära oss själva. Utomhuspedagogiken ger oss tillfällen till närkontakt och socialisation i utemiljön (Dahlgren & Szczepanski, 1997). De pedagogiska teorier som utgör grunden för utomhuspedagogiken går att koppla till det sociokulturella perspektivet och även Deweys reformpedagogiska syn på lärandet där kunskap och handling går hand i hand.

Genom den helhetsupplevelse som utomhuspedagogiken ger visar Brügge och Szczepanski (2011) att man kan levandegöra olika ämnesbegrepp som i andra fall kan te sig allt för abstrakta för barnen. Lärande blir något man skapar med hjälp av upplevelser och med hela kroppen. Även här kan man se spår av de idéer den amerikanska filosofi professorn John Dewey (1859-1952) förde fram när han menade att man lär sig genom att göra, vara aktiv, kommunicera, skapa och konstruera, learning by doing (Elfström, Nilsson, Sterner, Wehner-Godée, 2008). Även Strandberg (2006) menar på att vi för att få in kunskap i huvudet först måste utföra aktiviteter med kroppen.

Säljö (2000) skriver att om man möter den fysiska verkligheten enbart i en pappersvärld, där problemet är ett övningsobjekt, kan kunskapen bli svårtillgänglig. Man måste skapa ett kommunikativt sammanhang där tanke - och uttryckssätten för aktiviteterna blir levande. Utomhuspedagogiken kan bidra med detta kommunikativa sammanhang genom att eleverna får dela kunskapen med lärare och andra elever (Strandberg 2006). När man arbetar utomhus får man även tillgång till en uppsjö material som finns i skogen och samhället, istället för att behöva köpa in färdigt material. På skolor idag finns det en mängd material som många gånger varit dyrt och nu bara samlar damm. Därför är det extra viktigt i dagens skola, att ta vara på det som är gratis, när man har mindre pengar och sämre tillgång till material (Olsson, 2008).

En viktig del av verksamheten i dagens skola är att undervisa i hållbar utveckling, för att barn och elever ska få uppleva hur viktigt det är för både framtiden och den värld vi lever i nu. Vikten av undervisning i hållbar utveckling är något Sandell et al. (2003) pekar på när de talar om visionerna för miljöutbildning. Och med hållbar utveckling menar de inte bara miljöfrågor utan även en syn på hållbar utveckling som innehåller ekonomiska och sociala aspekter. Vidare menar de att undervisningen i hållbar utveckling ska främja de demokratiska processerna i samhället och man menar att alla ämnen ska ha en undervisning där hållbar utveckling ingår. Här skulle en undervisning med ett större utomhuspedagogiskt angreppssätt kunna bidra till att främja denna undervisning. Genom att gå utanför skolan eller förskolans gränser kan man synliggöra sammanhang och olika processer i samhället och naturen för eleverna.

3.3 Utomhuspedagogik och lärande

Szczepanski (2007) menar att det finns fem frågor som är centrala för allt utomhuspedagogiskt arbete; var äger lärandet rum och vad betyder platsen för lärandet, vad vi kan göra utomhus som vi idag gör inomhus, hur man går tillväga när ämnen och teman får sina tillämpningar i det utvidgade klassrummet, när vi ska förlägga undervisningen utomhus och varför utomhuspedagogik. Han menar att samtliga dessa frågor är viktiga att sätta sig in i när man ska arbeta utomhuspedagogiskt. Vidare menar han att ett utomhuspedagogiskt arbete är hälsofrämjande och kan på så vis bidra till att öka lärandet, minneskapaciteten, motivationen och lusten.

Efter att riksdagen beslutat att införa folkskolan år 1942 övergick lärande från att vara baserat på sinnliga erfarenheter till att vara en mer ytrinriktad verksamhet. Detta innebär att läsaren av en text lär sig texten snarare än vad den handlar om. Ett mer naturligt sätt att ta sig an en text bli med andra ord ett djupinriktat arbetssätt (Dahlgren, 2007). En aspekt som är viktigt i ett utomhuspedagogiskt arbetssätt är att skapa ett bildningsperspektiv som ser bortom språket och texterna (Dahlgren & Szczepanski, 1997). För att skapa detta bildningsperspektiv är det viktigt att man som pedagog ser till att lektioner som sker utomhus är strukturerade, välplanerade och väl förberedda (Bunting, 2005).

Utomhuspedagogiken anses ibland som lite smått "flummig", att det enbart handlar om att man går ut i skogen och leker. För att motverka detta måste man som pedagog vara väl förberedd och ha tydliga mål för sina aktiviteter. Enligt Szczepanski, Malmer, Nelson och Dahlgren (2006) riskerar man då att fragmentera utomhuspedagogikens helhetskaraktär. En annan aspekt som lyfts fram vid kritik av utomhuspedagogiken är att det som område är svårgripbart. Vad är det som säger att vi lär oss bättre utomhus än inomhus och vad innebär egentligen utomhus? Är det ute i skogen, på skolgården eller är det alla socialt och kulturellt bundna rum utanför det egna klassrummet? Det är viktigt att tänka på att det finns två perspektiv som behandlar utomhus inom utomhuspedagogiken. Dessa är naturbegreppet och landskapsbegreppet (Sandell, 2004), och innebär dels naturen dels det landskap som vi lever i. I landskapet räknas även kultur in, vilket i dagens samhälle speglar hur vi lever och var vi lever. "Vem bryr sig om en miljö man inte känner förankring i?" frågar Dahlgren och Szczepanski (1997, s. 24-25). Genom att utomhuspedagogiken bygger på sinnlig erfarenhet och att det är den direkta fysiska kontakten med naturen som ger och ökar autenticiteten i lärandet anknyter utomhuspedagogiken till ett sätt att lära som borde vara det ursprungliga för människan (Szczepanski et al. 2006).

När man ser på den tidigare forskning som finns är alltså konkreta aktiviteter viktigt i utomhuspedagogiken och för lärandet. Detta är något även Braute och Bang (1997) funnit när de genomfört en undersökning i Norge, deras resultat visar att barn hade som mest uppmärksamhet och intresse när de arbetade med konkreta aktiviteter. Barn kan genom den praktiska verksamhet man genomför, i och med utomhusverksamhet, få vara delaktiga i att skapa kunskap. Den kunskapen är kanske inte helt ny sett i den stora världen, men genom att barnet får fantisera, kombinera och förändra, kan kunskap skapas som är ny för barnet (Bjervås, 2003).

Det är en stor värld barnen i dagens samhälle möter, men man ska kanske inte kasta ut dem i den världen det första man gör som pedagog, utan ta det steg för steg. Enligt Sandell, Öhman och Östman (2003) måste barnen ges möjlighet till en undervisning som startar i deras egen värld, där de befinner sig. Detta är något centralt när det kommer till utomhuspedagogiken och möjliggör för de möten med omvärlden som enligt Sandell et al. (2003) behövs för att kunna skapa nya likheter och skillnader.

Men är det då bara att släppa ut barnen i närmiljön för att de ska skapa denna nya bild av omvärlden? Enligt Sandell et al. (2003) är en avgörande faktor för vad barnen lär sig vilka möten de erbjuds. Om du väljer att undervisa om samma ämne på två olika ställen, med två olika grupper, är risken stor att eleverna i de olika grupperna tar till sig helt olika saker. När du väljer vilka möten barnen ska erbjudas är det viktigt att vara medveten om vad barnen kan sen tidigare och vilka mål du har med undervisningen. Här blir det viktigt att välja möten som är engagerande och aktivitetskrävande för att barnen ska få alla möjligheter till att utveckla nya kunskaper. Att barn ska erbjudas dessa möten är viktigt även enligt Illeris (2007) som

menar att barnen genom detta får en möjlighet att tillsammans lära av varandra och på så vis ta till vara på den sociala aspekten av lärande.

3.4 Eventuella svårigheter

Som pedagog behöver man ha en större pedagogisk insikt för att kunna planera och genomföra utomhuspedagogiska aktiviteter än "vanliga" aktiviteter som man normalt sett gör inomhus, vilket är något även Braute och Bang (1997) visar på. Andra negativa aspekter som kan verka hindrande för en undervisning utomhus är; väder, det går ej att planera in bra väder och bra kläder är inte något alla barn nödvändigtvis har, många olika distraktioner som man kanske inte möter i en klassrumssituation, personalresurserna kan ställa till problem, det kan bli problematiskt att ge sig ut själv, planeringen av utomhusaktiviteter kan kräva längre tid. Ytterligare en annan negativ aspekt är det att när den vuxne planerar tänker inte denne på att barnen ser helt andra saker när de är ute än vad vi som vuxna gör (Braute & Bang 1997). Barnen kan hitta slott i skogen där en vuxen bara ser ett snår.

Något som kan upplevas som en svårighet när det kommer till utomhusundervisning är tillgången till områden att vara på. För skolor och förskolor i staden kan tillgången på natur vara en bristvara. Just bristen på lämpliga områden är något som lyfts i forskning om utomhuspedagogik som ett av de möjliga hinder som finns för att på ett bra sätt genomföra denna sortens undervisning. I en undersökning av både skola och förskola har det framkommit att 65 procent av högstadielärarna och 20-25 procent av lärarna i förskolan inte upplever att denna form av undervisning är möjligt (Szczepanski, 2007).

En viktig del för att få utomhusundervisning att fungera i dagens förskola är lärare som har tillräckligt med kompetens och motivation för att på ett bra sätt undervisa utomhus. Om pedagogen inte är motiverad till att arbeta utomhus kommer man heller inte att använda uterummet till något annat än lek. Här menar Elfström et al. (2008) att utomhusaktiviteter är något som ofta får väldigt lite utrymme i den svenska förskolan. Detta till förmån för bild, matlagning eller vad man kallar för pysselaktiviteter och andra aktiviteter styrda av ett färdigt material. Barnen får på detta sätt allt för hårda gränser för vad som är möjligt inom ramen för aktiviteten. Anledningen är som de ser det att pedagogerna inte har tillräckligt med kunskap. Här gäller det att man istället måste ta tillvara på all den kunskap som barnen faktiskt har med sig redan när de börjar skolan och förskolan. För att lyckas med ett utforskande och undersökande arbetssätt krävs att barnen får känna att de är aktiva och deltagande, samt får en möjlighet att påverka och samarbeta. Enligt Illeris (2007) är just detta, aktivitet och deltagande kritiska aspekter av det sociala lärandet.

3.5 Utomhuspedagogik och hälsa

Att vara utomhus är för de allra flesta av oss förknippat med rörelse, det stimulerar våra sinnen och får oss att må bra. Detta är en av vinsterna med att vara utomhus som även Szczepanski et al. (2006) visar på. Att vara ute ger oss också möjlighet att förebygga fetma och benskörhet (Dahlgren & Szczepanski 1997). I den folkhälsodebatt som har varit under senare år vill man gärna få in mer fysiska aktiviteter i skolan, något som ofta förknippas med fler idrottstimmar (Öhman & Sundberg 2004). Här kan utomhuspedagogiken komma in och ytterligare främja en positiv utveckling för elevers allmänna hälsa, så väl fysisk som psykisk. Aktiviteter utomhus ger mer arbetsglädje, man blir piggare samt att man blir mindre konfliktbenägen när man är i kontakt med den fysiska miljön (Szczepanski et al. 2006). De

sterila miljöer med raka linjer, långa korridorer etc. som finns i dagens skola har motsatt verkan säger Szczepanski et al. (2006). En interventionsstudie som gjorts i Brunkeflo i Skåne visade att om en timme per dag avsattes till fysisk aktivitet och rörelse så ökade prestationerna i svenska/skrivförståelse och matematik. Tätorter är den plats där 85 procent av Sveriges befolkning bor. Därför är det av yttersta vikt att möjligheterna till att komma ut i skogen ökas, både för vuxna och barn. Detta är något som alla mår bra av (Naturskyddsföreningen, 2008). Den miljö som finns i våra städer stimulerar inte våra sinnen tillräckligt vilket kan ge problem med sinnesintegrationen vilket senare ger problem med läsning, skrivning och matematik (Braute & Bang, 1994).

Om man bortser från de rent didaktiska och pedagogiska aspekterna av utomhuspedagogik, framkommer det i tidigare forskning om de stora hälsovinster vi som människor kan göra genom att i högre grad vistas utomhus. Detta gäller för både barn och vuxna. Grahn (2007) visar på att barn som vistas på naturrika gårdar rör sig 20 procent mer än barn som vistas i en skolmiljö med mindre gynnsam miljö. Samtidigt framkommer också att den skadliga solexponeringen minskar med 40 procent för samma barn. Han menar att dessa resultat pekar på att barnen leker mer i de naturrikaste områdena på skolgården och som därmed ger en större möjlighet till skugga. Även för motoriken och språkutvecklingen har forskning visat att en större grad av utomhusvistelse ger stora vinster (Naturskyddsföreningen, 2008).

Stress är en daglig del av vårt samhälle där hjärnan tar emot en stor mängd neurala impulser varje sekund. Dessa impulser ska sedan sorteras och prioriteras. Här menar Grahn (2007) att det kan ske en överbelastning när intrycken blir allt för många. Vidare menar han att vi i naturen kan få en andningspaus från alla intryck och på så vis hjälpa mot den skadliga stress vi utsätts för. Neurologen Antonio Damasio anser att Descartes gjorde ett stort misstag när han skiljde kroppen från medvetandet. Descartes mest berömda sentens är "Jag tänker alltså finns jag", men det går inte att skilja kroppen från medvetandet eftersom dessa hör ihop. Blodet för kemiska ämnen mellan kroppen och hjärnan, känslan och förnuftet. Det ena kan inte fungera utan det andra (Sellgren 2004).

Synsättet på kroppen som en maskin kommer från industrialismen där tanken är att kroppen skall vara produktiv, presterande och nyttig (Öhman & Sundberg 2004). Detta synsätt speglas även i dagens idrott där det handlar om att prestera och finjustera kroppen så att den kan göra så bra resultat som möjligt. Foucault säger att inom den institutionaliserade verksamheten, såsom föreningsverksamhet, finns det givna regler för hur det kroppsliga utövandet skall ske (Öhman & Sundberg, 2004). Kroppskontakt inom föreningsverksamheten handlar mer om att ha en kroppsstyrka för att få omkull någon eller för att ta sig förbi andra. Inom utomhuspedagogiken handlar kroppskontakten om andra saker, som till exempel att få plats så många som möjligt på en stubbe eller att känna hur ett grässtrå känns när någon kittlar dig i ansiktet med det. Istället för den hårda kroppskontakt som idrotten innebär blir kroppskontakten i utomhuspedagogiken mjuk i jämförelse (Öhman & Sundberg, 2004).

3.6 Pedagogens roll i utomhuspedagogiken

Men hur ser då lärarens roll ut när man talar om utomhuspedagogik? Mycket av dagens forskning handlar om hur den påverkar barnen och eleverna, men läraren hamnar någonstans i bakgrunden. Enligt Stan (2009) tjänar både lärare och elever på att pedagogen eller den vuxna som leder en aktivitet tar en roll som en del av gruppen och inte ställer sig i en maktposition vid sidan om. Man ska alltså inte separera sig själv som pedagog från gruppen, utan vara involverad på ett balanserat sätt och vara minimalt involverad i gruppens beslutsfattning.

Istället ska man sträva efter att uppmuntra eleverna så mycket man kan och ha en flexibilitet i hur man låter eleverna ta sig an uppgiften. På så vis uppmuntrar man till en miljö där eleverna blir stimulerade till att reflektera över vad de gör och där det är öppet för dialog och samarbete. Istället för att pedagogen enbart bestämmer vad som skall utföras och på vilka premisser det skall ske. Själva processen blir viktigare än att nödvändigtvis lösa uppgiften på helt rätt sätt. Lärande utomhus blir på så vis en delad upplevelse som stärker gruppen mycket. Vidare menar Stan att en separation av sig själv som pedagog från gruppen kan skada barnens arbete otroligt mycket. De kommer kanske känna att vad de håller på med inte är särskilt viktigt, för läraren sitter och har vilostund på gräsmattan under tiden utan att uppmuntra eller vägleda.

Detta är ett sätt att se på pedagogens roll som man kan finna även hos Bunting (2005) som menar att det är viktigt att man som pedagog är aktiv och uppmuntrar eleverna. Vidare menar Bunting att många lärare är rädda för att använda sig utav utomhuspedagogik eftersom de är rädda för att förlora kontrollen över gruppen. För att undvika detta är det viktigt som både Stan (2009) och Bunting (2005) menar, att man som pedagog är en del av gruppen och inte står vid sidan av som en åskådare.

4. METOD

4.1 Metod och design

I arbetet med undersökningen har vårt första steg varit att bestämma vad undersökningen ska handla om och varför samt att vi skulle genomföra en kvalitativ intervjuundersökning med ett utvalt antal informanter. Detta är det första steget i vad Kvale och Brinkmann (2009) kallar för de sju stadierna i en intervjuundersökning. Efter detta har vi gått igenom resterande steg; vi har planerat upplägget, genomfört intervjuerna, transkriberat och analyserat det insamlade materialet, försökt verifiera reliabilitet och validitet av vår undersökning samt slutfört rapporten av vår undersöknings resultat.

Att vi valt att använda oss av kvalitativa samtalsintervjuer handlar om att vi sökt efter att få ett djup i de svar vi får och för att kunna ställa följdfrågor (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007). Vi har intervjuat fyra förskolelärare, antalet informanter är så litet då arbetet är tidskrävande och då vi vill ha möjlighet att ställa följdfrågor. Intervjuerna kommer att vara semistrukturerade, frågorna kan alltså ställas i den ordning som situationen inbjuder till. Enligt Bryman (2009) är detta en av fördelarna med att använda sig av semistrukturerade intervjuer. Man utnyttjar på detta sätt samspelet mellan den som intervjuar och den som intervjuas för att nå ett större djup i intervjun och för att nå en så fyllig information som möjligt (Stukát, 2005).

Esaiasson et al. (2007) berör några olika användningsområden för samtalsintervjuer, där vår undersökning faller inom ramen för område två. Vi strävar efter att förstå hur de intervjuade personerna uppfattar ett fenomen. Vi har inspirerats av ett fenomenografiskt angreppssätt till den undersökning vi genomför med fokus på hur de intervjuade förskolelärarna ser på fenomenet utomhuspedagogik och för att se om det finns olika sätt att erfara det valda fenomenet (Marton & Booth, 2000).

En aspekt av att genomföra en intervjuundersökning som vi fått ta ställning till när vi valt metod är det begränsade antalet intervjuer vi har möjlighet att genomföra och analysera under den limiterade tid vi har till förfogande (Esaiasson et al., 2007). En enkätundersökning hade på samma tid kanske gett ett större antal svarande personer, men då hade vi istället fått offra det kvalitativa djup vi vill nå i undersökningen. Möjligheten att kunna ställa följdfrågor och få utvecklade svar även om det ger oväntade sådana, är viktigt för det resultat vi vill uppnå med undersökningen. Denna undersökningsmetod ger oss även ett större djup i undersökningen, vilket är precis vad vi vill ha för att kunna göra en bra analys utav den data vi samlar in under intervjuerna. Just djupet i undersökningen och analysen av resultatet är viktigt för att man inte ska tappa värdet i undersökningen (Larsson, 1986).

4.2 Val av undersökningsgrupp

När det handlar om en undersökning som har som mål att undersöka vilka olika sätt som finns att uppfatta ett fenomen är urvalet viktigt. Vanligtvis när det handlar om undersökningar som behandlar hur frekvent något är eller hur en egenskap fördelar sig mellan människor är det vanligt med ett stickprov, ett slumpmässigt urval (Larsson, 1986). Detta är dock inte det bästa alternativet för den undersökningen vi har valt att utföra.

Vi har valt att utföra undersökningarna på fyra olika förskolor som i olika grad arbetar med

utomhuspedagogik. Att valet föll på dessa förskolor beror på att vi sedan tidigare känt till dem, genom kollegor eller tidigare kontakt.

Målet för urvalet i vår undersökning har varit att maximera chansen till att få informanter med olika uppfattningar. Det urval vi har gjort har alltså varit strategiskt. Detta då vi har bestämt ett antal punkter som vi baserat urvalet på. De fyra pedagoger som deltagit i vår undersökning är alla kvinnor som arbetat inom förskola och skola i mellan 3,5 och 25 år. Alla fyra arbetar idag med eller har arbetat med undervisning i utomhusmiljö.

Antalet informanter i vår undersökning är litet på grund av den tidsram vi haft. Transkriberingen och analysen av samtalsintervjuer är tidskrävande. Målet med undersökningen är att försöka få ett så stort djup som möjligt i svaren från informanterna och se vilka mönster som blir synliga. Detta mål för en kvalitativ undersökning är något även Larsson (1986) visar på.

4.3 Undersökningsförfarande

Efter att ha valt vilken metod vi skulle använda oss av och att undersökningen är fokuserad på förskolan, har vi utformat en mall för intervjuerna. Därefter har vi fått kontakt med fyra pedagoger, dels genom kontakt med arbetskollegor och dels genom kontakt via e-mail. I den inledande kontakten med pedagogerna har vi kommit överens om vilken tid och vilken plats intervjuerna skulle genomföras på. Två på den aktuella förskolan, en hemma hos en av oss och en hemma hos en utav informanterna. Viktigt här har varit att det ska vara lugnt och utan tidspress.

Vid själva intervjuerna har vi båda deltagit vid ett tillfälle och av de resterande intervjuerna är två genomförda av Clara och en av Madelene. Vid tre av intervjuerna har vi använt diktafon och vid den fjärde har utförliga anteckningar skrivits. Efter de genomförda intervjuerna har de inspelade intervjuerna transkriberats noga, ord för ord.

4.4 Analys

Utgångspunkten i vår analys har varit att ta reda på hur förskolelärarna ser på fenomenet utomhuspedagogik och hur de använder sig av utomhusmiljön i sin verksamhet. Vi har strävat efter att försöka synliggöra likheter och skillnader i pedagogernas svar och på så vis få fram ett resultat av vår undersökning. De skillnader som blivit synliga har vi delat in i olika kategorier där det finns en klar gräns mellan dessa kategorier. Att det är viktigt att kategorierna är tydligt skilda är något Larsson (1986) menar är viktigt för en analys av ett kvalitativt material.

Arbetet med analysen har krävt att vi hela tiden läst materialet, om och om igen, reflekterat kring vad vi läst och diskuterat tillsammans. Även kategorierna har granskats kontinuerligt, för att se om de verkligen speglar de skillnader eller likheter som synliggjorts. Just att läsa noggrant hela tiden är något Larsson (1986) menar är en viktig del för en framgångsrik analys.

4.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Validiteten hos undersökningens resultat är beroende av hur påståenden och argument klarar sig när man prövar dem mot andra påståenden och argument. Är det producerade resultatet så att andra inte finner avgörande svagheter hos det har man ett arbete av god kvalitet (Larsson, 1994). Validiteten av resultaten är också beroende på huruvida vi faktiskt undersöker det vi sagt att vi skall undersöka. Här anser vi att vår undersökning i stort svarar bra på det syfte vi haft med den. Även om det bitvis har varit svårt att begränsa arbetet till just detta.

Reliabiliteten i undersökningen säkerställs genom att allt arbete är noggrant utfört och genomarbetat. Detta är något vi strävat efter genom hela arbetet. Vi har läst om det material vi samlat in under hela arbetets gång, och strävat efter att få arbetet att spegla vår undersökning på ett bra sätt. Sedan kan det alltid hända att man har missat något. En bristande reliabilitet är framförallt beroende på att det skett slarvfel i insamlingen och analysen av materialet. Detta kan bero på stress, slarviga och oläsliga anteckningar, hörfel och missförstånd (Esaiasson et al., 2007). Här är det sätt vi valt att genomföra undersökningen anpassat så att vi kan undvika detta i den mån det går, genom att hela tiden försöka ha så lugnt som möjligt för att genomföra alla moment.

4.6 Etiska överväganden

Enligt Vetenskapsrådet (2002) finns det fyra krav för forskning. Dessa fyra förklaras närmare nedan;

- *Informationskravet* innebär att vi har informerat informanterna om vad som gäller för deltagandet, vad undersökningen kommer att handla om och vilka områden som kommer att beröras. Informanterna kommer även få tillgång till det färdiga arbetet.
- *Samtyckeskravet* innebär att informanterna har gett sitt medgivande till att delta i undersökningen. Vi har även upplyst dem om att deras deltagande är helt frivilligt och att de kan avbryta sitt deltagande när de vill.
- *Konfidentialitetskravet* innebär att intervjudeltagarna har rätt att vara anonyma. Av den anledningen är samtliga namn som förekommer på personer och platser i undersökningen fiktiva. Informanterna benämns som förskolelärare 1, 2, 3 och 4 där det förekommer referenser till vad de sagt.
- *Nyttjandekravet* innebär att intervjumaterialet inte får användas på ett kommersiellt sätt eller på ett sätt som inte är vetenskapligt utformat. Materialet som vi har samlat in kommer enbart att användas till denna uppsats.

5. RESULTATREDOVISNING

Med utgångspunkt i vårt syfte, att ta reda på hur informanterna arbetar med utomhuspedagogik och vad utomhus betyder för dem, kommer vi här att presentera resultatet av vår undersökning. Resultaten kommer att presenteras i ett antal olika avsnitt. I avsnitten kommer resultatet att delas upp i olika kategorier utifrån det insamlade materialet. Informanterna benämns i resultatredovisningen som 1, 2, 3 och 4. Kategorierna är uppdelade med bokstäver och på så vis kommer det att bli tydligt vilken kategori de olika lärarnas uppfattningar faller under.

5.1 Hur pedagogerna arbetar utomhus

Här visar det resultat vi fått av vår undersökning att förskolelärarna använder sig av utomhuspedagogik i både genomförande och planering av sina aktiviteter. Det finns dock skillnader när det kommer till vilka positiva aspekter av utomhusverksamhet de väljer att lyfta. Den första kategorin berör utomhuspedagogik som något som skapar yta för rörelse, en större känsla av frihet och färre konflikter. Den andra kategorin berör utomhusundervisning som något som skapar större möjligheter för annorlunda undervisning, aktiviteter som kanske inte är genomförbara inomhus.

A) Utomhusverksamhet skapar utrymme och frihet

Här visar resultatet på att man kan göra precis samma saker utomhus som man gör inomhus. Det handlar om att man flyttar ut leksaker, lego, målarfärger och annat material man arbetar med. En av de synliga skillnaderna som kommer som en följd av att man flyttar ut dessa aktiviteter handlar om utrymme. Det begränsade utrymme som finns inomhus blir helt plötsligt mycket större. Barnen får möjligheter till att ta ut rörelserna på ett helt annat sätt utan att riskera att krocka med någon annan. Här visar resultatet av vår undersökning att detta i sin tur kan leda till färre konflikter. Enligt förskolelärare 1 leder flytten utomhus till att barnen får ett större utrymme att vara på och som en följd av det även större möjligheter till att utveckla sin fantasi i lek och arbete.

1: [...]vi har samlingar ute om vädret tillåter, vi äter ute. Tanken med att vi är ute så mycket är dels för att få luft, känna frihet, dels att få röra sig. Det blir inte så trångt som det blir inne, för konflikter och så vidare.

B) Utomhusverksamhet öppnar möjligheter för annorlunda undervisning

Här visar vårt resultat att utomhusundervisning kan öppna möjligheter för undervisning och aktiviteter som man kanske inte kan genomföra inomhus. En annan av de möjligheter som synliggörs i resultatet är det faktum att utomhusundervisning möjliggör arbete med material som inte är förutbestämt, material som finns på platsen. Barnen får möjligheter till att vara kreativa, skapa och upptäcka genom att använda sig av ett annorlunda material. Resultatet visar även på att informanterna ser utomhusaktiviteter som en möjlighet till att ta vara på vad eleverna själva finner intressant, är de intresserade av grodor kan man gå och titta på grodor, gillar något barn att bygga hinderbanor kan man göra det också.

2: Utomhus kan man använda kottar, pinnar, stenar löv m.m., när man inomhus kanske bara har det förberedda material man alltid använder.

3: Ett exempel på hur vi kan arbeta är till exempel när det var några utav barnen som visade ett intresse för grodor, då tog vi fasta på det och tog med oss hela gruppen till ett ställe i närheten där vi visste att det fanns grodyngel och ägg.[...] Istället för att vi kanske bara skulle ha berättat om det och visat bilder.

4: Så när vi jobbade med de stora barnen blev det mycket experiment, vi byggde och skapade. Och med de mindre blev det att vi arbetade med sagor och de fick plocka kottar och mäta och så.

Sammanfattningsvis kan man se att resultatet av vår undersökning visar att alla informanter ser stora vinster med att vara utomhus. Betoningen i deras svar ligger dock på olika saker. En pekar på det ökade utrymmet, en ökad känsla av frihet, färre konflikter och rörelse. De andra väljer istället att framförallt lyfta de möjligheter utomhusverksamhet ger för att arbeta på sätt och med material som man inte kan göra inomhus i samma utsträckning. Ökade möjligheter till kreativitet för barnen är något som lyfts. En informant menar att utomhus behöver inte ett bilgarage se ut som ett bilgarage för att vara just det för ett barn. Vidare menar hon att barnen vill flyga till månen bara pedagogerna följer med. Av svaren vi fått kan man se att det handlar om att inte begränsa sina möjligheter utan att använda alla de resurser som finns till förfogande.

5.2 Hur pedagogerna ser på platsens betydelse för lärande

Här visar vårt resultat att det hos våra informanter finns två olika sätt att se på den betydelse platsen har för lärande. Vårt resultat visar att hälften av informanterna väljer att lyfta det faktum att man måste ha med sig en tanke på platsen och anpassa den efter den grupp och de individer man har. Den andra hälften av informanterna väljer istället att lyfta aktiviteten som den avgörande faktorn, snarare än platsen.

A) Grupp och individ styr platsen

I vårt resultat framkommer det en avgörande faktor till vilken plats man väljer att förlägga sina aktiviteter är de förutsättningar som finns hos den grupp och de individer man arbetar med. Här handlar det framförallt om att ha med sig en tanke på att vi lär oss olika och att se till den grupp av barn man arbetar med. Vissa aktiviteter lämpar sig kanske inte då man vet med sig att gruppen inte fungerar på ett sådant ställe.

2: Barn som vuxna är olika. Vissa lär väldigt bra i litet utrymme med få distraktioner, andra på stora ytor med många runt omkring.

4: Ja, det tycker jag väl, kanske lite grann. Också beroende på åldern hos barnen. [...] Jag tror att platsen blir viktigare ju äldre barnen blir.

B) Aktiviteten styr platsens betydelse

Här visar resultatet att det är den planerade aktiviteten som är viktigast. Man kan genomföra samma aktivitet å olika platser. Man ser alltså till den planerade aktiviteten när det gäller att bestämma vilken plats som lämplig för genomförandet av aktiviteten.

3: Det känns som om aktiviteten är avgörande för hur stor roll platsen spelar. En del saker passar bättre att göra på vissa ställen, där barnen kan få en mer konkret upplevelse av vad det är man ska göra.

Sammanfattningsvis kan man se i våra resultat att det hos våra informanter finns två sätt att se på platsens betydelse. Gruppens och olika individers förutsättningar styr vilken plats aktiviteten genomförs på för några av våra informanter. För de andra informanterna att det är aktiviteten som styr, vissa aktiviteter är i större utsträckning bundna till vissa platser och vissa kan genomföras på olika platser. Tydligt i resultatet är dock att man som pedagog måste ha en tanke på vad man ska göra och varför man ska göra det för att kunna få ett lyckat utfall av aktiviteten.

5.3 Planering av utomhusaktiviteter

Av det resultat vi fått av vår undersökning blir det tydligt att det inte är det faktum att man har aktiviteter utomhus som påverkar den planering man utför. Det som påverkar i störst utsträckning är om aktiviteten ska genomföras i närheten av förskolan eller om man ska ta sig längre bort. Vi kan även se att aspekter som tid, tillgång till personal och intresse hos pedagogerna spelar roll för hur de planerar sina aktiviteter.

A) Närhet

Här blir det tydligt i vårt resultat att när det handlar om aktiviteter som ska genomföras i förskolans närmiljö krävs inte så mycket mer planering än aktiviteter inomhus. Detta då det är en miljö som både informanterna och till viss del även barnen, är väl bekanta med. Hit kan man ta med sig barngrupper utan att behöva planera för att fler pedagoger ska följa med eller att det tar lång tid med transport. Aktiviteter i närmiljö öppnar även möjligheter till att vara spontan, man kan välja att gå ut samma dag.

1: Barnen ska vara fria att tänka och våga uttrycka sig. Det känner jag att vi lyckas med. Som när det var ett barn som ville äta räkor. Då gick vi ner till fiskeaffären och köpte 20 stycken räkor som de fick en var att smaka på.

3: För att kunna ta med en större barngrupp på ett studiebesök längre bort kan det ju vara bra att ha tränat på att gå till något ställe nära först.

B) Avstånd

När den tänkta aktiviteten är på en plats som inte finns i förskolans närmiljö så visar vårt resultat att det kräver en större planering från informanternas sida. Detta då det är fler aspekter att tänka på. Hur ska man ta sig dit, vilka säkerhetsrisker kan finnas, vad måste man ta med sig och om man behöver vara fler pedagoger som följer med barngruppen.

3: Sen är det ju klart att om man ska gå ut med barnen, till ett ställe som kanske inte är i den direkta närmiljön, kan det ju bli lite krångligare. Då måste man planera för hur många vuxna man ska vara och hur man ska lösa det. Aktiviteterna längre bort kräver ju mer personal, är inte särskilt kul att göra själv.

1: Har ni varit på den lekplatsen som heter Färjenäsparken? En fantastisk lekplats som ni borde åka till. Det är nog stans bästa, förutom plikta, men där är det ju så mycket folk. Då tar vi ju bussen till Rosenlund och så Älvsnabben över och så får man ju gå en liten bit. Så det är ju ett jätteprojekt, men helt underbart.

När man sammanfattar resultatet från vår undersökning är det man kan se att det inte är aktiviteten i sig som nödvändigtvis ställer större krav på planering från informanternas sida.

Utan den avgörande faktorn för planering är var aktiviteten skall äga rum. Det bestämmer hur mycket man behöver planera och förbereda innan man genomför en aktivitet. Det framgår av resultatet att det är mindre tidskrävande att planera för aktiviteter i närmiljön än för de aktiviteter som kräver att man åker en längre sträcka. Något som är viktigt för informanterna är att man får in ett helhetstänk i sin planering och att de hela tiden har med tanken på vad det är barnen ska få uppleva genom den tänkta aktiviteten.

5.4 Eventuella svårigheter

Här pekar vårt resultat på att det finns olika svårigheter som våra informanter upplever för att bedriva utomhusundervisning på ett bra och givandesätt. Vi har valt att dela in de upplevda svårigheterna i två kategorier. Den första handlar om yttre faktorer som kan verka hindrande och den andra kategorin handlar om inre påverkande faktorer.

A) Yttre motsättningar

När det handlar om yttre motsättningar visar vårt resultat att det kan vara en mängd olika saker. Dåligt väder kan göra att både barn och vuxna blir negativt inställda till hela upplevelsen. Det kan handla om vilken miljö man har tillgång till i närområdet, är det långt till den tänkta aktiviteten kan detta innebära ett hinder som ibland kan visa sig vara oöverstigligt. Olika fysiska handikapp kan också vara en möjlig svårighet. Föräldrarnas inställning och attityd påverkar barnen, så hur föräldrarna ser på en verksamhet där man arbetar mycket utomhus kan påverka både den föräldrarnas barn och verksamheten.

3: Vädret är ju självklart något som kan ställa till problem. Jag vill inte gå ut med barnen om det är allt för dåligt väder. Då är risken allt för stor att de börjar tycka illa om de tillfällen när vi ska gå ut.

2: Fysiska handikapp är ett hinder - hade en elev som gjorde att vi inte kunde t.ex. äta ute vilket gör att man kan inte stanna ute lika länge.

4: Det är ju en mer skadligare miljö, när man är utomhus. Nu tänker jag väldigt mycket på skogen, där vi är mycket. Det är just säkerheten, att man är iväg själv och att man har sånt ansvar.

B) Inre motsättningar

Här visar vårt resultat att det kan uppstå svårigheter för utomhuspedagogik hos dig som pedagog. Vad som framkommer i resultatet är en syn på att man som pedagog måste ha en positiv attityd till att vara utomhus, detta kommer att smitta av sig till barnen. Tillsammans i lärarlaget måste man ha en pedagogisk insikt, en kunskap och ett intresse av att arbeta utomhus för att det skall fungera fullt ut. En informant menar att man kan vara olika som personer, men att grundinställningen till den verksamhet man genomför måste vara samma.

1: Det skulle kunna vara att man inte är positiv själv. Jag möter ju pedagoger som inte är positiva till att vara ute, då blir det hemskt jobbigt och tungrott. [...] om man som pedagog upplever och ser ett hinder där då främjar man ju inte leken, man får ge barnen möjligheterna och då får det vara lite jobbigt, det får vara lite besvärligt, det får vara lite smutsigt och så.

Sammanfattningsvis kan vi se att resultatet visar att informanterna ser att barnen till största delen är positiva till att vara ute. Vad som istället kan ställa till problem är de vuxna som finns

runt barnet. Föräldrar som av olika anledningar är negativa, men framförallt är det de inställningar som finns hos pedagogerna som spelar roll. Det kan vara pedagoger som inte vill vara ute om det är lite sämre väder, pedagoger som ser olika sorters hinder som stoppar eventuella aktiviteter snarare än något som man i sin planering får arbeta runt. Här är en insikt i vad man gör och en pedagogisk dialog är viktiga aspekter som lyfts. Utomhusundervisning innebär även för våra informanter att säkerheten blir en viktig aspekt att ha med i tanken, du måste vara uppmärksam på vad som händer runtomkring. På förskolegården vet du vad som finns och det är en stängd och skyddad yta på ett helt annat sätt än hur det ser ut utanför gården.

5.5 Vad är utomhus?

Här visar vårt resultat hur informanterna själva upplever fenomenet utomhuspedagogik. Det blir synligt vad de lägger för betydelse i begreppet utomhuspedagogik, ett begrepp som kan innebära olika saker för olika människor. Här kan vi se ett par olika kategorier när det kommer till vad de kan se att utomhuspedagogik är.

A) Utomhuspedagogik ger ytterligare ett rum att använda

Här handlar det om att utomhuspedagogiken öppnar större möjligheter till vilka aktiviteter man kan genomföra i förskolan. Den direkta närmiljön är en resurs man kan använda sig av för att vidga barnens värld. Detta samtidigt som informanterna även menar att man här kan få större möjligheter till skapande, bygg, konstruktion och kreativitet för barnen. Det blir ett rum som barnen till viss del redan är bekanta med, men som de får en möjlighet att utforska ytterligare. Närmiljön öppnas för barnen och deras värld kan utvidgas på ett säkert sätt, närmiljön blir därmed ett extra klassrum där allt man gör kan bli större och fantasifullare.

2: Det betyder att man har ytterligare ett rum att nyttja. Förskolegården är bra att börja på, så att barnen först är trygga där och sedan kan man flytta gränserna utanför gården [...] Man behöver inte alltid vara ute i skogen, utan man kan även vara i området precis utanför förskolan.

4: "Utomhuspedagogik är ju egentligen allting man gör ute. Även om man bara är ute och leker. Men när jag är ute och tänker på utomhuspedagogik då ser jag det mycket som ett skapande utomhus, skapande och bygg och konstruktion och teknik och naturvetenskap och såna saker.

B) Utomhuspedagogik är allt som finns runt knuten och ut i skog och stad

Denna kategori visar att för våra informanter är inte utomhuspedagogik som fenomen något som är begränsat till skog och natur. Utan det är något heltäckande som kan innehålla stadsvandring, besök på museum, att åka buss och spårvagn. Informanterna menar att man kan använda utomhuspedagogiken för att bidra till att utveckla barnets identitet i det stora samhället. Barnen kan få en känsla av att de faktiskt klarar av att göra saker själva, som att få gå först när man är ute och går, åka buss eller visa och beskriva för de andra barnen vart han/hon bor.

1: Vi går ju hem och tittar vart alla barnen bor, det är väldigt roligt faktiskt. För några barn bor ju ganska långt ifrån. Då får man ta spårvagnen eller buss och sånt [...] Det är väldigt uppskattat och så ingår det i ett geografiprojekt vi har, att vi går och tittar på kyrkan också, ICA -affären och sådär.

3: Sen handlar det inte bara om att gå ut i skogen. Utan det handlar ju om att man använder sig av alla de möjligheter man har. Det kan vara på gården, i skogen, på olika studiebesök och i samhället i stort.

Informanterna ser att utomhuspedagogiken ger dem möjlighet till att umgås och interagera i närmiljön - en miljö som inte alltid behöver betyda skog och mark. Det kan även betyda att man tar sig ut i staden och på gatorna. Utomhuspedagogiken är mer ett sätt att arbeta på än en lokal att vara på, vilket gör att det viktiga är inte skogen och naturen utan det tänk som man som pedagog tar med sig in i sin undervisning. Det framkommer även en syn på att utomhuspedagogiken kan bidra till barnens identitetsutveckling. Genom att vi umgås med varandra och delar kunskap med varandra skapar barnen kunskap som de kan relatera till. En av pedagogerna berättar till exempel om ett projekt där de åker och tittar vart alla barn bor. Detta blir en form av kunskapsdelning som leder till att barnen kan få en vidgad bild av inte bara samhället utan även av varandra.

5.6 Utomhuspedagogik och förståelse

Här visar vårt resultat hur informanterna ser på barns förståelse av olika ämnen om man arbetar med dem utomhus, ser de en ökad förståelse? Av de svar vi har fått in kan vi se att samtliga informanter anser att det kan bidra till en ökad förståelse för barnen om man genomför vissa moment utomhus. Vi har dock kunnat urskilja två kategorier av tankar kring vad de tror att detta kan bero på.

A) Utomhuspedagogik skapar motivation

Här framkommer det i vårt resultat en syn på att barn lär sig genom att göra saker praktiskt och uppleva saker. De lär sig att mäta och väga genom att faktiskt göra det, att använda de saker de hittar utomhus som mätinstrument. De får en koppling till saker de gör inomhus. Genom att förlägga aktiviteter utomhus kan barnen få en ökad motivation till att lösa de uppgifter de får och på så vis öka förståelsen. De blir även synligt att informanterna ser att ett ökat innehåll av autentiska aktiviteter i verksamheten möjliggör för barnen att ta till sig dessa på ett annat sätt än om man bara läst böcker och visat bilder.

2: Hur skall man kunna lära sig en förståelse och varsamhet mot naturen om man inte är ute i den?

4: Ja, man kan ju, som med matte, natur och teknik och sånt, göra saker mer konkreta för barnen. Allting kan man ju göra ute och man kan göra det på ett lättare sätt med hjälp av naturmaterial och man kan rita och skriva ute.

B) Rörelse skapar lärande

Barn har i olika grad ett stort rörelsebehov och ett utlopp för detta behov kan leda till att ett barn tar till sig mer av den aktiviteten man genomför. Detta är något vårt resultat pekar på som en stor anledning till att utomhusaktiviteter kan leda till ökad förståelse. Det ger möjligheter till att möta fler olika sätt att lära sig på samtidigt som hela kroppen och alla sinnen aktiveras. Man kan känna hur tungt något är, hur olika växter luktar och bär smakar.

1: Ja, det tycker jag, framförallt de barn som har ett större behov av att röra sig. Jättebra med lektioner utomhus. Alla tar inte in lika mycket när de sitter ner, hela kroppens behov är viktigt för en del av de barn du har, för att de ska kunna ta till sig det.

När man sammanfattar vårt resultat visar det på två huvudaspekter av ett utomhuspedagogiskt arbetssätt som kan påverka barns förståelse av olika ämnen. Praktiska, autentiska aktiviteter som ökar barnens motivation till att genomföra de olika aktiviteterna Detta kan i sin tur leda vidare till ytterligare arbete. Den andra stora aspekten som lyfts är den betydelse det har för lärande att hela kroppen aktiveras.

6. DISKUSSION

I detta avsnitt kommer vi diskutera den metod vi har använt oss utav och hur den har fungerat. Vi kommer även diskutera de resultat vår undersökning har gett. Resultaten kommer att ställas i förhållande till den tidigare forskning som finns.

6.1 Metoddiskussion

Den metod vi har valt att använda oss utav i detta arbete är den kvalitativa forskningsintervjun. Detta är en metod vi valde då vi ville söka efter ett djup svaren vi fick från ett mindre antal informanter.

Intervjuerna har känts lugna och avslappnade och vi har heller inte märkt på informanternas svar att de skulle vara stressade, något som kanske hade påverkat utförligheten i svaren. Det har känts som om informanterna haft tid för eftertanke och i viss mån reflektion kring sina svar. Diktafonen har för oss varit ett viktigt hjälpmedel, när vi på grund av tekniska problem inte kunde använda oss av den vid ett tillfälle ställde det helt andra krav under den intervjun. Detta kan ha lett till att vi missat små delar av vad informanten sagt under intervjun. Samtliga intervjuer har tagit cirka 40 minuter. Denna tid har känts fullt tillräcklig, det har efter varje intervju känts som vi fått så utförliga svar som vi kunnat hoppas på. Det känns som informanterna har tänkt över vad de sagt och svarat utifrån sina egna erfarenheter.

Frågemallen (se bilaga 1) vi haft med oss till intervjuerna har fungerat som ett bra stöd under intervjuens gång, så att vi hela tiden har haft något att återgå till. Även om vi har haft en mall att gå efter har det funnits både tid och möjlighet till att låta samtalet flyta relativt fritt vilket har gjort att intervjuerna inte har känts så stela som intervjuerna annars kan kännas. Att intervjuerna inte har varit så stela har vad vi tror gjort att intervjuerna har blivit bättre i och med att informanten känner sig mer bekväm med ett samtal än en regelrätt intervju.

Att vi har suttit med vid intervjuerna och varit delaktiga i samtalen har lett till att vi fått mer utbyggda svar än om vi genomfört en enkätundersökning. Att vi har suttit med vid intervjuerna har troligtvis gjort att vi har påverkat intervjuerna med våra instick och kommentarer, vilket man får ta i beaktande när man ser på det resultat vi har fått fram. I och med att det är ett samtal där vi har deltagit har vi oavsiktligt eller avsiktligt varit med och utformat innehållet i samtalet. Detta ser vi som en nackdel vid intervjuer som man inte hade fått om vi istället hade genomfört en enkätundersökning. Dock är vinsterna och fördelarna vid en intervju så mycket större att de negativa aspekter som finns övervinns av fördelarna.

6.2 Resultatdiskussion

Det resultat vi har fått från de intervjuer vi genomfört har varit både förväntat, men även till viss del förvånande. När vi har diskuterat vårt resultat har vi valt att dela in diskussionen i tre avsnitt. Det första avsnittet handlar om vinster med att arbeta utomhus (se 6.2.1), avsnitt två berör hur pedagogerna arbetar med utomhusundervisning och vilka förutsättningar som krävs (se 6.2.2) och det avsnitt som behandlar vad utomhus innebär för informanterna är avsnitt tre (se 6.2.3). Att vi har valt att dela upp diskussionen i olika avsnitt handlar om att vi på detta vis vill synliggöra olika viktiga aspekter av vårt resultat.

6.2.1 Vinster med att arbeta utomhus

Vad som blivit tydligt i det resultat vi fått fram av vår undersökning är att utomhuspedagogik är ett fenomen med stora möjligheter. Barnen får en möjlighet att se kunskaperna i ett sammanhang och inte bara som fakta på ett papper eller som bilder på olika saker. Vi kan se att informanterna ser utomhusundervisning som något som möjliggör för en stor mängd autentiska aktiviteter där barnen kan skapa, uppleva, experimentera och samarbeta. Att utomhuspedagogik leder till att man kan skapa en brygga mellan teori och praktik samtidigt som man stimulerar alla hjärnan och alla våra sinnen är något även Brügger och Szczepanski (2011) pekar på.

I resultatet framkommer det att informanterna ser att utomhusaktiviteter kan ge barnen stora möjligheter att få utlopp för det stora rörelsebehov de faktiskt har. Genom den större ytan kan de utveckla hela kroppen samtidigt som de blir psykiskt stimulerade och utmanade. Alla sinnen kommer med i arbetet när man är utomhus. Enligt en av informanterna var just en stor anledning till att man spenderade så mycket tid utomhus att barnen fick känna en större frihet, röra på sig i större utsträckning och för att få barnen att bli bekanta med sin närmiljö. Detta svarar väl på de mål som finns i Lpfö 98 för vad förskolan ska sträva efter när det kommer till barns utveckling av motorik, koordinationsförmåga och kroppsutveckling. I styrdokumentet står det även att barn ska få kunna utveckla ett intresse och en förståelse av naturen. Av de svar vi fått från informanterna blir det synligt att intresse och förståelse för naturen är viktigt för dem och att det är något de ser som en av vinsterna med ett utomhuspedagogiskt angreppssätt.

Den hälsofrämjande aspekt som finns inneboende i utomhuspedagogiken blir tydlig av det resultat vi fått av den undersökning vi genomfört. Rörelse, luft, frihet och en större gemenskap är viktiga ord som lyfts när informanterna pratar om sin verksamhet. Att just kontakt med naturen är viktig är något som lyfts i tidigare forskning på området. Att det kan verka förebyggande för konflikter är även en viktig fördel för verksamheten som lyfts av några av informanterna. Barnen har större yta runt omkring sig och på så vis springer inte barnen lika tätt på varandra och krockarna blir inte lika många. Att vara ute har även synliga resultat för våra informanter när det kommer till det antal konflikter som förekommer mellan barnen. Dessa minskar som en följd av att man har både större utrymme samtidigt som informanterna kan se att premisserna för gemenskapen och dynamiken i gruppen ändras till en viss del. Vikten av att röra på sig och få fler idrottstimmar i skolan känner vi igen från både Szczepanski et al. (2006) och Öhman och Sundberg (2004). Här skulle en större vistelse utomhus kunna svara på detta behov.

När det kommer till barns lärande har resultatet av undersökningen synliggjort två aspekter som enligt våra informanter är viktiga. Att barn är konkreta i sina tankegångar och sitt arbetssätt är något flera av informanterna pekar på. De lär sig mycket genom att praktiskt genomföra olika moment kan de få en ökad förståelse av samma moment än om de hade fått arbeta mer teoretiskt med ett färdigt material. Att barn är konkreta är något även Braute och Bang (1997) visar på när de menar att barn är mer uppmärksamma och intresserade och av den anledningen lär sig mer när de arbetar med konkreta aktiviteter.

Den andra aspekten av barns lärande som blivit tydlig i de svar vi fått från informanterna är att alla barn lär sig på olika sätt, men att vara ute ger möjligheter till att röra på sig för eleverna som gör att de känner sig friare och får en möjlighet att ta sig an aktiviteten på sitt

sätt. Informanterna ser även att undervisning utomhus möjliggör för oss som pedagoger att möta barnen på ett bättre sätt och att låta dem lära sig så som de lär sig bäst. Att rörelse och lärande hänger ihop är menar även Strandberg (2006). Att man kan använda sig av kroppen för att lära sig saker är inget nytt, något Szczepanski (2007) menar på.

Resultatet av vår undersökning visar även att informanterna ser lärande som något socialt, något vi gör tillsammans. Här visar även vårt resultat att det hos våra informanter att utomhusundervisning där eleverna och barnen får göra saker tillsammans kan bidra till deras identitetsutveckling. Som när en informant åker till alla barnens hus där barnen själva får berätta och prata om det. Lärande som något socialt pekar även Illeris (2007) på. Han menar att det i lärandets samspelsform ingår bland annat perception, förmedling, upplevelse, imitation, verksamhet och deltagande. Detta är former av samspel som det genom vårt resultat blir tydligt att dessa former är aktuella för både våra informanter och oss när man talar om utomhusundervisning. Alla delar kommer fram på olika sätt.

6.2.2 Hur arbetar man utomhus och vilka förutsättningar krävs?

Något resultatet från vår undersökning visar på är att utomhusundervisning ger större möjligheter till att använda ett material som inte är förutbestämt. Informanterna menar att det i skogen finns en uppsjö material man kan använda sig av och då är det bara fantasin som sätter gränser, som en av informanterna uttryckte sig så behöver ett bilgarage kanske inte alltid se ut som just ett bilgarage. Det kanske är det för att just i det sammanhanget som barnet leker har barnet bestämt sig för att det är ett garage. Vidare menar informanterna att barn har en fantasi och en kreativitet som kan ta dem hur långt som helst om vi bara låter dem. Detta kan leda till att barnens självförtroende byggs upp på ett väldigt bra sätt. Enligt en av informanterna vill barnen flyga till månen bara pedagogerna följer med och att de kan utföra sina högt uppsatta mål bara vi som pedagoger visar att vi tror på dem. Enligt Dahlgren och Szczepanski (1997) är de platser man använder i utomhuspedagogiken kopplade till att barnen får en direktupplevelse av materialet i en autentisk miljö och dessa platser, detta gäller inte enbart aktiviteter i skog och mark utan det kan vara de flesta ställen som ligger utanför den aktuella byggnaden. Informanterna använder sig heller inte av utomhuspedagogik som något som enbart rör skogen och naturen utan resultatet från intervjuerna visar på att man även använder sig av det samhälle som finns runtomkring. En informant menar till och med att en utomhuspedagogisk profil är en nödvändighet i dagens förskola.

I Lgr 11 står det att eleverna ska ges möjligheter till att ta ansvar och initiativ, både individuellt och i grupp. För informanterna i vår undersökning blir detta en del av ett aktivt arbete utomhus. De menar att barnen i de olika grupperna får känna att de har möjligheter till att själva bestämma inom ramen för de aktiviteter man genomför eller helt själv bestämma vilken aktivitet de ska genomföra. Inom vissa gränser. Detta blir extra tydligt när en av informanterna beskriver hur de alltid låter barnen gå först när de ska någonstans, eller att de äldre barnen får leka på ett litet berg precis utanför gården. Det visar att de har en tro på barnens förmåga. Att bara man visar barnen att man vet att de klarar av det och ger dem förtroendet till att göra själva så klarar de otroligt mycket. Just en tro på barnens egna förmågor lyser igenom i svaren från samtliga informanter. Att arbeta utomhus, med den ökade yta det innebär, leder vad vi kan se till att barnen får träna på att vara just initiativ - och ansvarstagande.

När man flyttar ut och genomför delar av sin undervisning utomhus kan vi se att man som pedagog kan stöta på nya utmaningar och situationer som man kanske inte är van vid.

Planeringen av en sådan verksamhet kan i många fall kräva mer av dig som pedagog och ju högre upp i åldrarna man kommer blir det allt mer krävande. Även transport till och från den tänkta aktiviteten kan vara problematiskt, något som Olsson (2008) också pekar på. Av det resultat vi fått av vår undersökning framkommer det att planeringen av utomhusverksamhet generellt sätt inte tar längre tid än vid inomhusverksamhet när det handlar om verksamhet på den egna skolgården eller i närområdet. Aktiviteter längre bort från skolan ser informanterna som något som kräver en större planering, främst av logistiska skäl. Även möjligheten till att vara fler pedagoger som kan följa med är något de kan se som ett möjligt hinder. Men samtliga informanter menar på att de har möjligheten att åka buss eller spårvagn till olika platser, så för aktiviteten i sig är det inte något problem.

Dessa nya utmaningar och situationer som vi menar att undervisning utomhus kan leda till kan även bidra till att det framkommer fler hinder än vad det skulle göra om man riktar in sin verksamhet på aktiviteter inomhus. Enligt Szczepanski (2007) är en av de saker som upplevs som störst hinder för undervisning utomhus att man inte har tillgång till lämpliga områden. De platser som finns tillgängliga för aktiviteter utomhus är även något som våra informanter ser som ett möjligt hinder. De ser även att vädret kunde vara ett problem, inställningen hos pedagoger och olika fysiska handikapp. Dock ser samtliga informanter detta som mindre problem som man får jobba runt. Man får vänja barnen vid att vara ute i olika väderlekar, ha en aktiv och tydlig pedagogisk diskussion med sina kollegor och anpassa aktiviteterna så att de passar även de barn som har lite annorlunda fysiska förutsättningar. I det resultatet av vår undersökning kan man tydligt se att detta är något pedagogerna arbetar aktivt med. Både för att barnen skall få möjligheter till att vänja sig vid att vara ute, men även för att få föräldrarna att inse betydelsen av att kunna vistas ute i stor utsträckning. En av pedagogerna menar att föräldrarnas förståelse för den verksamhet man bedriver är otroligt viktig för att barnen ska kunna få rätt förutsättningar för de aktiviteter man genomför.

Ytterligare en informant menar att om man som kollegor har samma grundinställning till den verksamheten man utför är väder och vind mindre problem. Även om man kanske inte är lika som människor är man överens om vad det är man ska göra. Att även föräldrarna ska vara insatta i de aktiviteter man genomför och införstådda i att man arbetar mycket utomhus lyfts också av informanterna som en viktig del i att ge barnen större förutsättningar för att vara ute på ett bra och positivt sätt.

Något som framkommer i det resultat vi fått av vår undersökning är hur viktigt det är att som pedagog vara motiverad till att arbeta utomhuspedagogiskt. Av våra informanter lyfts att om man inte är just motiverad kommer detta att smitta av sig på både barn och andra vuxna. Du ser på så sätt möjligheter istället för svårigheter. Att motivationen är viktig för utomhusundervisning är något även Szczepanski (2007) lyfter i sin forskning. Att vara motiverad menar han även kan bero på en brist på kunskap och vana av att vara ute med barn och elever. Glädjande nog är ingen av de vi intervjuade negativt inställd gentemot att arbeta med utomhuspedagogik. Istället är det något samtliga brinner för och använder sig aktivt av. Man behöver inte göra sin verksamhet till en Ur och skur-verksamhet, men man kan sträva efter att förlägga så mycket som möjligt av sina aktiviteter utanför förskolans väggar. Detta för att barnen ska få känna en större frihet och få större möjligheter till att erfara samhället runt omkring dem.

Vi tror att om utomhuspedagogik varit en del av lärarutbildningen, där blivande lärare faktiskt fick träna på att vara ute med barn, då hade det kanske sett annorlunda ut. Om de flesta barn gick i en förskola som arbetade aktivt med ett utomhuspedagogiskt angreppssätt på samma

sätt som de intervjuade förskolelärarna skulle barnen när de börjar skolan, vara vana vid ett sådant arbetssätt. Detta skulle kunna bidra till att förutsättningarna till att vara ute även under resterande skoltiden skulle vara större. Att miljöinslagen och träning i att vara utomhus är viktigt i lärarutbildningen är något Sandell et al. (2003) pekar på när de menar att dessa inslag måste bli regelmässiga och få tillräckligt med tid för att främja en god kvalitet och ett bra djup i den verksamhet man ska bedriva. På så vis kanske det inte blir som en av informanterna beskriver, att så fort det blir dåligt väder eller andra yttre omständigheter som kan hindra, så undviker pedagogerna att gå ut med barnen.

Informanterna tyckte mestadels att platsen hade mindre betydelse för barnens lärande utan att det är vad man gör med platsen man är på som det viktiga. Att ta tillvara på det som finns där och använda det i den aktivitet man har planerat eller en helt ny aktivitet som innefattar det som finns på platsen. Vårt resultat visar på att vilken plats de olika aktiviteterna genomförs på styrs av antingen vilken aktiviteten är eller de förutsättningar som finns i gruppen och hos de olika individerna. Det är viktigt att som pedagog vara förberedd så att man kan ge barnen djupinläring istället för ytlinläring (Dahlgren, 2007). Man kan som Szczepanski (2007), fråga sig vad av det som vi gör inne idag kan vi faktiskt göra utomhus istället? Kan man ta in naturen inomhus om det är för dåligt väder för att vara utomhus? Kan man måla utomhus istället för att sitta inne och måla vid borden? En utav förskolelärarna i undersökningen berättar att de flyttar ut allting, att de målar utomhus istället för att göra det inomhus. Det vi ser genom undersökningen är att personliga erfarenheter och intressen spelar stor roll för hur man använder sig utav utomhus som undervisningslokal. De positiva personliga erfarenheter som våra informanter har med sig i ryggsäcken leder till att de inte tvekar när det kommer till att ta ut alla möjliga saker att arbeta med. De är heller inte rädda för att saker ska bli smutsiga eller blöta. Här hade kanske en pedagog med mindre erfarenhet av att arbeta ute varit mer tveksam till att ta ut inomhussaker.

6.2.3 Vad är utomhus?

Något som har framkommit när vi har genomfört vår undersökning är det att förskolelärarna använder sig utav den omgivande naturen i stor utsträckning utan att tänka på det som om att de använder sig utav utomhuspedagogik. Även om de kanske inte använder sig av ordet utomhuspedagogik alla gånger, är det tydligt att medvetet med utomhusundervisning. De har hela tiden med sig en tanke på vad de ska göra. I och med att det står i Lpfö98 att man skall använda sig utav naturen och medverka till att barnen förståelse för naturen och kan se sammanhang mellan de saker vi gör och vad som händer i naturen, att allting hänger ihop, så kan man inte som lärare i förskolan undvika att arbeta med naturen och miljön.

I arbetet använder sig förskolelärarna utav den direkta närmiljön men tar även med sig barngruppen på utflykter så att de får se både hav, land och stad. Vad vi kunnat se i resultatet av vår undersökning är det viktigt att tänka på att utomhuspedagogik inte bara är att man är ute i skogen hela tiden utan att man använder sig utav de kulturmiljöer som finns. I den definition om utomhuspedagogik som Centrum för miljö- och utomhuspedagogik (2004) har författat står det "att lärandets rum även flyttas ut till samhällsliv, natur- och kulturlandskap", med andra ord att man kan använda sig utav all närmiljö - inte bara skogen. Av resultatet från vår undersökning blir det tydligt att våra informanter har ett helhetsperspektiv. De ser de två aspekter som Sandell (2004) menar finns inneboende i utomhuspedagogiken, dels naturen och dels landskapet, där kultur ingår. Det är inte samma landskap på alla ställen och kulturen kan skilja sig oerhört beroende på var någonstans man bor.

6.3 Pedagogiska implikationer

Förskolans nya läroplan kommer säkerligen att ändra dessa siffror eftersom det då står klart att och tydligt att vi som pedagoger skall arbeta med utomhus som en del i undervisningen. Det står i förskolans läroplan (Lpfö98, s. 10) att vi skall sträva efter att varje barn;

- “utvecklar sin motorik, koordinationsförmåga och kroppsuppfattning samt förståelse för vikten av att värna om sin hälsa och sitt välbefinnande,
- utvecklar intresse och förståelse för naturens olika kretslopp och för hur människor, natur och samhälle påverkar varandra,
- utvecklar sin förståelse för naturvetenskap och samband i naturen, liksom sitt kunnande om växter, djur samt enkla kemiska processer och fysikaliska fenomen.”

Detta kan vi inte göra enbart innanför förskolans fyra väggar - utan vi måste ta med barnen ut för att se dessa saker och lära oss med kroppen. Nästan all den litteratur som har granskats i studien visar på att det är viktigt att ta med kroppen i lärandet, att inte glömma bort den när fokus läggs allt mer på det skriftliga och det vi kan läsa oss till. De allt större krav som ställs på elever i tidigare åldrar gör att vi som pedagoger måste nå barnen på fler sätt än de traditionella, för att få med alla på det tåg som det pratas så mycket om i dagens skolpolitik. Vi kan även se att det ställer krav på att vi som pedagoger inte kan ta en många gånger klassisk lärarroll, där man står vid sidan om barngruppen. Utan vi måste göra oss själva delaktiga i barnens verksamhet och fungera som medupptäckare samtidigt som vi har en översikt så att inget av det vi gör blir direkt farligt för barnen. Det gäller som pedagog att våga ta steget och vara med i aktiviteterna, att släppa loss lite, vilket vi tror är en utmaning för många pedagoger.

Kunskap blir inte bara något som finns som ord på papper utan den blir något verkligt och levande. Och detta tror vi är oerhört viktigt för att våra barn och elever ska kunna få kunskaper som följer med och utvecklas hela livet. Inte bara att de trycker in fakta för att kunna svara rätt när läraren frågar och för att bara kunna få så många rätt som möjligt på ett prov i skolan. De får genom ett utomhuspedagogiskt angreppssätt även stora möjligheter att träna på de sociala och demokratiska aspekter av livet som finns i vårt samhälle idag.

6.4 Slutdiskussion

Genom vår undersökning har vi sett att förskolelärare arbetar med utomhuspedagogik i sitt vardagliga arbete, men att de kanske inte direkt kallar det utomhuspedagogik. För dem är det mer det arbetssätt som man använder sig utav i förskolan, man är helt enkelt mycket ute. Även om de kanske inte kallar det för utomhuspedagogik är det tydligt att de har en stor pedagogisk insikt i vad de ska göra och varför. Sen att olika pedagoger använder utsidan olika mycket beror helt och hållet på pedagogens egen inställning till att arbeta utomhus. En av informanterna tog upp detta i intervjun, att det beror mycket på en själv hur aktivt man arbetar med och är utomhus.

Vad som blivit tydligt i vår undersökning är att det finns en mängd olika sätt att anpassa de aktiviteter man planerar till en utomhusmiljö. Gemensamt för samtliga informanter är en vilja att inte begränsa de möjligheter man ger sina barn och den verksamhet man har på förskolan. Oavsett om det handlar om att flytta ut hela verksamheten eller delar av den. Alla de aktiviteter vi har fått beskrivna för oss av informanterna genomsyras av en glädje och en känsla av att man måste visa barnen förtroende. Andra ord som varit ständigt återkommande i så väl vår undersökning som i den forskning vi gått igenom på området är; frihet, utrymme, förtroende, aktivitet och deltagande. Detta är delar barn genom ett utökat användande av utomhus som undervisningsarena kan ge barn större möjligheter till, vilket vi tror är viktigt.

Det vår undersökning har kommit fram till är att pedagogerna inte tycker att platsen har så stor betydelse för barns lärande. Det som betyder något är hur du använder dig utav det som finns där du är. Att pedagogerna inte ser bara en sorts miljö som möjlig undervisningsarena visar att de är inne på samma spår som den tidigare forskning som finns om utomhuspedagogik. Det känns även som att denna helhetssyn på utomhuspedagogik som speglas hos de pedagoger vi intervjuat bidrar till att de barngrupper de arbetar med kommer att få stora möjligheter redan från början till att se samband i samhället och i naturen samt att de kommer att få se olika delar i det sammanhang där de hör hemma. Detta istället för att olika undervisningsobjekt bara blir lösryckta delar på stenciler eller bilder. Barnen kommer att få en möjlighet att erfara saker själva. Helhetssynen på lärande är något som känns väldigt essentiellt i våra ögon, att man som pedagog täcker in hela spektret.

Utomhus behöver inte nödvändigtvis betyda att man är ute i skogen, utan man kan lika gärna vara på förskolegården, på stadsvandring eller på besök vid havet. Detta är något som framgår i det resultat vi fått av vår undersökning. De intervjuade hade bitvis olika uppfattningar om vad utomhus betyder, även om skillnaderna inte var så stora. Vi ser även att om vi jämför våra egna uppfattningar skiljer dessa sig åt, mycket beroende på vilken relation som man själv har haft till att vistas utomhus. Även Sandell (2004) menar att utomhus inte bara innebär en sak utan flera. Undersökningen har även gjort att vi själva har börjat fundera över vad som egentligen är utomhus för oss, vilket har gjort att våra tidigare utgångspunkter har ändrats. Utomhus är inte bara skogen utan det enda som sätter gränser för vad utomhus är, är du själv och dina egna uppfattningar. Vi kan se att så länge som man är öppen för nya saker är möjligheterna för vad man kan göra oändliga.

Urvalet har begränsats till förskolelärare som arbetar mer utomhus, vilket också speglar det resultat vi har fått. Vid ett större antal intervjuer hade vi kanske fått ett resultat där skillnader i åsikter och attityder hade varit större. I en större undersökning hade fokus inte funnits på förskolelärare som antingen har arbetat med eller fortfarande arbetar med utomhuspedagogik.

Att det skulle kunna finnas en större osäkerhet och ovilja till att vara ute hos pedagoger som inte är vana att arbeta på detta sätt har även framkommit i den undersökning vi gjort. Även den litteratur vi har bearbetat under arbetets gång har gett otaliga källor till idéer och även lust till att undersöka ännu mer. I framtida forskning skulle det kunna vara intressant att utöka antalet informanter och inkludera pedagoger som idag inte arbetar aktivt med utomhuspedagogik. Det hade även varit intressant att undersöka hur en verksamhet påverkas av en övergång från ett mer traditionellt arbetssätt till ett utomhuspedagogiskt. Även de undersökningar vi kommer att genomföra senare i livet kanske inte är likadana som den undersökning vi har genomfört nu på sluttampen utav lärarutbildningen, så kommer denna uppsats att hjälpa oss på vårt sökande. På vår väg har vi hittat nya källor, tips på lektionsplaneringar, nya läroböcker och så vidare som kan hjälpa oss om vi någon gång skall genomföra någon mer undersökning av forskningskaraktär.

7. REFERENSLISTA

Böcker

- Alexandersson, M (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I Starrin, B., Svensson, P-G (red.) (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Backman, M (2011). *På väg till klassrummet*. Stockholm: Sveriges Natur nr 5/2011.
- Bjervås, L (2003). Det kompetent barnet. I Johansson, E., Pramling Samuelsson, I (red.) (2003). *Förskolan - Barns första skola!* Lund: Studentlitteratur AB.
- Boaler (2011). *Elefanten i klassrummet - Att hjälpa elever till ett lustfyllt lärande i matematik*. Stockholm: Liber AB.
- Braute, J N & Bang, C (1997). *Följ med ut - barn i naturen*. Stockholm: Universitetsförlaget.
- Brügge, B., Szczepanski, A (2011). Pedagogik och ledarskap. I Brugge, B., Glantz, M., Sandell, K (red.) (2011). *Friluftslivets pedagogik*. Stockholm: Liber AB, s. 25-52.
- Bryman, A (2009). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Bunting, C J (2005). *Interdisciplinary Teaching Through Outdoor Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Dahlgren, L-O & Szczepanski, A (1997). *Utomhuspedagogik: Boklig bildning och sinnlig erfarenhet: Ett försök till bestämning av utomhuspedagogikens identitet*. Linköping: Linköpings Universitet.
- Dahlgren, L-O & Szczepanski, A (2004). Rum för lärande - Några reflektioner om utomhusdidaktikens särart. I Lundegård, I., Wickman, P-O., Wohlin, A (red.) (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur AB, s. 9-23.
- Dahlgren, L-O (2007). Om boklig bildning och sinnlig erfarenhet. I Dahlgren, L-O., Sjölander, S., Strid, J-P., Szczepanski, A (red.) (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla - Närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur AB, s. 39-53.
- Elfström, I., Nilsson, B., Sterner, L., Wehner-Godée, C (2008). *Barn och naturvetenskap - upptäcka, utforska, lära*. Stockholm: Liber AB.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Grahn, P (2007). Barnet och naturen. I Dahlgren, L-O., Sjölander, S., Strid, J-P., Szczepanski, A (red.) (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla - Närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur AB, s. 55-104.
- Illeris, K (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Kvale, S., Brinkmann, S (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Larsson, S (1986). *Kvalitativ analys - Exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Larsson, S (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I Starrin, B., Svensson, P-G (red.) (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur AB, s. 163-189.
- Magntorn, K & Magntorn, O (2004). Artkunskap – en väg till djupare ekologisk förståelse I Lundegård, I., Wickman, P-O., Wohlin, A (red.) (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur AB, s. 97 - 116.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Naturvårdsverket (2006). *Naturen som kraftkälla*. Stockholm: Naturvårdsverket.
- Olsson, T (2008). *Varför sjunker inte äpplet? Om utomhuspedagogik i Lunds kommun*. Alnarp: Movium.
- Sandell, K., Öhman, J. & Östman, L (2003). *Miljödidaktik - Naturen, skolan och demokratin*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Sandell, K (2004). Var ligger utomhus? I Lundegård, I., Wickman, P-O., Wohlin, A (red.) (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur AB, s. 151-170.
- Sellgren, G (2004). Estetiken, sinnligheten, lyriken. I Lundegård, I., Wickman, P-O., Wohlin, A (red.) (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur AB, s. 187-204.
- Skolverket (1998). *Läroplan för förskolan*. (Reviderad 2010). Lpfö98.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Lgr11.
- Stan, I (2009). *Recontextualizing the role of the facilitator in group interaction in the outdoor classroom*. London: Journal of Adventure Education & Outdoor Learning. 9:1, s. 23-43.
- Strandberg, L (2006). *Vygotskij i praktiken – Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Stukát, S (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Szczepanski A., Malmer K., Nelson N. & Dahlgren O. (2006). *Utomhuspedagogikens särart och möjligheter ur ett lärarperspektiv: En interventionsstudie bland lärare i grundskolan*. Jönköping: Didaktisk Tidskrift, Vol. 16, No 4.
- Szczepanski, A (2007). Uterummet - ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer. I Dahlgren, L-O., Sjölander, S., Strid, J-P., Szczepanski, A (red.) (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla - Närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur AB, s. 9-38.

Säljö, R (2000). *Lärande i praktiken - Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.

Wahlgren, A. (2011). *Grönt tänk i klassrummet*. Stockholm: Skolvärlden, nr 9/2011.

Öhman, J. & Sundberg, M. (2004). Rörelse i naturen - ett alternativt kroppsmöte. I Lundegård, I., Wickman, P-O., Wohlin, A (red.) (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur AB, s. 171-186.

Elektroniska källor

Centrum för miljö- och utomhuspedagogik (2004). *NCU:s definition av utomhuspedagogik*. Hämtad 2011-11-17, från http://www.liu.se/ikk/ncu/ncu_filarkiv/Allm%25C3%25A4nt/1.165267/Utomhuspedagogik_def.pdf

Svenskt friluftsliv. *Mer friluftsliv - fakta om friluftslivets positiva effekter*. Hämtad 2011-11-23, från http://www.friskinaturen.org/media/fakta_merfriluftsliv.pdf

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer*. Hämtad 2011-11-24, från http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_t_f_2002.pdf

8. BILAGOR

8.1 Intervjuguide

Inledande frågor:

1. Hur länge har du arbetat som förskolelärare?
2. Vilken utbildning har du?
3. Hur länge har du arbetat i den verksamhet som du arbetar i idag?

Utomhuspedagogiska frågor:

Fråga 1. Hur arbetar du när du ska ha aktiviteter utomhus?

Fråga 2: Hur kan platsen påverka barns lärande?

Fråga 3: Hur förbereder du för aktiviteter utomhus?

Fråga 4. Vilka hinder kan du se för utomhusundervisning?

Fråga 5. Vad innebär utomhus och utomhuspedagogik för dig?

Fråga 6: Hur kan utomhusundervisning påverka barns förståelse av olika ämnen?