



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

# Pedagogers uppfattningar kring utomhusmiljön

En studie om utomhuspedagogik

Stina Jonåker & Mikaela Lindqvist

Kurs: LAU390

Handledare: Karin Lager

Examinator: Pia Williams

Rapportnummer: HT11-2920-024



## Abstract

### Examensarbete inom lärarutbildningen

**Titel:** Pedagogers uppfattningar kring utomhusmiljön En studie om utomhuspedagogik

**Författare:** Stina Jonåker & Mikaela Lindqvist

**Termin och år:** Höstterminen 2011

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Karin Lager

**Examinator:** Pia Williams

**Rapportnummer:** HT11-2920-024

**Nyckelord:** Utomhusmiljö, förskollärare, lärande, utveckling, sinnen, intervju.

### Sammanfattning

Vårt syfte med examensarbetet är att utifrån förskollärares uppfattningar beskriva vilken betydelse utomhusmiljön kan ha för barns utveckling och lärande, hur förskollärarna uppfattar att de arbetar med utomhusmiljön samt hur de uppfattar sin roll i utomhusmiljön. Vår tidigare uppfattning var att få förskollärare har en pedagogisk tanke med utevistelserna och att de främst tillbringar tiden ute på förskolgården. Detta trots att läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010:9) tar upp att verksamheten ska ge möjlighet till växlande aktiviteter såväl inomhus som utomhus samt att utevistelsen bör ge möjlighet till aktiviteter och lek i naturmiljö likväl som i planerad miljö. Vi undrar om våra tidigare uppfattningar stämmer eller har förskollärare en pedagogisk tanke med utomhusmiljön?

Vi har genomfört samtalsintervjuer med sex förskollärare från Västra Götalands län. Intervjufrågorna var av öppen karaktär för att ge långa och uttömmande svar. Av intervjuerna framkommer det att samtliga förskollärare är ute tillsammans med barnen minst en gång om dagen, främst på gården. Ibland besöker de närmiljön, då de oftast går ut med barnen i mindre grupper. Det framkommer även att förskollärarna uppfattar att barn i utomhusmiljön kan utveckla sin motorik, fantasi, kreativitet, matematiska förmåga och lära om naturvetenskap. Förskollärarna uppfattade sin roll i utomhusmiljön som medupptäckare, utmanare och som hjälpare.

Vårt resultat kopplar vi till Szczepanskis tre tematiserade perspektiv, vilka är platsperspektivet, kroppsperspektivet och miljöperspektivet. Likaså gör vi jämförelser med vissa av Brügge och Szczepanskis ledarskapsmodeller som är förmedlingsrollen, den självstyrande gruppen och patrullsystemet.

Förskollärarna anser att en viktig anledning till att gå ut är för att få frisk luft. I vår diskussion kommer vi fram till att det inte får vara enda anledningen till att gå ut, utan att den pedagogiska verksamheten bör fortsätta även i utomhusmiljön. Utomhusmiljön bör därmed ses som ett komplement till inomhusmiljön då det finns mycket att upptäcka och lära ute.

# Förord

Nu när vi i slutet av vår lärarutbildning ser tillbaka på dessa tre och ett halvt åren, kan vi konstatera att denna tid varit både tuff och krävande men samtidigt rolig och otroligt lärorik. Vi har utvecklats enormt under den här tiden både som människor och i rollen som förskollärare. Likaså har dessa veckors skrivande på examensarbetet haft sina med- och motgångar, även fast vi själva uppfattat topparna som högre än vad dalarna varit djupa.

Vi vill tacka vår handledare Karin Lager som stöttat och gett oss feedback under vårt skrivande. Vi vill även ge ett stort tack till våra sex förskollärare för att ni ville delta i vårt examensarbete och för att ni lät oss intervjuas. Det har varit mycket intressant att få ta del av era uppfattningar. Sist vill vi tacka våra fästmän som funnits med oss, stöttat och lyssnat på oss i våra med- och motgångar under examensskrivandet, men även under hela utbildningens gång.

När vi nu är klara med vår lärarutbildning väntar en ny spännande tid i våra liv som verksamma förskollärare. Vi ser otroligt mycket fram emot att få praktisera det vi läst och lärt oss under utbildningen. Framförallt ser vi fram emot att få öppna verksamhetens dörrar och upptäcka vad utomhusmiljön har för spännande att erbjuda.

# Innehåll

Abstract .....	2
<b>Förord.....</b>	<b>3</b>
<b>Innehåll.....</b>	<b>4</b>
<b>1. Inledning .....</b>	<b>6</b>
1.1 Syfte och frågeställningar.....	7
1.2 Disposition .....	7
<b>2. Teoretisk anknytning .....</b>	<b>8</b>
2.1 Fenomenografi .....	8
2.2 Variationsteori.....	9
<b>3. Forskningsöversikt .....</b>	<b>10</b>
3.1 Lärande och utveckling .....	10
3.2 Pedagogens roll .....	12
3.3 Utomhuspedagogik.....	13
Utomhuspedagogikens framväxt.....	14
Anders Szczepanskis tre tematiserade perspektiv .....	14
Lärande och utveckling i utomhusmiljön.....	15
Pedagogens roll i utomhusmiljön .....	16
Tidigare examensarbeten om utomhuspedagogik .....	17
3.4 Sammanfattning .....	18
<b>4. Metod.....</b>	<b>20</b>
4.1 Metodval.....	20
4.2 Alternativa metoder.....	20
4.3 Undersökningsgrupp .....	21
4.4 Databildning .....	22
4.5 Redogörelse av analysmetod.....	22
4.6 Tillförlitlighet .....	23
4.7 Etiska överväganden .....	24
<b>5. Resultatredovisning.....</b>	<b>25</b>
5.1 Förskolläraarnas arbete med utomhusmiljön .....	25
Fri lek med färdigt material.....	25
Utforska och använda naturen.....	26
Styrd och pedagogisk medvetenhet.....	26
5.2 Barns utveckling och lärande i relation till utomhusmiljön .....	27
Motorik och rörelse .....	27
Naturvetenskap och matematik .....	28

Upptäcka naturen och få frisk luft.....	28
Fantasi och kreativitet .....	29
5.3 Förskollärarnas roll i arbetet med barnen i utomhusmiljön .....	29
Medupptäckare .....	29
Utmana och leda.....	30
Hjälpare och samordnare.....	30
5.4 Resultatanalys.....	31
Upplev på plats i naturen.....	31
Skräpa inte ner.....	32
Ut och upplev med kroppen .....	32
Förskollärarnas roll .....	32
Jämförelse med tidigare examensarbeten.....	33
<b>6. Diskussion .....</b>	<b>34</b>
6.1 Resultatdiskussion och slutsatser .....	34
Förskollärarnas arbete med utomhusmiljön .....	34
Barns utveckling och lärande i relation till utomhusmiljön .....	34
Förskollärarnas roll i arbetet med barnen i utomhusmiljön .....	35
Sinnenas och miljöperspektivets betydelse .....	35
6.2 Metoddiskussion.....	36
6.3 Vidare forskning.....	36
6.4 Slutord och didaktiska konsekvenser .....	37
<b>7. Referenser .....</b>	<b>38</b>
Examensarbeten .....	39
Internet .....	40
Intervjuer .....	40
Bilaga 1 .....	41
Bilaga 2 .....	42

# 1. Inledning

”Huvudsaken är att barnen kommer ut och får frisk luft”, ”När alla barnen bara skriker och springer runt, vet vi att det är dags att gå ut”, ”Vi går ju inte ut om det ösregnar”.

Uttalanden som de här har vi fått höra flera gånger av olika förskollärare när de talar om utomhusmiljön. Vår uppfattning har därmed under vår tid på lärarutbildningen blivit att få pedagoger har en pedagogisk tanke med utevistelserna, som de främst tillbringar ute på förskolegården. Lars Owe Dahlgren och Anders Szczepanski (2004:9) menar att lärande sker i olika sammanhang och i olika situationer, därför menar vi att pedagoger bör variera lärandemiljöerna både i inomhusmiljön och i utomhusmiljön. Det är även något som läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010:9) tar upp, då verksamheten ska ge möjlighet till växlande aktiviteter såväl inomhus som utomhus samt att utevistelsen bör ge möjlighet till aktiviteter och lek både i naturmiljö som planerad miljö. Den pedagogiska verksamheten upphör därmed inte bara för att man är ute. Vi anser därför, likt Dahlgren och Szczepanski (2004:9), att utomhusmiljön borde ses som ett viktigt komplement till inomhusmiljön. Då utomhusmiljön har mycket att erbjuda kan den användas till mycket och på så sätt kan pedagoger få in fler delar av läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) i arbetet med utomhusmiljön. När vi talar om utomhusmiljön avser vi miljön utomhus, vilket kan innebära allt ifrån förskolegården, lekplatsen, parken eller skogen.

Vår övertygelse är att vi människor inte bara lär genom att läsa, lyssna eller se bilder utan även genom att använda fler sinnen. Att få smaka, lukta och känna anser vi är lika viktiga för lärandet. Att gripa för att begripa kan sägas vara det centrala inom utomhuspedagogiken (Szczepanski, 2008:13) och som vi tror mycket på, eftersom vi menar att barn lär genom kroppen. Även Eva Johansson (2003:15) menar att vi förstår och erfar världen med kroppen, hon poängterar därför vikten av att få lära och undersöka med kroppen. Av egna erfarenheter från vår egen uppväxttid menar vi att barn får möjlighet att använda alla sinnen och hela kroppen i utomhusmiljön. Vi håller med Szczepanski (2007:22–23) om att naturen avlastar, ger oss återhämtning, lugnar och minskar stress samt gör oss piggare. Han menar vidare att barn som har tillgång till en varierad ”utomhusmiljö är friskare, leker mer variationsrikt, utvecklar bättre koncentrationsförmåga, än barn i artificiella, sterila utomhusmiljöer” (23). Vidare skapar utomhusmiljön möjligheter för barn att utveckla sin balans, grovmotorik, koordinationsförmåga och samarbetsförmåga (Brügge & Szczepanski, 2002:25–29). När vi lekte under vår uppväxttid inspirerade naturen oss till att leka mer varierade lekar då naturen alltid är föränderlig.

När vi båda under lärarutbildningen läste en kurs i utomhuspedagogik fick vi upp vårt intresse för utomhusmiljön som pedagogisk verksamhet. Det var då vi fick erfara att utomhusmiljön har mycket positivt att erbjuda för barns utveckling och lärande. Detta gjorde att vi blev intresserade av hur förskollärare, våra kommande kollegor, ser på utomhusmiljön och hur de uppfattar att de arbetar där. Stämmer vår tidigare uppfattning om att de flesta förskollärare inte har en medveten pedagogisk tanke med utomhusmiljön?

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Vårt syfte med detta examensarbete är att beskriva vilken betydelse utomhusmiljön kan ha för barns utveckling och lärande utifrån förskollärares uppfattningar. Vårt syfte är även att undersöka hur förskollärare beskriver att de arbetar med utomhusmiljön samt vad de uppfattar är deras roll i arbetet med barnen i utomhusmiljön. Detta syfte preciseras i följande frågeställningar:

1. Hur uppfattar förskollärare att de arbetar i förskolan med utomhusmiljön?
2. Hur **uppfattar** förskollärare utomhusmiljön i relation till barns utveckling och lärande?
3. Hur uppfattar förskollärare själva sin roll i arbetet med barnen i utomhusmiljön?

## 1.2 Disposition

Vi delar upp vårt examensarbete i olika delar. Först kommer den teoretiska delen där vi presenterar och förklarar vår teoretiska utgångspunkt. Det följs av en forskningsöversikt där vi beskriver hur olika teorier och forskare ser på barns utveckling och lärande samt hur de ser på pedagogens roll. Därefter presenterar vi vad utomhuspedagogik innebär, dess framväxt och Szczepanskis tre tematiserade perspektiv. Forskningsöversikten rymmer även en redogörelse för barns utveckling och lärande samt pedagogens roll utifrån ett utomhuspedagogiskt förhållningssätt. Vi presenterar även tre tidigare examensarbeten som behandlat utomhuspedagogik för att sedan avsluta med en sammanfattning över forskningsöversikten.

Därefter förklarar vi vår valda metod samt andra tänkbara metoder. Här ryms även en presentation av vår undersökningsgrupp och en beskrivning av hur studien genomförts. I metoddelen redogörs också för hur vi analyserar vårt resultat, studiens tillförlitlighet samt etiska överväganden.

I resultatdelen beskriver vi vårt resultat i olika teman utifrån våra tre frågeställningar. Sedan analyserar och jämför vi vårt resultat kopplat till Szczepanskis tre tematiserade perspektiv, Brügge och Szczepanskis ledarskapsmodeller samt andra examensarbetens resultat.

Vi avslutar med en diskussion där vi besvarar våra frågeställningar samt diskuterar och drar slutsatser utifrån vad studien visar kopplat till tidigare forskning inom området. Här diskuterar vi även vår valda metod och ger förslag på vidare forskning för att sedan avsluta med slutord och didaktiska konsekvenser.

## 2. Teoretisk anknytning

Här ger vi först en beskrivning av forskningsansatsen fenomenografi, som ligger som grund för den teori vi utgår ifrån. Därefter beskriver vi vår teoretiska utgångspunkt, vilken är variationsteorin och det som vi uppfattar är det centrala i denna teori.

### 2.1 Fenomenografi

Fenomenografi är en forskningsansats som skapades på 1970-talet vid Göteborgs universitet. Fenomenografi handlar om att identifiera hur människor uppfattar, förstår och erfar olika fenomen samt beskriva variationer mellan människors uppfattningar av dessa fenomen. Det är med andra ord andra människors erfarenheter kring fenomen som forskaren reflekterar över. Begreppet fenomen inom fenomenografin kan vara alltifrån hur människor uppfattar matematiska problem till hur de uppfattar döden (Claesson, 2007:35–36; Stukát, 2005:33; Marton & Booth, 2000:146).

Fenomenografi är varken en metod eller en teori, även om det kan finnas kopplingar till både metodiska och teoretiska element. Fenomenografi är ett sätt för att urskilja, formulera och bearbeta forskningsfrågor (Marton & Booth, 2000:147).

Människors sätt att uppfatta ett fenomen kan delas in i olika kategorier. En forskare inom fenomenografin söker finna det totala antalet sätt människor uppfattar ett fenomen. Inom fenomenografin ses en uppfattning därmed som kollektiv och inte som individuell. Det innebär att i en grupp människor finns det inte lika många uppfattningar som det finns människor i gruppen utan uppfattningarna kan delas in i olika kategorier (Claesson, 2007:37–39; Marton & Booth, 2000:159).

Inom fenomenografin talas det om första och andra ordningens perspektiv. Första ordningens perspektiv är ett påstående om hur något egentligen är, där forskaren enbart beskriver ett fenomen utan att problematisera eller visa på den subjektiva sidan av fenomenet. Forskaren fokuserar här på forskningsobjektet och sätter parentes kring sitt eget erfärande. Andra ordningens perspektiv handlar inte om att beskriva hur något är utan att identifiera och beskriva människors uppfattningar om något samt hur något ter sig för människor. Det är dess bakomliggande orsaker till deras uppfattning som blir till föremål för forskning. Även i ett andra ordningens perspektiv fokuserar forskaren på forskningsobjektet och sätter parentes kring sitt eget erfärande. Skillnaden är att här är forskningsobjektet människors sätt att erfara något och det är deras erfärande som fokuseras. I ett första ordningens perspektiv är det världen som fokuseras (Claesson, 2007:36; Marton & Booth, 2000:154–155; Stukát, 2005:33).

Under årens lopp har det riktats en del kritik mot fenomenografin, bland annat för att den saknar teori (Mårdsjö, 2005:58). Därför har det utvecklats en teori utifrån den fenomenografiska forskningsansatsen, vilken är variationsteorin. Variationsteorin kommer vara vårt teoretiska redskap i vår studie.



## 2.2 Variationsteori

Variationsteorin är en teori om lärande som i första hand är inriktad mot lärares undervisning, hur lärare arbetar. Teorin fokuserar, liksom fenomenografin, på hur människor erfar något (Claesson, 2007:39). **Ett begrepp som är centralt inom variationsteorin är** medvetande eller medvetandets struktur. Med medvetandets struktur menas att allt finns i vårt medvetande, men inte samtidigt och organiserat på samma sätt. Vårt medvetande har alltid en riktning mot något. ”När vi förstår eller uppfattar något är det alltid *något* vi förstår eller uppfattar. Det erfarna har således alltid en mening för oss” (Runesson, 1999:29). Medvetandet är därmed relaterat till vårt erfارande och lärande. Hur vårt medvetande är strukturerat vid ett visst tillfälle påverkar hur vi erfar situationen och en förändring i sättet vi erfar förändrar även vårt medvetandes struktur. Medvetandet är således dynamisk och förändras efter tid och rum, vilket innebär att vårt medvetande är situerat (28–29).

Det finns ytterligare tre begrepp som är centrala inom variationsteorin. Dessa begrepp är variation, urskiljning och samtidighet. Begreppen innebär att vi människor urskiljer flera olika saker samtidigt i vårt medvetande, där struktur och mening är förenade med varandra. För att vi ska kunna urskilja något förutsätts det att det finns en variation (Mårdsjö, 2005:25). För att vi ska kunna urskilja till exempel björkar från andra träd förutsätts det att vi har fått erfara en variation i trädets utseende. Alltså, för att kunna veta vad något är måste vi också veta vad något inte är (Runesson, 1999:31). Samtidigheten relaterar till vår erfarenhetsvärld. I vårt medvetande finns samtidigt en medvetenhet om antingen likheter eller skillnader av det som upptar tankarna. Genom att reflektera över flera innehållsaspekter samtidigt kan vi urskilja en innehållsaspekt från den andra. Vi kan dock inte under en längre tid hålla reda på flera innehållsaspekter samtidigt, utan det är vissa saker i vår omgivning som uppträder tydligare och bildar ”figur” i vårt medvetande, medan andra saker som vid tillfället inte fokuseras utgör därmed en ”bakgrund”. Figuren och bakgrunden är lika viktiga för att vi ska kunna skilja ett innehåll från ett annat. För att vi ska kunna erfara något som något måste vi därför kunna urskilja det från och relatera det till ett sammanhang. Vi behöver dessutom kunna urskilja dess delar och relatera dem till varandra och till helheten, det är då vi lär (Marton & Booth, 2000:131–144).

Det finns inte något erfärande utan något att erfara och inget lärande utan något att lära, lärandet har därmed alltid ett objekt. Lärandeobjektet är variationsteoriens huvudsakliga fokus och kan ses som en förmåga att göra något med något. Varje förmåga har en generell och en specifik aspekt. Den generella aspekten innebär att kunna tolka eller uppfatta. Den specifika aspekten rör till exempel olika formler eller en historisk händelse. Ett lärandeobjekt består av ett direkt och ett indirekt objekt. Den specifika aspekten är kopplad till det direkta objektet, innehållet för lärandet, vilket aldrig kan vara målet av själva lärandet. Utan målet är den generella förmågan, att hantera innehållet, vilket kan ses som det indirekta lärandet. Det indirekta lärandeobjektet är kopplat till den generella aspekten, den förmåga barnen förväntas utveckla. Det direkta lärandeobjektet står i fokus för den lärande. Lärares uppgift är att både fokusera på det som den lärande försöker lära sig samt hur denne går till väga när den försöker lära sig. Begreppet lärandeobjekt inbegriper både det direkta och det indirekta lärandeobjektet (Gustavsson, 2008:21–22).

**Vi intresserar oss för vilken variation av uppfattningar förskollärarna har som grupp kring utomhusmiljön och deras roll där. Variationsteorin är därför en passande metod att utgå ifrån eftersom vi vill urskilja en variation i uppfattningarna, såväl likheter som skillnader.**

### 3. Forskningsöversikt

Vi beskriver här nedan hur olika teorier samt hur olika forskare ser på barns utveckling och lärande. Vi beskriver även hur dessa teorier och forskare ser på pedagogens roll i relation till barns utveckling och lärande. Vidare presenterar vi vad utomhuspedagogik innebär, dess framväxt och Szczepanskis tre tematiserade perspektiv. Vi redogör därefter för barns utveckling och lärande samt pedagogens roll utifrån ett utomhuspedagogiskt förhållningssätt. Därefter lyfter vi upp ett antal tidigare examensarbeten som behandlar utomhuspedagogik. Vi avslutar med en sammanfattning av denna del.

#### 3.1 Lärande och utveckling

Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) diskuterar begreppet kunskap och menar att ”kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra” (6). Det är genom socialt samspel mellan barn och vuxna samt barn emellan som lärandet baseras på, då barn lär av varandra (8-9). Under rubriken 2.2 *utveckling och lärande* i läroplanen för förskolan står det att förskolans verksamhet ”ska präglas av en pedagogik där omvårdnad, omsorg, fostran och lärande bildar en helhet” (11). Förskolan ska ta tillvara på barns intressen samt stärka dessa för att lära och erövra nya erfarenheter. Nyfikenhet, utforskande och lust att lära ska utgöra grunden för verksamheten. Vidare ska verksamheten stödja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet utifrån barnets erfarenheter, intressen och behov (8).

I läroplan för förskolan står dock ingen vägledning i hur arbetat i praktiken ska genomföras. Därav har Ingrid Pramling Samuelsson och Sonja Sheridan (2006) på uppdrag av skolverket skrivit *Lärandets grogrund*, som syftar till att omsätta läroplanens mål till praktisk handling. De ser lärande som ett livslångt projekt som baseras på erfarenheter, där alla erfarenheter vi gör är byggstenar i det livslånga lärandet (13). Barns erfarenheter är även centralt inom utvecklingspedagogiken, som Pramling Samuelsson tillsammans med Maj Asplund Carlsson har tagit fram. Den utvecklingspedagogiska teorin tar sitt avstamp i fenomenografin och variationsteorin där fokus ligger på barns intentioner och perspektiv (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003:225). Vidare menar författarna (71) att erfarenhet är att se, uppfatta, förstå eller att urskilja något, vilket görs med hela kroppen. För dem är det inte erfarenheten i sig som är det centrala ”utan vad erfarenheten har bidragit till att barn erfar, uppfattar, ser eller urskiljer, eftersom det är detta barn lärt sig” (81).

Silwa Claesson (2007:31–35) beskriver den sociokulturella inriktningen som framträdande inom nutidens lärarutbildning. Inom det sociokulturella uppfattas det som att barns utveckling påverkas av den miljö barnet växer upp i, lärande är därmed socialt och kulturellt betingat. Även Pramling Samuelsson och Sheridan (2006:41–42, 44) menar att lärande är socialt, eftersom barn utvecklar kunskaper genom att umgås med andra människor, leka, samtala, utforska, skapa, iakttä, lyssna, experimentera, reflektera, jämföra och urskilja. Att lära är att göra kunskapen till en del av sig själv, att skapa innebörd och förena dem med sin egen förståelse. Likaså Johansson (2003:24–25) beskriver att möten med andra är betydelsefulla för lärandet. Det är i möten med andra som vi går in i varandras världar, korrigerar och bekräftar varandra. Johansson utgår ifrån teorin om livsvärlden som har utvecklats av den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty. Med livsvärld menas en värld som vi riktar oss mot, som vi

är delar av, påverkar samt påverkas av och som också finns i oss. Inom livsvärldsteorin menas det att barn uttrycker och erfar världen med kroppen eftersom den är närvarande i allt vi gör och är i interaktion med allt vi möter (15–16, 24–25).

Barns lek är centralt i förskolans verksamhet och betydelsefullt för barns lärande (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006:83, 86). I leken får barn prova olika saker och nya situationer uppstår som de tidigare inte varit med om. Barn får i leken möjlighet att hantera det nya innehållet och anpassa det till det de redan vet, på så sätt blir lek en del av lärandet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003:42). Leken ger möjlighet för barn att utforska sin omvärld, bearbeta erfarenheter, intryck samt kommunicera med andra. Där utvecklas barn även socialt, motoriskt, intellektuellt och känslomässigt samt stimulerar sin fantasi och kreativitet (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006:83, 86).

Att lära inom variationsteorin innebär att erfara något på ett nytt sätt, det har skett en förändring i vårt sätt att erfara något. Förändringen kan innebära att vi kan urskilja andra aspekter eller fler aspekter av ett fenomen än tidigare. Våra tidigare erfarenheter av ett fenomen har betydelse för vårt sätt att erfara det nya. För att kunna urskilja **något från något** krävs en erfaren variation mellan situationer, objekt eller fenomen (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006:31). **Detta innebär att för att vi ska kunna urskilja rosor från andra blommor behöver vi ha sett fler sorters blommor och vi får då erfarenhet om att det finns en variation i blommor utseenden (Runesson, 1999:31).** Även inom utvecklingspedagogiken ses variationen som viktigt. Variation ger förståelse för en större helhet och fler perspektiv samt bidrar till större flexibilitet och ödmjukhet för andras perspektiv. Då barn lär med alla sinnen behövs det en variation i sätten att arbeta med ett innehåll (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003:94). Då det inom variationsteorin menas att det är i språket som tankarna **formas** och som vi kan få möjlighet att ta del av andras uppfattningar har språket och kommunikationen en viktig betydelse (Mårdsjö, 2005:58). Ann-Charlotte Mårdsjö beskriver att det är variationen och förändringen, i såväl ens eget som andras, sätt att tänka och uppfatta ett innehåll som är utgångspunkten för ett aktivt lärande (25). Likaså inom utvecklingspedagogiken anses språket som betydelsefullt. Språket ses där inte bara som ett uttryck för tänkandet utan även avgörande för tänkandet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003:60). **Inom** den sociokulturella inriktningen är kommunikationen det centrala och att dela med sig samt ta del av andras erfarenheter, det är så vi lär (Claesson, 2007:33).

Pramling Samuelsson och Sheridan (2006:57–58) beskriver förmågan att kunna reflektera, **alltså tänka och överväga, samt uttrycka sig verbalt om sådant som inte är här- och- nu som betydelsefullt för barns utveckling och lärande. Detta beskriver författarna som metakognition.** Även inom utvecklingspedagogiken ses denna förmåga som betydelsefull (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003:111). Inom utvecklingspedagogiken handlar metakognition om hur barn erfar lärandeobjektet, hur de uppfattar fenomenen.

Marita Lindahl (1998) utgår i sin bok *Lärande småbarn* ifrån ett fenomenografiskt perspektiv och menar att barns lärande har ett samband med deras egen drivkraft, deras önskan att bemästra sig själva, olika uppgifter och situationer. Det är denna drivkraft och motivation som driver dem till övande och därmed lärande (118). Vidare menar Lindahl (130, 138) samt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003:89) att barn lär genom att härma andra. Vid imitation övar barnet upp sina färdigheter. När barn härmar försöker de anpassa handlingen till det som de uppfattar är aktivitetens innebörd.

## 3.2 Pedagogens roll

I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010:13) under rubriken 2.2 *utveckling och lärande* ges riktlinjer för vad förskollärare har för ansvar gällande barns utveckling och lärande. Där kan läsas att förskolläraren ska se till att barnet får förutsättningar för att lära, utvecklas samt stimuleras till att använda hela sin förmåga. Förskolläraren ansvarar vidare för att barnet upplever det roligt att lära sig nya saker, att det ställs inför nya utmaningar, får stöd i sin sociala utveckling och känner trygghet i gruppen. Barnet ska ges möjligheter till att utmanas i sin språkliga-, matematiska- och motoriska utveckling samt utmanas i sitt intresse för naturvetenskap och teknik. För att förskollärarna ska kunna utmana barn i deras lärande behöver de ha kunskap om varje barns erfarenheter, kunnande och delaktighet (16).

Pramling Samuelsson och Sheridan (2006:26) skriver att utmaningen för pedagoger är att förena barns mål med samhällets mål, på ett sätt som utmanar och ökar barns lust till lärande. Det gäller då att som pedagog se, uppmuntra och stimulera det som barn visar intresse för samt utgå ifrån deras perspektiv och erfarenheter. Samtidigt ska pedagogen väcka intresse och rikta lärandet mot det mål som styrdokumentet eftersträvar (13, 27). Pedagogens uppgift är att ge barn upplevelser och erfarenheter samt stödja dem i deras lärande (34). Även inom ett sociokulturellt perspektiv anses att pedagogens uppgift är att finnas med och stötta barn i deras utveckling. Pedagogen ska vara lyssnande och finna passande samt autentiska aktiviteter där barn får möjlighet att pröva sig fram (Claesson, 2007:31–35). Likaså diskuterar Lindahl (1998:165) betydelsen av att pedagogen stödjer barns utveckling vilket görs genom att uppmärksamma barnets egna projekt och följa barnets egna initiativ. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006:87–88) samt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003:205) anser att pedagogens roll även är att stödja samt utmana barn i deras lek och se till att alla barn har möjlighet att delta i någon lek.

Johansson (2003:16) menar att då möten är viktiga för att lärande ska ske är det pedagogens roll att skapa möten för lärande. Det spelar ingen roll om det är möten mellan vuxna och barn eller barn emellan. I dessa möten är pedagogens uppgift att närma sig barnet i dess livsvärld, att involvera hela barnet med dess sinnlighet, tänkande och kroppslighet. **Pedagogen ska vara öppen för barns upptäckter, gränsöverskridanden och kontroll samt vara fysiskt och psykiskt närvarande i barns erfarenheter (26, 79). Detta kan pedagogen göra genom att släppa lite på sin kontroll samt sina regler för att följa barnet och se vad som engagerar barnet samt vad dess avsikter är med det den gör.** Lindahl (1998:73–75) talar även hon om att pedagogens roll är att möta men också samspela med barnet. En såväl fysik som psykisk närvaro anser hon är en förutsättning för att barnet ska utvecklas harmoniskt. **Att vara fysiskt och psykiskt närvarande innebär att pedagogens fokus ständigt är riktat mot barnet och att pedagogen engagerar sig i det barnet gör (Johansson, 2003:55).**

Inom variationsteorin ska pedagogen försöka ta den lärandes perspektiv genom att utgå från barnets tankar och tidigare erfarenheter kring ett innehåll. Pedagogen bör därför ha kunskap om vilka skilda uppfattningar det finns i sin barngrupp om ett fenomen och då lyfta upp samt bemöta uppfattningarna på ett lämpligt sätt (Mårdsjö, 2005:52). Pedagoger som arbetar i fenomenografisk anda bör förutom att lyfta upp barns tankar kring ett fenomen också uppmana barn till att berätta om sina uppfattningar för de andra (Claesson, 2007:38–40). Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003:59–60) menar att **utifrån** utvecklingspedagogiken ska **pedagogen** förvisso också utgå ifrån barns intressen och erfarenheter men även utifrån ett bestämt innehåll, som pedagogen medvetet väljer. Det gäller sedan att leda

och utmana barnen för att de ska rikta uppmärksamheten mot det innehållet. Även **utifrån** utvecklingspedagogiken ska pedagogen försöka få syn på variationen av sätt att tänka och ge barn möjlighet att få syn på den. På så sätt utmanas barns för givet tagna bild av något. För att pedagogen ska få syn på variationen av tankar och kunna göra dessa synliga för barnen behöver pedagogen få barnen att reflektera **och fundera** (114–115). **Genom att pedagogen samtalar och ställer frågor till barnen om det de reflekterar och funderar kring, kan pedagogen få kännedom om variationen av barnens uppfattningar och tankar kring en viss sak.** Pramling Samuelsson och Sheridan (2006:57–58) skriver också om vikten av att reflektera och sätta ord på sitt lärande. De menar även att pedagogens uppgift är att bjuda in barn till samtal för att barnet ska utveckla språket (71–73). **Genom att barnet i samtal med pedagogen får höra hur språket låter samt är uppbyggt och själv får möjlighet att använda det ökar förutsättningarna till språkutveckling.**

### 3.3 Utomhuspedagogik

Szczepanski (2007:11) beskriver att Centrum för Miljö- och Utomhuspedagogik (CMU) vid Linköpings universitet har försökt att beskriva det utomhuspedagogiska fältet. De har tagit fram följande definition av utomhuspedagogik:

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.

(citerad av Szczepanski, 2007:11)

Kärnan i utomhuspedagogiken är upplevelsebaserat lärande, att gripa för att begripa. Det handlar om att få upptäcka med hela kroppen och sina sinnen i en platsrelaterad utomhusmiljö. Att skapa förstahandserfarenheter i autentiska miljöer där barn själva får undersöka, uppleva och bearbeta med hjälp av sinnena skapar möjligheter för en kreativ lärprocess. Detta bör vidare ske i växelverkan med textbaserade praktiker, som böcker eller datorer (Szczepanski, 2007:10, 2008:13). Szczepanski och Britta Brügge (2002:25) menar att utomhuspedagogik borde ses som en naturlig del och som ett komplement till den traditionella pedagogiken, vilket vanligtvis sker inomhus. Författarna menar vidare att pedagoger har möjlighet att öka nyfikenheten samt motivationen hos barn om inomhusmiljön och utomhusmiljön kompletterar varandra (27).

Naturen erbjuder både trygghet och spännande händelser samt ger möjlighet till nya gemenskaper, attityder och värderingar (Brügge & Szczepanski, 2002:26–29). I utomhusmiljön får barn större möjlighet till rörelse och fysiska aktiviteter än i inomhusmiljön (Szczepanski, 2007:24). Barn får möjligheter till att använda kroppen för att sätta tanken i rörelse då utomhusmiljön är en mer rörelseintensiv lärandemiljö (Brügge & Szczepanski, 2002:26).

Stefan Edman (2007:122) skriver att det i utomhusmiljön finns fler möjligheter till lärande och upplevelser än vad vi kan tro. Vi behöver inte heller gå långt för att kunna göra upptäckter och föra resonemang, utan detta kan göras överallt. Gunilla Niss och Anna-Karin Söderström (2006:90) menar att det räcker att gå till en liten skogsdunge för att experimentera

och undersöka med naturens material. Utomhuspedagogik är inte bara en plats för lärande utan även ett innehåll för lärande (Dahlgren, 2007:52). Det är dessutom ett betydelsefullt redskap för att nå upp till målen i läroplanen (Brügge & Szczepanski, 2002:26; Ericsson, 2004:142). I utomhusmiljön kan vi lära om många områden, vilket innebär att vi inte enbart behöver lära om naturen. Vi behöver inte heller enbart fokusera på en aspekt av ett område i taget, utan varva in flera aspekter för att på så sätt skapa en helhet (Strotz & Svenning, 2004:36).

### **Utomhuspedagogikens framväxt**

Utomhuspedagogikens rötter sträcker sig ända till antiken. Aristoteles (384-322 f. Kr) utgick i sin filosofi från sinnena och praktiska erfarenheter av verkligheten, vilket idag kan sägas vara själva kärnan i utomhuspedagogiken. Han menade att i själen finns bara reflexer av tingen i naturen. Han menade vidare att den högsta graden av verklighet uppnås genom våra sinnen och erfarenheter av verkligheten. Ytterligare en förgrundsgestalt till utomhuspedagogiken är Jan Amos Comenius (1592-1670) som i sin undervisningslära belyste sinnenas betydelse. Han ansåg att genom att använda kroppen och sinnena vid en inlärningsprocess skulle kunskapen ges liv och erfarenheten bli mer givande. Jean Jacques Rousseau (1712-1784) utvecklade Comenius undervisningslära och metoder. Även han poängterade vikten av sinnenas pedagogiska betydelse och barns möte med verkliga miljöer, autentiska miljöer, som han dessutom ansåg borde tillämpas tidigt i barns utveckling (Szczepanski, 2007:16; Brügge & Szczepanski, 2002:47).

John Dewey (1859-1952), som är en annan viktig person inom utomhuspedagogiken, såg människan som en aktiv och sökande varelse. Han såg även praktisk kunskap som lika viktig som teoretisk och menade på att lärandet är en del av en social handling. Dewey är känd för uttrycket *learning by doing* och menade med det att människan lär genom praktisk handling med hela kroppen. Dewey lyfte även starkt upp reflektionens betydelse för lärande (Szczepanski, 2007:22; Brügge & Szczepanski, 2002:46). Andra pedagoger som betonat betydelsen av verkliga kontakter, sinnena och handens kunskap är Ellen Key (1849-1926), Maria Montessori (1870-1952) och Paulo Freire (1921- 1997). Key som var en stark förespråkare för att lärare skulle använda andra platser än klassrummet i lärandeprocesser menade att studier i verkliga livet ska vara utgångspunkten för lärande. Montessori som idag har inflytande över nutidens tankar om utomhuspedagogik, ville att hela omgivningen skulle ses som ett läromedel. Omgivningen skulle inbjuda till ett görande och tänkande, ett lärande där hela kroppen var med i lärandeprocessen. Likaså lyfte Freire upp betydelsen av ett aktivt lärande utanför klassrummet, detta för att minska risken att läraren förmedlar kunskap till eleverna. Liksom Dewey pekade Freire på vikten av att reflektera och tala om det vi gör och inte bara mekaniskt göra (Brügge & Szczepanski, 2002:48-49). En person som idag forskar inom området utomhuspedagogik är Anders Szczepanski. En av hans studier kommer vi kort att presentera nedan.

### **Anders Szczepanskis tre tematiserade perspektiv**

Szczepanski (2008:12) har i sin licentiatavhandling *Handlingsburen kunskap - lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö* intervjuat 26 lärare för att undersöka vilka uppfattningar de har om lärande och undervisning utomhus. Utifrån lärarnas svar kunde han identifiera tre tematiserade perspektiv, vilka är platsperspektivet, miljöperspektivet och kroppsperspektivet. Inom platsperspektivet ses platsen, den fysiska miljön, som betydelsefull för lärande. Verklighetsanknytning och ämnesintegration ses som centrala och vikten av upplevelser i rätt sammanhang är av betydelse. Inom platsperspektivet ses förstahands-erfarenheter som ett viktigt komplement till bilder och textbaserat material, eftersom man

uppfattar att barn lär genom att själv göra. Detta innebär även att barn får en tydlig verklighetsanknytning. Den fysiska platsen ses som ett komplement till den teoretiska kunskapen som fås inomhus (53). När man utgår ifrån ett miljöperspektiv är det att öka förmågan att förstå de ekologiska sambanden som finns i naturen som är det viktiga. Läraren ska ge barn förståelse för hur de själva kan påverka miljön och en hållbar utveckling. Även här får förstahandserfarenheterna en viktig betydelse, eftersom barn inte lär om naturen genom att exempelvis titta på bilder utan i mötet med den biologiska mångfalden (24–25). Ur ett kroppsperspektiv anses sinnena och kroppens rörelser som viktiga för lärandet. Här menas det att barn lär genom att få använda kroppen, såväl det kroppsliga/fysiska, intellektuella/kognitiva som det känslomässiga/emotionella för att uppnå en verklighetsanknytning. Detta perspektiv handlar därmed om att gripa för att begripa, vilket bör ske i en växelverkan mellan teoretisk och praktisk bildning (26, 54). Szczepanski hänvisar till Merleau-Ponty (1908 - 1961) som ansåg att människan lär med hela kroppen där kropp och själ är en helhet och hör ihop. Lärande sker i ett samspel mellan en fysisk och psykisk dimension. Merleau-Ponty menade att ”kroppen finns i psyket och psyket finns i kroppen” (citerad av Szczepanski, 2008:27).

### **Lärande och utveckling i utomhusmiljön**

Barn lär och utvecklas som mest i tillåtande miljöer, där allt inte är förutbestämt och där de får möjlighet att prova olika sidor av sig själva. Utomhusmiljön är mångsidig och kan användas på flera sätt, på så sätt kan utomhusmiljön bidra positivt till barns utveckling och lärande (Villanueva Gran, 2011). Bland annat kan utomhusmiljön bidra till att samarbete och social kompetens tränas samt utvecklas, eftersom det i utomhusmiljön ofta ställs andra krav och utmaningar än i inomhusmiljön (Brügge & Szczepanski, 2002:25–30).

I utomhusmiljön har barn mer rörelsefrihet samt mer möjlighet till att på egen hand utforska omvärlden, eftersom pedagoger oftast är mer tillåtande utomhus (Szczepanski, 2007:24). Då det inte är förutbestämt hur naturen och dess material ska användas, får barn själva bestämma med hjälp av sin fantasi hur och vad det ska användas till. Barn kan därmed i utomhusmiljön få erfarenhet samt insikt om sina förmågor och begränsningar på ett icke-värderande sätt (Grah, 2007:93). I och med att naturen inte är förutbestämd får barn möjlighet till att själva bestämma exempelvis hur fort de vill springa eller hur högt de vill klättra i relation till sin egen kropp och förmåga. Detta kan innebära att barn utvecklar en positiv inställning till sig själv och sin kropp (Öhman & Sundberg, 2004:183–184). I förskolans uppdrag ingår det att barn ska få stöd i att utveckla en positiv inställning till sig själv och få tilltro till sin egen förmåga (Skolverket, 2010:7).

85 % av vår kommunikation är inte verbal, utan sker via våra sinnen. Därför är det av vikt att barn ges möjlighet att få upptäcka och lära om vår omvärld på flera sätt, inte enbart via textbaserade praktiker utan även via smak, lukt, känsel och hörsel (Szczepanski, 2007:11). Detta ges det möjlighet till utomhus, då utomhusmiljön är full av färger, former, dofter och ljudintryck. Utemiljön ger oss sinnlig erfarenhet, stimulerar vår hjärna och ger kroppen dess rörelse som den är i behov av. När vi upplever och lär genom våra sinnen ges det möjlighet till en mer aktiv kunskap, där handling, känsla och tanke sammanförs, dessutom ökar vår minneskapacitet. Genom att upptäcka med våra sinnen ges det även möjlighet att få lära på flera olika sätt. Likaså talar Johansson (2003:24) om kroppens betydelse för lärande. Hon menar att då vi förstår och erfar världen med kroppen är det viktigt att få lära och undersöka med den. Utgångspunkten för lärande i utomhuspedagogiken är den direkta upplevelsen, där vi lär samt förstår med hela kroppen och reflekterar över lärandet. I en handlingsinriktad direktupplevd situation, på sin rätta plats och i sitt rätta sammanhang förstärker de sinnliga

upplevelserna inlärningsprocessen samt att en helhetsupplevelse möjliggörs (Brügge & Szczepanski, 2002:26–31; Szczepanski, 2007:11, 13–14). En helhetsupplevelse skapar sammanhang och ses som betydelsefull för barns utveckling och lärande inom utomhuspedagogiken. En helhetsupplevelse får barn inte på samma sätt inomhus där allt är mer strukturerat och konstruerat som de får i utomhusmiljön där allt inte är lika förutbestämt (Szczepanski, 2007:13–14).

Utomhuspedagogiken bygger på lärande i autentiska miljöer där vi kan lära om naturen i sitt rätta sammanhang (Dahlgren, 2007:49–50). För att skapa en spännande och rolig verksamhet för barn utomhus bör verksamheten inte enbart anpassas till platsens förutsättningar utan också till årstiden. Det är lättare för barn att få förståelse för vilka djur som lever i en sjö om de själva är där och undersöker, än om de enbart tittar i en bok. För att barn ska få förståelse för blommor är det lämpligare att titta på riktiga blommor under vår och sommar än på fotografier under vintern (Strotz & Svenning, 2004:36). Karin Magntorn och Ola Magntorn (2004:105–106) menar att när barn befinner sig i naturen och lär sig om den utvecklas förhoppningsvis en positiv bild av den. Denna positiva bild kan leda till en naturkänsla, en känsla om att vilja värna om naturen och som kan utveckla ett miljöengagemang. I läroplanen för förskolan står det skrivet att "[f]örskolan ska medverka till att barnen tillägnar sig ett varsamt förhållningssätt till natur och miljö" (Skolverket, 2010:7).

När barn är ute rör de sig mer och marken är oftast ojämn, vilket innebär att de får möjlighet att utveckla sin grovmotorik, koordinationsförmåga samt balans (Brügge & Szczepanski, 2002:25). I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010:10) står att barnen ska ges möjlighet till att utveckla sin motorik, koordinationsförmåga och kroppsuppfattning. Vidare står det att barnen ska ges möjlighet att utveckla en förståelse för vikten av att värna om sin hälsa och sitt välbefinnande. Det finns fler studier som visar att vi hälsomässigt mår bra av att vistas utomhus (Villanueva Gran, 2011). Naturen avlastar, gör oss lugnare, ger oss vila och återhämtning, vilket minskar stressen och gör oss piggare (Grahm, 2007:95–96; Szczepanski, 2007:22–23).

Även om det finns mycket som tyder på att utomhusmiljön, genom sinnlig upplevelsebaserat lärande i autentiska miljöer, skulle kunna ge oss goda möjligheter till utveckling och lärande är det dock mycket komplext och svårt att bevisa om lärandet blir annorlunda eller till och med bättre i utomhusmiljön än i en inomhusmiljö (Villanueva Gran, 2011).

### **Pedagogens roll i utomhusmiljön**

Håkan Strotz och Stephan Svenning (2004:36) menar att upplevelsen och undervisningen utomhus bör ha som syfte och mål att engagera barn. För att pedagogen ska kunna engagera barn och få dem intresserade krävs det att pedagogen själv har ett intresse för och kunskaper om utomhusmiljön. Dock ska pedagogen inte enbart förse barnen med kunskaper utan även låta dem själva upptäcka och hitta förklaringar med fantasins hjälp (Brügge & Szczepanski, 2002:31–42). Pedagogen ska avvakta barns arbete i lugn och ro och låta dem själva få uppleva naturen. Dessutom ska pedagogen vara med i barngruppen men behöver inte göra allting själv, utan vara en medupptäckare (Brügge & Szczepanski, 2002:31–42; Ericsson, 2004:143). När pedagog och barn gör saker tillsammans kan en ömsesidig förståelse grundas och då växer lusten att lära. I utomhusmiljön kan allt hända på en gång, vilket gör att pedagogen inte har fullständig kontroll över vad som händer. Det är ofta detta som gör att det blir spännande, lärorikt och roligt. I utomhusmiljön innebär det att pedagogen måste vara flexibel och medveten om att det den planerat inte alltid går att genomföra. Dahlgren (2007:42) och Gunilla Ericsson (2004:143) beskriver att pedagogens roll i utemiljön är att ställa frågor samt



följdfrågor till barns frågor som väckts av iakttagelserna av naturen. Detta för att det ska leda till reflektion och lärande. Ericsson menar vidare att det är i mötet med det okända som barns nyfikenhet stimuleras och frågor formuleras utifrån tidigare erfarenheter och kunskap.

**I utomhusmiljön kan pedagoger** tillsammans med barn arbeta på olika sätt. Det är dock viktigt att som pedagog förstå att utomhusmiljön inte är en naturlig miljö för alla. Detta innebär att pedagogen måste arbeta med utemiljön ur olika perspektiv och på olika sätt, för att det ska passa alla barn. Syftet med detta är att varje barn ska utveckla ett positivt förhållningssätt kring utomhusmiljön (Brügge & Szczepanski, 2002:26).

Brügge och Szczepanski (2002:32–34) beskriver hur det i utomhusmiljön finns olika ledarskapsmodeller som påverkar vilka pedagogiska metoder pedagogen använder sig av. En av modellerna är *förmedlingsmodellen*. Denna modell används då pedagogen står framför barngruppen med rollen som "expert". Det är pedagogen som står i centrum i denna modell. Barnen har i förmedlingsmodellen svårt att själva påverka innehållet. Denna modell passar bra då pedagogen snabbt vill få ut ett budskap till hela barngruppen. En annan modell att arbeta efter är *den lilla gruppen*, som karaktäriseras av att vara ganska kortvarig och utan ledare. Gruppen har fått instruktioner kring vilka uppgifter som ska göras samt hur länge de ska hålla på. Målet med denna modell är att få alla aktiva i gruppen. *Patrullsystemet* är en annan modell som innebär att de äldre och mer erfarna får ta hand om de yngre samt att det finns en ledare för gruppen. Inom denna modell arbetar personerna i gruppen för att skapa en vi-känsla, till exempel genom att ge gruppen ett namn. Denna modell är vanligast inom scoutrörelsen, men kan även hittas inom skolverksamheten. Ytterligare en modell är *den självstyrande gruppen* som inte har någon formell ledare och där gruppen lever sitt eget liv. Rollen som ledare karaktäriseras av att ledaren i regel låter saker ske utan påverkan. De gånger ledaren griper in är när det handlar om saker som rör säkerheten. Den sista modellen som Brügge och Szczepanski beskriver är *vägledning i naturligt friluftsliv*. Denna modell handlar om att leva i naturen och att förstå varför människor söker sig dit. Som ledare i denna modell gäller det att ha goda kunskaper om barnens kondition, friluftsfärdigheter och förutsättningar. Barngruppen ska vara med i både planering och genomförande. Barnen i gruppen ska ha olika kunskaper, vilket gör att de kan komplettera varandra och bidra till gruppens kompetens. Vilken ledarskapsmodell ledaren väljer beror på flera olika faktorer. Brügge och Szczepanski menar att det oftast handlar om att välja en blandning av modellerna för att kunna utveckla sitt ledarskap.

### **Tidigare examensarbeten om utomhuspedagogik**

Louise Sporsäter (2010) gör i sitt examensarbete en enkätundersökning på sex förskoleavdelningar i syfte att beskriva hur utomhusmiljön kan användas som lärande- och utvecklingsmiljö. Hon vill undersöka vilken roll pedagogerna anser att de har, hur utomhusmiljöer används, vilka hinder som kan finnas för utomhuspedagogisk verksamhet och vad förskollärarna har för syfte med de dagliga utevistelserna. Sporsäter kommer i sitt resultat fram till att pedagogerna anser att deras roll är att stötta, hjälpa och stimulera barnen i deras lek. Pedagogerna anser att de ska vara medupptäckare, att de ska fråga, utmana, visa och berätta. Deras roll är även att gå till exempelvis skogen för att barnen ska utveckla sin motorik och få upptäcka med alla sinnen samt att intressera barnen för natur och miljö. Pedagogernas främsta syfte med att vara ute är att barnen ska få frisk luft samt träna motorik och rörelse. Att barnen ska få frisk luft är även den största fördelen med att vara ute, enligt pedagogerna. Ytterligare en fördel är att utrymmet är större ute än inne vilket gör att konflikterna mellan barnen blir färre. En av nackdelarna som Sporsäter fick fram är att på- och avklädning tar tid och att vinterkläder försvårar barnens rörelseförmåga.

Anna Andreasson och Merja Tauru (2010) skriver även de i sitt examensarbete om utomhuspedagogik. De har genomfört kvalitativa intervjuer med sex förskollärare på två förskolor. Deras syfte är att ta reda på pedagogers uppfattningar om utomhuspedagogik. De vill undersöka hur förskollärarna menar att de arbetar med utomhuspedagogik samt vad de tror utomhusmiljön innebär för barns utveckling och lärande. Andreasson och Taurus resultat visar att pedagogerna anser att utomhusmiljön ger barnen utrymme för fri lek och att barns tankar och intressen får mer frirum där. Utomhusmiljön ger även barnen utlopp för deras rörelsebehov och de får andra förutsättningar för att utveckla sin motorik, fantasi och använda sina sinnen. I arbetet med utomhusmiljön beskriver pedagogerna att de stödjer, utmanar och vägleder barnen i deras utveckling och lärande. Pedagogerna vill inte styra eller störa barnen i deras lek utan vill ta vara på barnens intressen genom att vara närvarande. I Andreasson och Taurus resultat framkommer det att pedagogerna tar med material både från utomhusmiljön till inomhusmiljön och från inomhusmiljön till utomhusmiljön.

Även Pernilla Nordström och Tanya Karlsson (2010) har i deras examensarbete skrivit om utomhuspedagogik i förskolan. Deras syfte är att ta reda på pedagogers uppfattning om utomhuspedagogik och hur de använder sig av den i verksamheten. De har gjort en intervjuundersökning med åtta pedagoger på fyra förskolor. Nordström och Karlssons resultat visar att pedagogerna anser att det är bra att vara i utomhusmiljön då barnen får röra mer på sig där, använda sina sinnen och träna motoriken. I utomhusmiljön ges barnen möjlighet att utforska naturen på egen hand och skapa egna erfarenheter. Pedagogerna tar vara på årstiderna och lär ut om natur, djur och allemansrätten. Vidare visar resultatet att pedagogerna anser det viktigt att använda det material som finns i skogen och att ta vara på barnens intressen genom att vara lyhörd. Fördelar som kom fram i Nordström och Karlssons resultat är att pedagogerna menar att det är gott om plats i utomhusmiljön och att det därmed inte blir så hög ljudnivå. Pedagogerna anser att barnen blir friskare och att smittorisken minskar i utomhusmiljön. Likaså minskar även konflikterna mellan barnen. En nackdel som framkommer är att skogen kan ligga för långt bort från förskolan samt att vädret kan utgöra ett hinder för att komma ut.

### **3.4 Sammanfattning**

Utomhuspedagogik är inget nytt fenomen utan redan under antiken utgick Aristoteles (384-322 f. Kr) i sin filosofi från sinnena och praktiska erfarenheter av verkligheten (Szczepanski, 2007:16; Brüggge & Szczepanski, 2002:47). Under årens lopp har det sedan funnits flera förgrundsgestalter till utomhuspedagogiken, en av dem var Dewey som är känd för uttrycket *learning by doing* (Szczepanski, 2007:22; Brüggge & Szczepanski, 2002:46). Inom dagens forskning är Szczepanski framträdande.

Erfarenheter är centralt inom många lärandeteorier (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003:81; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006:13). Likaså inom utomhuspedagogiken talas det om erfarenheter som betydelsefulla men där talas det i första hand om förstahandserfarenheter. Förstahandserfarenheter innebär att barn själva får undersöka, uppleva och bearbeta. Upplevelsebaserat lärande är kärnan i utomhuspedagogiken (Szczepanski, 2007:10), vilket inte är lika framträdande inom annan forskning vi studerat. Förutom erfarenheter ses även leken som central och betydelsefull för barns lärande, i forskning om lärande så väl inomhus som utomhus. I leken kan barn utvecklas socialt,

motoriskt, intellektuellt och känslomässigt samt stimulera sin fantasi och kreativitet (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006:83,86).

I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010:8-9) står det att det är genom socialt samspel mellan barn och vuxna samt barn emellan som lärandet baseras på, då barn lär av varandra. Att lärande är socialt är det även flera forskare som menar på, bland andra Pramling Samuelsson och Sheridan (2006:41–42, 44). De menar att barn utvecklar kunskaper genom att umgås med andra människor, leka, samtala, utforska, skapa, iaktta, lyssna, experimentera, reflektera, jämföra och urskilja. Johansson (2003:15–16) menar att då kroppen är närvarande i allt vi gör och är i interaktion med allt vi möter är det med hjälp av just kroppen som barn uttrycker och erfar världen. Att uppleva med kroppen är själva kärnan inom utomhuspedagogiken, eftersom det är när barn använder kroppen och sinnen som det ges möjlighet att lära (Brügge & Szczepanski, 2002:26–29). I forskning om barns lärande, som inte fokuserar på lärande i utomhusmiljön, är sinnenas betydelse för lärande inte lika framträdande.

Att pedagogens uppgift är att stödja och utmana barnen i deras lärande samt lek är något som står i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010:13) och som flera forskare är överens om. Detta bör göras genom att utgå ifrån barnens intressen och erfarenheter (Lindahl, 1998:165; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006:87–88; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003:205). Även inom ett sociokulturellt perspektiv anses det att pedagogens uppgift är att finnas med och stötta barn i deras utveckling. Pedagogerna ska vara lyssnande och finna passande samt autentiska aktiviteter där barnen får möjlighet att prova sig fram (Claesson, 2007:31–35). Att få prova på i autentiska miljöer där barn kan lära i sitt rätta sammanhang är vad utomhuspedagogiken bygger på (Brügge & Szczepanski, 2002:26–31; Dahlgren, 2007:49–50). I en inomhusmiljö ges det inte samma möjligheter till handlingsinriktat lärande i autentiska miljöer som det ges i en utomhusmiljö (Szczepanski, 2007:13–14).

Johansson (2003:16, 26) menar att då möten är viktiga för att lärande ska ske är det pedagogens roll att skapa möten för lärande samt vara fysiskt och psykiskt närvarande i barns erfarenheter. Lindahl (1998:73–75) talar även hon om att pedagogens roll är att möta men också samspela med barnet. Likaså inom utomhuspedagogiken ska pedagogerna samspela med barnen. Här talas även om att pedagogerna ska vara en medupptäckare samt låta barnen få tid att upptäcka och hitta förklaringar med fantasins hjälp (Brügge & Szczepanski, 2002:31–42; Ericsson, 2004:143). Inom flera teorier om barns lärande ses språket och kommunikationen som betydelsefull för barns lärande (Claesson, 2007:33; Mårdsjö, 2005:58; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003:60). Likaså förmågan att kunna reflektera och gå utanför här- och- nu situationer menar många forskare är betydande för barns utveckling och lärande. De ser därför att det är pedagogens uppgift att bjuda in till samtal där barn får möjlighet att utveckla språket och reflektera (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006:57–58; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003:111). Även inom utvecklingspedagogiken ses det som pedagogens roll att ställa frågor till barn för att det på så sätt ska kunna leda till reflektion (Ericsson, 2004:143).

## 4. Metod

Här nedan börjar vi med att beskriva vårt val av metod. Därefter diskuterar vi vilka andra tänkbara metoder som vi hade kunnat använda oss av i vår studie. Det följs av en presentation av vår undersökningsgrupp, vilka är de som deltagit i intervjuerna. Vi beskriver sedan hur vi gått till väga från det att intervjufrågorna formades till hur intervjuerna genomfördes. Därefter redogörs för hur vi analyserar vårt resultat. Vi diskuterar vår studies tillförlitlighet samt avslutar med en beskrivning av etiska överväganden.

### 4.1 Metodval

I vår studie utgår vi ifrån variationsteorin, som vi beskrivit ovan. För vår studie innebär variationsteorin att vi riktar uppmärksamheten mot variationen i förskollärarnas uppfattningar (Marton & Booth, 2000:159). För att få fram förskollärarnas uppfattningar använde vi oss av samtalsintervjuer, även kallat djupintervjuer, som undersökningsmetod. Samtalsintervjuer kan vara av både informant- och respondentkaraktär. Vid informantintervjuer ska svarspersonerna ge information om ett specifikt ämne. Intervjupersonerna är valda för att de har en viss kunskap kring det forskaren undersöker. Vid respondentintervjuer är inte svarspersonerna valda för att de sitter inne med en viss kunskap om ett visst ämne. Det som är det intressanta är deras tankar och uppfattningar kring det som undersöks och inte svarspersonerna i sig. Dessa uppfattningar och tankar som svarspersonerna har kan inte ses som varken ”sanna” eller ”falska” utan kan enbart ses som deras perspektiv på det undersökta ämnet (Esaïasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007:257–311). I vår studie använder vi oss av samtalsintervjuer av respondentkaraktär eftersom vi är intresserade av förskollärares uppfattningar om utomhusmiljön och inte av just dessa förskollärare i sig. Vi är inte intresserade av att få fram en sanning utan få en inblick i hur några få förskollärare uppfattar utomhusmiljön.

Samtalsintervju kan karaktäriseras som en kvalitativ undersökningsmetod. Ordet ”kvalitativ” står för kvaliteter, alltså egenskaper hos ett fenomen (Repstad, 2007:13). En kvalitativ metod lämpar sig då forskaren vill undersöka en mindre population och tränga in på djupet i stället för på bredden (Eliasson, 2006:21; Repstad, 2007:15), vilket vi är ute efter att göra i vår studie. Syftet med kvalitativa intervjuer är att den intervjuade så exakt som möjligt ska få beskriva sina upplevelser, känslor och handlingar. Huvuduppgiften för forskaren är sedan att få förståelse för vad den intervjuade säger (Kvale, 1997:34–36).

### 4.2 Alternativa metoder

En tänkbar metod att använda hade kunnat vara enkäter. Enkäter lämpar sig då forskaren vill nå en större grupp människor, vilket ökar möjligheten att generalisera resultaten, än om forskaren enbart intervjuar ett fåtal människor. Risken för bortfall är dock större vid enkätundersökningar än vad de är vid exempelvis intervjuer. En fördel med enkäter är att forskaren slipper intervju-effekten, att intervjuaren omedvetet eller medvetet styr intervjupersonens svar. Däremot kan forskaren inte, som intervjuer ger möjlighet till, upprepa eller formulera om sin fråga om den som ska besvara frågan inte förstår. Forskaren kan inte

heller kontrollera att frågorna uppfattats korrekt i en enkätundersökning (Stukát, 2005:42–48). Vid en intervju ges det möjlighet till att få oväntade svar som intervjuaren på förhand inte kunnat förutse. Intervjuer ger också möjlighet till att kunna följa upp svaren och få mer utförliga svar (Esaïasson m.fl., 2007:283), vilket en enkät inte kan lika lätt.

En annan tänkbar metod att använda hade kunnat vara observationer. Med denna metod hade vi kunnat studera det vi ville undersöka på plats och inte behövt förlita oss på vad våra intervjupersoner berättat för oss. Fördelen med observationer är att forskaren kan få en objektivare bild av något, då inte alltid de som befinner sig i skeendet ser vad som försiggår. Ytterligare en fördel med observationer är att forskaren får lärdom om något som är direkt hämtad från sitt sammanhang, vilket inte kan fås av intervjuer eller enkäter. Observationer lämpar sig då forskaren vill få en bild av hur människor gör och inte bara vad de säger att de gör. Däremot säger observationer inget om människors känslolägen eller intentionen med ens agerande (Esaïasson m.fl., 2007:343–345). Då vi inte är intresserade av vad förskollärarna faktiskt gör utan hur de uppfattar att de gör, anser vi därför att enbart observationer inte skulle ge oss den informationen. Dessutom är observationer mycket tidskrävande (Stukát, 2005:49). Om vi hade haft obegränsat med tid hade vi valt att komplettera våra intervjuer med observationer, eftersom samtalsintervjuer lätt kan kombineras med andra metoder (Eliasson, 2006:28). Då hade vi även kunnat observera ifall det förskollärarna säger under intervjuerna överensstämmer med vad observationerna visar.

### **4.3 Undersökningsgrupp**

I vår studie har vi valt att intervjua sex förskollärare som arbetar på olika förskolor i Västra Götalands län. Vi valde att intervjua förskollärare och inte barnskötare i förskolan. Detta för att förskollärare har större ansvar än barnskötare i arbetet med barnens utveckling och lärande i förskolan (Skolverket, 2010). Vi valde att intervjua förskollärare från förskolor som inte har någon utomhusprofil. Detta för att vi inte var intresserade av att göra någon jämförelse mellan de som har en utomhusprofil med de som inte har det, vilket vi annars omedvetet skulle kunnat göra. För att få en spridning bland respondenterna valde vi att intervjua förskollärare från olika förskolor och som arbetar med olika åldrar på barnen. Då vi har kontakter på olika förskolor i Västra Götalands län, valde vi att utnyttja dessa kontakter i vår studie.

Vi väljer att benämna våra respondenter för namn som börjar på bokstäverna A-F för att de inte ska kunna identifieras. Förskollärare Agnes arbetar på en avdelning med 15 barn i åldrarna 1-3 år. Agnes har inte läst någon kurs om utomhuspedagogik. Förskollärare Britta har 19 barn i åldrarna 1-3 år på den avdelning som hon arbetar. Britta har under sin utbildning läst om utomhuspedagogik och om naturvetenskap. Förskollärare Cissi arbetar på en avdelning med 16 barn i åldrarna 2,5-5 år. Cissi har inte läst någon kurs om utomhuspedagogik. Förskollärare Diana har 20 barn i åldrarna 2-5 år på den avdelning som hon arbetar. Diana har läst en kurs om utomhuspedagogik under sin utbildning. Förskollärare Elin arbetar på en avdelning med 17 barn i åldrarna 1-3 år. Elin har under sin utbildning läst en kurs om utomhuspedagogik. Förskollärare Frida arbetar med 16 barn som är i åldrarna 2-3 år. Frida har inte läst någon kurs om utomhuspedagogik men om naturvetenskap, där de läste om hur de kan arbeta med exempelvis matematik i utomhusmiljön.

## 4.4 Databildning

I uppstartningsprocessen läste vi in oss på tidigare forskning kring ämnet utomhuspedagogik, om barns utveckling och lärande samt om pedagogens roll. Vi tog del av tidigare examensarbeten, avhandlingar, artiklar och litteratur.

Peter Esaiasson, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson och Lena Wängnerud (2007) har tagit fram en handbok för den som bedriver egen forskning. Vi använde oss av deras intervjuguide (289–301) när vi utformade våra intervjufrågor (se bilaga 1). Författarna beskriver att det är viktigt att tänka på både innehåll och form när en intervju framställs. Vi tänkte på att innehållet i frågorna skulle knyta an till våra frågeställningar samt att de skulle vara korta och lätta att förstå. Frågorna skulle vara av en öppen karaktär för att ge långa och utvecklande svar. När vi formade uppläggningsen av intervjun valde vi att inleda med det Esaiasson m.fl. kallar uppvärmningsfrågor. Dessa handlar oftast om enklare personuppgifter som syftar till att skapa en god stämning. Våra uppvärmningsfrågor handlade om barn- och personalgruppens storlek. Efter dessa frågor formulerade vi tematiska frågor, där våra intervjupersoner skulle få möjlighet till att koncentrera sig på det som står i centrum för vår undersökning. Inför intervjuerna reflekterade vi kring tänkbare uppföljnings- och direkta frågor. Detta ifall vi inte skulle få tillräckligt utvecklande svar eller inte skulle få svar på våra frågeställningar.

När intervjufrågorna var klara gjorde vi en provintervju med en annan förskollärare, för att se om svaren gav svar på våra frågeställningar. Utifrån vår provintervju framkom det att våra intervjufrågor gav svar på våra frågeställningar samt följde en logisk ordning och var lätta att förstå. Efter provintervjun lade vi till ytterligare en fråga, då det framkommit att även denna fråga var av intresse för vår undersökning. Esaiasson m.fl. (2007:302) beskriver att provintervjuer är särskilt viktiga för att få till ett flytande samtal samt att testa hur tydliga frågorna är att förstå. Efter våra ändringar skickade vi ut våra intervjufrågor till våra respondenter tillsammans med ett informationsbrev (se bilaga 2). Vår förhoppning med att skicka ut intervjufrågorna innan var att förskollärarna skulle kunna förbereda sig för att ge oss mer genomtänkta och utförligare svar.

En av oss genomförde två intervjuer på egen hand och de resterande utförde vi tillsammans. Då båda var med under intervjun intervjuade den ena av oss förskolläraren medan den andra hade hand om inspelning och stödanteckningar. Alla intervjuer varade mellan 15-25 minuter. Intervjuerna skedde i en miljö där vi kunde vara ostörda. Förskollärarna fick själva välja vart intervjuerna skulle äga rum, detta för att de skulle känna sig trygga. Några av intervjuerna utfördes på deras arbetsplatser och några i deras hem.

## 4.5 Redogörelse av analysmetod

Efter att vi genomfört våra intervjuer började vi transkribera dem för att därefter läsa igenom dessa noggrant. **Vi utgick ifrån våra frågeställningar och skapade utifrån dem tre olika teman. Därefter försökte vi finna svar på våra teman i respondenternas uttalanden. Då vi utgår ifrån variationsteorin försökte vi utifrån respondenternas uttalanden inom de olika temana urskilja en variation, såväl likheter som skillnader i deras uppfattningar. Inom temana kunde vi urskilja tre eller fyra olika uppfattningar bland respondenterna. Utifrån de olika uppfattningarna kunde vi skapa olika kategorier. Vi kommer i vårt resultat presentera de tre teman och kategorierna inom dessa. För att i resultatet tydliggöra hur kategorierna framträder**

använder vi oss av citat från intervjuerna för att visa detta. Vi valde ut de citat som belyser och utmärker kategorierna. Citaten används för att tydliggöra våra beskrivningar av de olika kategorierna.

Vi har valt att jämföra vårt resultat med Szczepanskis (2008:24–25, 53–54) tre tematiserade perspektiv, eftersom han har gjort en liknande, men mycket större, studie på lärare i skolan. Det är därför intressant att se vad för likheter och skillnader som finns mellan vårt och hans resultat. Då vi är intresserade av vad förskollärarna har för roll har vi ställt dessa i relation till Brügge och Szczepanskis (2002:32–34) ledarskapsmodeller för att se på likheter och skillnader. Vi diskuterar dessa perspektiv och ledarskapsmodeller i vår resultatanalysdel samt gör en jämförelse med tidigare examensarbetens resultat.

## 4.6 Tillförlitlighet

Inom forskning talas det om studiens reliabilitet, vilket innebär hur tillförlitlig studien är. Det finns många faktorer som kan påverka en undersökning, vilket ofta handlar om slump- och slarvfel under både datainsamling och databearbetningen. Det talas även om studiens validitet inom forskning. Validitet anger vilken giltighet studien har, det vill säga att forskaren mäter det som avses att mäta samt att den mäter på rätt sätt (Esaiasson m.fl., 2007:63–72; Stukát, 2005:125–130). Vi är medvetna om att det finns faktorer i vår studie som kan ha påverkat vårt resultat. Det kan röra sig om att intervjuaren kan påverka intervjupersonen på olika sätt, såväl medvetet som omedvetet. Det kan handla om att intervjuaren använder sig av olika gester och uttal vid uppläsning av frågor. Detta kan leda till att intervjupersonen anpassar svaren till vad den tror förväntas svara. En annan faktor som kan påverka intervjun är vad för förståelse intervjuaren har, vilket kan påverka tolkningen av svaren på frågorna. Detta kan innebära att olika personer som intervjuar kan tolka samma svar på olika sätt (Esaiasson m.fl., 2007:301–302). Vi är medvetna om att dessa eventuella intervju effekter kan ha påverkat vårt resultat av intervjuerna.

När forskaren genomför intervjuer är det lämpligast att intervjua främlingar. Detta för att det är svårt att bevara vetenskaplig distans till bekanta personer. En risk när forskaren intervjuar vänner är att den tar mycket för givet och inte vågar fråga tillräckligt detaljerat om ämnet. Även för respondenten underlättar det att inte känna intervjuaren. Vetskapen om att inte behöver träffa den som intervjuar igen gör det lättare att ge mer öppna svar (Esaiasson m.fl., 2007:291–292). I och med att vi intervjuade bekanta kan detta innebära att intervjuare som inte känner dessa personer alls skulle kunna få fram ett annat resultat. Under intervjuerna trädde vi in i en professionell roll som en objektiv intervjuare och ställde frågor som vi ibland redan hade viss kunskap om.

När en forskare genomför intervjuer av respondentkaraktär bör den välja att intervjua ett litet antal och fortsätta tills den uppnått teoretisk mättnad. Detta menas att forskaren av fler intervjuer inte får fram någon ny eller annan information av det som undersöks (Esaiasson m.fl., 2007:292). Vidare bör resultatet av undersökningen kunna generaliseras till en större grupp och inte bara gälla den lilla gruppen som undersöktes (Stukát, 2005:56). Vi valde våra förskollärare då vår uppfattning var att det fanns olikheter och därmed en spridning bland dem. Vår förhoppning med detta var att vi skulle kunna få en spridning bland svaren och på så sätt kunna få fram ett resultat som inte bara gäller för vår undersökningsgrupp. Dock är vi medvetna om att vi har genomfört en liten undersökning med få respondenter, vilket kan

innebära att vi inte hunnit uppnå teoretisk mättnad. Vi är även medvetna om att vi inte med säkerhet kan veta om det förskollärarna säger under intervjuerna är deras verkliga uppfattning eller om det är en försköning av hur de vill uppfatta sitt arbete. Vår förhoppning är självklart att förskollärarna ger en ärlig bild av deras uppfattning.

## **4.7 Etiska överväganden**

När en forskare genomför en vetenskaplig studie ska de personer som deltar i undersökningen vara medvetna om att de ingår i en vetenskaplig studie (Esaiasson m.fl., 2007:290). De ska också informeras om studiens syfte samt att medverkan är frivillig och att de kan avbryta sitt deltagande när helst de vill (Stukát, 2005:131). Våra respondenter har naturligtvis blivit informerade om detta och givit sitt samtycke att delta. Innan intervjuerna blev våra respondenter informerade om att vi skulle använda oss av inspelning och fick då möjlighet att ge sitt godkännande eller ej. För att våra respondenter ska kunna vara anonyma benämner vi dem i resultatet med namn på bokstäverna A-F och för övrigt benämner vi dem för förskollärare eller respondenter.



## 5. Resultatredovisning

Vi presenterar vårt resultat i olika teman utifrån våra frågeställningar. Dessa teman är indelade i olika kategorier. Vi avslutar med en resultatanalys där vi analyserar vårt resultat utifrån Szczepanskis tematiserade perspektiv samt jämför vårt resultat med Brügge och Szczepanskis ledarskapsmodeller och andra examensarbetens resultat.

### 5.1 Förskollärarnas arbete med utomhusmiljön

Av intervjuerna framkommer det att alla förskollärare är ute tillsammans med barnen minst en gång om dagen, ibland två gånger om dagen. Tiden de tillbringar ute har ett spann på cirka 1-4 timmar, vilket är beroende på antal gånger de är ute. Alla arbetar med att gå till närmiljön på olika sätt, exempelvis genom att gå till skogen, närliggande lekplatser eller bibliotek. I utomhusmiljön delar de ofta in barnen i mindre grupper. Förskollärarna arbetar dessutom med att förbättra gården för att den ska bli mer utmanande.

Inom detta tema, hur förskollärare arbetar med utomhusmiljön, urskiljs tre kategorier, vilka är *fri lek med färdigt material*, *utforska och använda naturen* och *styrd och pedagogisk medvetenhet*. Vi inleder med kategorin *fri lek med färdigt material*. Inom denna kategori arbetar förskollärarna med att erbjuda barnen färdigt material som de får leka med själva. Vi fortsätter därefter med kategorin *utforska och använda naturen* där förskollärarna arbetar med att ta vara på naturen och låta barnen använda naturmaterial i sina lekar. Vi avslutar detta tema med kategorin *styrd och pedagogisk medvetenhet* där förskollärarna arbetar med utomhusmiljön på ett medvetet sätt genom samlingar, aktiviteter eller undervisning. Tanken är att barnen ska lära sig om ett förutbestämt innehåll. Vi visar med citat hur de olika kategorierna framträder.

#### **Fri lek med färdigt material**

Denna kategori karaktäriseras av att förskollärarna låter barnen leka på egen hand med färdigt material. Utevistelserna kan gå till på detta sätt:

Vi släpper ut barnen och så får dom hitta på saker. Vi har cyklar på gården, vi har hinkar och spadar som man gräver med i sandlådan. Vi har ett litet hus där de kan leka mamma-pappa-barn eller de lagar mat och så där. Vi har gungor och ruschkana som de är i. Men oftast är det mycket cyklar och mycket gräva med grävmaskiner, traktorer och spadar och sånt. Så de leker ganska mycket fritt på gården (Förskollärare Elin).

Citatet visar vad som är karaktäristiskt för denna kategori, nämligen att barnen får leka fritt på gården och att de själva får hitta på saker med det material som finns. Fler färdigt material som erbjuds på förskolegårdar är: gunghästar, bollar, bollplank, bilar, dockvagnar, skottkärra, utekök, tjockmatta, campingbord, klätterställning och gungbräda. Färdigt material tas även ut från verksamheten inne, exempelvis lego, byggklossar och målarfärger. Även i arbetet med närmiljön är det färdigt material som lekplatser, balansbana eller material från förskolan som erbjuds och används.

## **Utforska och använda naturen**

I denna kategori arbetar förskollärarna med att ta vara på naturen och erbjuda barnen naturmaterial för att utveckla samt utmana barnens lekar.

Men ibland väljer vi medvetet, säg att det har regnat en dag så att det är stora pölar och det inte är frost så att sanden är hård, så kan vi låta bli och ta ut bilarna, för då tänker man att nu finns det möjlighet till annan lek och då sysselsätter dom sig jättebra med att ösa och hälla (Förskollärare Agnes).

Jag tycker att fantasin är ju jättebra att stimulera ute. Ibland gör vi så att vi inte, vi öppnar inte förrådet där alla leksakerna är, utan dom får leka utan leksaker. Det tycker jag också är jättebra, att dom får den möjligheten och lära sig. Mycket rollekar kommer fram då, har vi märkt. Just att kunna låtsas att en sten kan vara en kopp kaffe eller liksom, kunna använda materialet utomhus (Förskollärare Cissi).

Man har tillgång till all möjlig material när man är ute. Och utrymmet, göra lekar eller upptäcka saker (Förskollärare Diana).

Av citaten kan det urskiljas att förskollärarna arbetar med att ta vara på naturen genom att låta barnen nyttja naturmaterial i deras lekar, exempelvis använda vattenpölar till att ösa och hälla. Förskollärarna arbetar med att utmana barnens fantasi genom att medvetet låta bli att plocka fram färdigt material för att istället låta barnen leka med naturmaterial. De arbetar också med att gå till skogen:

Vi går till skogen eller bara på en promenad. Vi känner att det är viktigt att komma ifrån gården också (Förskollärare Agnes).

Vi använder skogen. Går på upptäcktsfärd. Undersöker naturen (Förskollärare Elin).

Sen så brukar vi alltid plocka med oss material hem, som nu så har vi gjort stora höstteckningar och tryckt dit löv och sånt (Förskollärare Britta).

Citaten visar att förskollärarna tycker att det är viktigt att komma ifrån gården och väljer då att gå till skogen eller på promenad. I skogen går de på upptäcktsfärder och undersöker naturen samt plockar med sig naturmaterial till förskolan för att använda till skapande verksamhet som att göra höstteckningar.

## **Styrd och pedagogisk medvetenhet**

Denna kategori utmärks av att förskollärarna arbetar med utomhusmiljön på ett medvetet sätt genom samlingar, aktiviteter eller undervisning. Tanken är att barnen ska lära sig om ett förutbestämt innehåll.

Nu har vi ju faktiskt lite så tema "Naturen och jag", så vi håller på väldigt mycket med naturkunskap över huvud taget nu. När vi är ute på promenad då eller ute i skogen så har man ju liksom en lite små undervisning med barnen [...] Man berättar titta på det här trädet det har tappat sina löv (Förskollärare Britta).

Sen kan man ju planera så att man har samling ute. Då kan det vara att man plockar löv eller räknar (Förskollärare Cissi).

När jag går till skogen med de lite äldre barnen så har vi lite mera aktiviteter, balansbana, skattjakt (Förskollärare Elin).

De arbetar med att ha både temaarbete, undervisningar, aktiviteter och samlingar med barnen i

utomhusmiljön där förskollärarna har ett förutbestämt innehåll. Barnen ska till exempel träna sin balans genom att gå på en bana samt lära sig om matematik eller naturkunskap:

Som vi haft mycket nu med matematik, att man hittar pinnar, kottar och jämför. Sen vill vi göra barnen uppmärksamma på naturen, kanske naturens förändringar (Förskollärare Agnes).

Vi pratar en hel del om naturen och så där, och då är det lättare att göra det på plats när man är ute, när man liksom kan peka och visa vad man menar (Förskollärare Diana).

Förskollärarna arbetar med att göra barnen uppmärksamma på naturen och dess fenomen samt förändringar. De använder naturen till att utveckla barnens matematiska förmåga genom att jämföra naturmaterial. Citaten visar att de anser det lättare att prata om naturen när de befinner sig på plats i utomhusmiljön.

## 5.2 Barns utveckling och lärande i relation till utomhusmiljön

Inom detta tema är det hur förskollärarna uppfattar utomhusmiljön i relation till barns utveckling och lärande som fokuseras. Det urskiljs fyra kategorier, vilka är *motorik och rörelse*, *naturvetenskap och matematik*, *upptäcka naturen och få frisk luft* och *fantasi och kreativitet*. Den första kategorin vi beskriver är *motorik och rörelse* där förskollärarna uppfattar att utomhusmiljön kan användas för att barnen ska utveckla sin motorik och kunna röra på sig. Inom den andra kategorin *naturvetenskap och matematik* uppfattar förskollärarna att utomhusmiljön kan användas för att barnen ska lära om naturvetenskapliga fenomen samt kunna utveckla sin matematiska förmåga. Den tredje kategorin *upptäcka naturen och få frisk luft* innebär att förskollärarna uppfattar att det inte är något specifikt som barnen utvecklar och lär sig i utomhusmiljön, utan att den ger möjlighet för barnen att upptäcka och undersöka på egen hand samt att de får frisk luft utomhus. Inom den sista kategorin *fantasi och kreativitet* uppfattar förskollärarna att barnen i utomhusmiljön kan utveckla sin fantasi och kreativitet. Vi visar med citat hur de olika kategorierna framträder.

### Motorik och rörelse

Motorik och rörelse kategorin utmärks av att förskollärarna uppfattar att barnen i utomhusmiljön kan träna och utveckla sin grovmotorik och röra på sig mycket, vilket de anser är viktigt.

Det där med grovmotoriken, att träna sig att gå på ojämn mark som det blir i skogen. Kullen som vi har stimulerar till rörelse (Förskollärare Agnes).

Vi har en stor skog på området där barnen brukar springa runt, dom ska röra på sig så mycket som möjligt (Förskollärare Britta).

Vi har en tjockmatta som dom brukar hoppa på (Förskollärare Diana).

Rör sig i skogen liksom i ren träng. Mycket yta att röra på sig (Förskollärare Elin).

Barn har väldigt mycket energi och den gör dom av med bäst när dom är utomhus (Förskollärare Frida).

Av citaten framgår att förskollärarna menar att barnen tränar på sin grovmotorik ute och att de behöver röra på sig. Det kan också utläsas att förskollärarna uppfattar det att barn gör av med sin energi bäst i utomhusmiljön då det finns mycket yta till att röra på sig. Barnen får

möjlighet att utveckla sin motorik och att röra på sig både på färdigt material som en tjockmatta som i skogen, i ren träng. Vissa gårdar, med exempelvis en kulle eller en skog, ger stimulans till rörelse.

### **Naturvetenskap och matematik**

Denna kategori utmärks av att förskollärarna uppfattar att utomhusmiljön ger möjlighet till att lära om naturvetenskap och att utveckla sin matematiska förmåga. Barnen kan till exempel lära sig om träden, blommorna och årstiderna.

Göra barnen uppmärksamma på naturen, kanske naturens förändringar och allt vi kan upptäcka och se, både växter och djur (Förskollärare Agnes).

Barnen ska få den där upplevelsen av naturen och se den förändras, vi pratar om träden och blommorna och om alla årstiderna (Förskollärare Britta).

Att dom ska fundera på varför löven låg på marken, att dom skulle titta på träden och fundera på varför det inte var några löv kvar och vart dom hade tagit vägen. Se sammanhang (Förskollärare Diana).

Citaten ovan visar att förskollärarna vill att barnen ska lära sig om naturen så som träden, blommorna, djuren och årstiderna. Förskollärarna vill att barnen ska bli uppmärksamma på och se naturens förändringar och sammanhang. Barnen kan dessutom i utomhusmiljön utveckla sin matematiska förmåga:

Det här som vi haft mycket nu med matematik, att man hittar pinnar, kottar och jämför (Förskollärare Agnes).

Prata med barnen under tiden om vad man ser och liksom räknar (Förskollärare Cissi).

Det framkommer av citaten att förskollärarna använder utomhusmiljön till att barnen ska räkna saker som de ser och att jämföra olika naturmaterial som pinnar och kottar. Vidare framkommer det att förskollärarna uppfattar att barnen också kan lära sig om att vara rädd om naturen:

Få barnen att förstå att det finns nånting man kan göra ute också och att man kan lära sig saker och att det växer och att man inte får trampa på djuren (Förskollärare Britta).

Mycket att se och upptäcka och lära sig det här att vara rädd om. Titta här har någon skräpat ner, det ska man ju inte göra (Förskollärare Agnes).

Här visar citaten att genom att förskollärarna påtalar att man inte ska skärpa ner i naturen eller trampa på djuren kan barnen lära sig att vara rädd om den.

### **Upptäcka naturen och få frisk luft**

Utmärkande för denna kategori är att förskollärare uppfattar att det inte är något specifikt som barnen utvecklar och lär sig i utomhusmiljön, utan att den ger möjlighet för barnen att upptäcka och undersöka på egen hand och att få frisk luft.

Dels är det då att se vad vi har omkring oss och dels så är det viktigt att komma ut och få frisk luft. Det viktigaste är inte att man kommer långt utan att dom kommer iväg (Förskollärare Agnes).

Det är ju att dom ska få frisk luft (Förskollärare Cissi).

Av citaten framkommer det att förskollärarna anser det viktigt att komma ut för att barnen ska få frisk luft. Förskollärarna menar att det är viktigt att komma ut för att barnen ska kunna se och upptäcka vad vi har omkring oss.

Undersöker naturen, upptäcka naturen (Förskollärare Elin).

Jag hade några barn som upptäckte att löven fallit av träden, att det höll på att bli höst. Då började barnen att blåsa i löven varpå en annan pedagog, en kollega till mig började prata om det här (Förskollärare Frida).

Oförutsedda saker kan ju hända ute. Det kan komma en myra krypande som plötsligt många barn blir jätte intresserade av och skator, fåglar (Förskollärare Agnes).

Förskollärarna ger en beskrivning av hur barnen i utomhusmiljön kan upptäcka och undersöka saker som händer i naturen som oftast inte går att upptäcka i inomhusmiljön. De kan till exempel upptäcka olika djur som rör sig eller att löven faller av träden.

### **Fantasi och kreativitet**

Denna kategori karaktäriseras av att barnen kan utveckla sin fantasi och kreativitet i utomhusmiljön.

Jag tycker att fantasin är ju jättebra att stimulera ute. Ibland gör vi så att vi inte, vi öppnar inte förrådet där alla leksakerna är, utan dom får leka utan leksaker. Det tycker jag också är jättebra, att dom får den möjligheten och lära sig. Mycket rollekar kommer fram då, har vi märkt. Just att kunna låtsas att en sten kan vara en kopp kaffe eller liksom, kunna använda materialet utomhus (Förskollärare Cissi).

Är det en gård som erbjuder väldigt mycket olika saker så stimulerar det barnen till kreativitet, använda fantasin och kunna leka, otroligt bra (Förskollärare Frida).

Citaten visar att förskollärarna menar att barnen i utomhusmiljön kan utveckla sin fantasi och kreativitet då de själva får komma på vad och hur de ska leka samt vad som kan användas i leken. Vi kan också se av citaten att barn i samspel med andra utvecklar sin fantasi och kreativitet i olika rollekar.

## **5.3 Förskollärarnas roll i arbetet med barnen i utomhusmiljön**

Inom detta tema, hur förskollärare uppfattar sin roll i arbetet med barnen i utomhusmiljön, urskiljs tre kategorier, vilka är *medupptäckare*, *utmana och leda* och *hjälpare och samordnare*. Vi inleder med kategorin *medupptäckare* där förskollärarna menar att de har en medupptäckande roll där de ska vara aktiva i det barnen är intresserade av samt följa upp deras initiativ. Därefter fortsätter vi med kategorin *utmana och leda*, vilken innebär att förskollärarna uppfattar att sin roll är att leda barnen i olika sammanhang samt att utmana dem i deras lärande. Inom den sista kategorin *hjälpare och samordnare* uppfattar förskollärarna sin roll som att de ska hjälpa barnen så att de har det bra samt att de har något att göra utomhus. Vi visar med citat hur dessa kategorier framträder.

### **Medupptäckare**

Utmärkande för kategorin medupptäckare är att förskollärarna uppfattar att de ska följa upp barnens initiativ och upptäcka tillsammans med dem.

Man vill vara aktiv med barnen i det dom ser och det dom är intresserade av när man är i skogen, vara med dom att upptäcka. Hittar dom en kotte att åh ja titta, va stor den var. (Förskollärare Agnes).

Man ska vara medupptäckare, att man liksom inte bara visar på barnen utan man följer barnen och ser vad upptäcker ni, hur kan det ha blivit så och sådär (Förskollärare Elin).

Vi pedagoger är även medforskare med barnen, att vi forskar vidare om vad som händer tillsammans med barnen. Och det är ju mycket med det nu i nya läroplanen, att vi ska vara medupptäckare. Man försöker ju jobba så hela tiden och då behöver man ju vara nära barnen så att man ser vad dom gör (Förskollärare Frida).

Av citaten kan vi se att förskollärarna är medvetna om nya läroplanen och vill vara medupptäckare samt följa upp det barnen ser och är intresserade av. Förskollärarna vill forska vidare på det som barnen upptäcker och undersöker. För att kunna vara medupptäckare och följa upp barnens initiativ menar förskollärarna att de behöver vara nära barnen.

### **Utmana och leda**

Denna kategori karaktäriseras av att förskollärarna uppfattar sin roll som att de ska leda och utmana barnen samt se till så att de lär sig något om naturen.

Sen är det ju att inspirera dom, ge dom utmaningar (Förskollärare Cissi).

Leda barnen, hitta på utmanande saker så att de upptäcker saker (Förskollärare Elin).

Jag försöker nog hjälpa dom, och se olika saker eller så. Försöker förstå till exempel som jag sa innan varför löven ligger på marken nu och så där, vad det beror på. Se sammanhang kanske (Förskollärare Diana).

Av citaten kan vi se att förskollärarens roll i denna kategori är att utmana barnen och göra dem uppmärksamma på naturen, dess sammanhang och förändringar. En annan uppgift som förskollärarna har under denna kategori är att leda undervisningar, samlingar eller planerade aktiviteter med barnen:

När vi är ute på promenad då eller ute i skogen så har man ju liksom en lite småundervisning med barnen, att man berättar om träden och blommorna och sånt, att man har den där aktiva rollen så man visar för barnen att man vet vad man gör och att man vet vad man säger. Så att man är väl förberedd liksom. Så att man inte bara står där och tjarar om nånting som du inte har en aning om (Förskollärare Britta).

Sen kan man ju planera så att man har samling ute också, då leder jag ju den (Förskollärare Cissi).

När jag går till skogen med de äldre barnen så har vi lite mera aktiviteter (Förskollärare Elin).

Här kan vi läsa av citaten att förskollärarnas roll i denna kategori är att leda barnen i olika sammanhang. Det är viktigt att förskollärarna vet vad de pratar om så att de inte pratar om något de inte känner till.

### **Hjälpare och samordnare**

Den här kategorin utmärks av att förskollärarna uppfattar sin roll som att de ska hjälpa barnen så att de har det bra, se till att alla barnen är kvar och att de har något att göra när de är utomhus.

Får vara där och hjälpa till och lämna tillbaka och finnas till hands (Förskollärare Agnes).

Så finns vi där för dom, hjälper dom så dom har det bra (Förskollärare Cissi).

Men annars är det ju också det att finnas nära, nära till hands och kunna hjälpa dom, barnen om det är något dom vill ha hjälp med (Förskollärare Frida).

Citaten visar att förskollärarnas roll ute är att finnas till hands och kunna hjälpa barnen med det de vill ha hjälp med för att ha det bra. Förskollärarna menar vidare att deras roll är att ha koll på alla barn:

Sen har jag även ett ansvar så att dom, är man utanför gården och på gården så har jag ju ett ansvar för alla barnen finns där så att dom liksom inte rymmer (Förskollärare Cissi).

Att man verkligen har koll på alla (Förskollärare Diana).

Gården är ganska stor så jag kan inte koncentrera mig på en grupp barn, då tappar jag och kan inte hålla koll på de andra i gruppen. Så tyvärr blir man oftast stående. Man skulle ju vilja vara mer aktiv i barnens lek (Förskollärare Elin).

Det är också förskollärarnas roll att se till att inget barn försvinner utan att alla finns kvar. Vi kan se att om en förskolegård är stor hindras förskolläraren att vara aktiv i barnens lek, eftersom ens roll att ha koll på barnen prioriteras. Förskollärarna uppfattar att det är deras roll att se till att alla barn har något att göra när de är utomhus:

Ser till så att barnen har nått att göra (Förskollärare Cissi).

Om jag ser att nån inte riktigt är med eller så så försöker jag locka, locka det barnen att göra nånting (Förskollärare Diana).

Vi har några som gärna går och håller i handen och inte riktigt vet vad dom ska göra. Så då försöker man hitta nånting för dom att göra, komma in i nått samspel eller nån sak som dom kan leka med (Förskollärare Frida).

Av citaten kan vi se att förskollärarnas roll är att se till att de barn som inte vet vad de ska göra kommer in i något samspel eller någon lek.

## 5.4 Resultatanalys

Vi analyserar nedan vårt resultat utifrån Szczepanskis (2008:24–27, 53–54) tematiserade perspektiv samt jämför vårt resultat med Brügge och Szczepanskis (2002:32–34) ledarskapsmodeller och andra examensarbetens resultat.

### Upplev på plats i naturen

I vår kategori *styrd och pedagogisk medvetenhet* visar resultatet att platsen har betydelse för barns lärande. Detta kommer fram genom att förskollärarna säger att det är lättare att samtala om naturen på plats när de kan peka och visa vad de menar. Utifrån detta kan det förstås att förskollärarna inser vikten av att ge barn upplevelser i rätt sammanhang. Vår kategori *motorik och rörelse* visar att förskollärarna uppfattar att barnen kan utveckla sin grovmotorik genom att träna att gå på ojämn mark i skogen eller kunna springa omkring på den stora ytan som finns. Här ser vi återigen att platsen har betydelse för barns lärande och utveckling. Även om ingen av förskollärarna nämnde att barnen skulle få förstahandserfarenheter visar vårt resultat i kategorin *utforska och använda naturen* att förskollärarna vill att barnen på egen hand ska

upptäcka och undersöka naturen. Vårt resultat visar också i kategorin *fantasi och kreativitet* att förskollärarna uppfattar att barns kreativitet och fantasi stimuleras om gården, alltså platsen, erbjuder en mängd olika aktiviteter och material. Samtliga kategorier kan vi koppla till Szczepanskis platsperspektiv, där platsen, den fysiska miljön, ses som betydelsefull för barns lärande. Att få en verklighetsanknytning genom att lära i sitt rätta sammanhang är av betydelse i detta perspektiv. Här ses även förstahandserfarenheter som viktiga, eftersom barn lär genom att själva göra.

### **Skräpa inte ner**

Förskollärarna uppfattar i kategorin *naturvetenskap och matematik* att barnen i utomhusmiljön kan lära sig om att vara rädd om naturen, att de inte ska skräpa ner eller trampa på djuren. Att barnen ska lära sig att inte skräpa ner skulle kunna innebära att förskollärarna vill att barnen ska utveckla en förståelse för att de är med och påverkar miljön. Detta kan kopplas till Szczepanskis miljöperspektiv, där lärarna i hans studie anser det viktigt att barnen utvecklar förståelse för hur de själva kan påverka miljön och en hållbar utveckling. I vårt resultat framkommer inte detta perspektiv i särskilt stor utsträckning.

### **Ut och upplev med kroppen**

I vår kategori *motorik och rörelse* uppfattar förskollärarna att det är viktigt och betydelsefullt för barnen att röra på sig och uppleva med kroppen. De menar att utomhusmiljön är en miljö där barnen kan röra på sig samt träna och utveckla sin motorik. De menar att utomhusmiljön skapar möjligheter för barnen att gå på ojämn mark eller att använda färdiga redskap som balansbana och klätterställning. Vi kan se likheter med denna kategori och Szczepanskis kroppsperspektiv, där kroppens rörelser ses som viktiga för lärandet. I vår kategori *naturvetenskap och matematik* visar resultatet att barnen inte enbart använder den kroppsliga/fysiska förmågan utan att de även får möjlighet att använda den intellektuella/kognitiva förmågan i utomhusmiljön. Detta då de får fundera på varför olika saker sker i naturen, varför exempelvis löven faller av träden och inte sitter kvar. Likaså dessa förmågor är en del av Szczepanskis kroppsperspektiv, där lärande ses som om det sker i ett samspel mellan en fysisk och psykisk dimension.

### **Förskollärarnas roll**

Vi har kunnat urskilja likheter med några av Brügge och Szczepanskis (2002:32–34) ledarskapsmodeller. Vår kategori *utmana och leda* kan kopplas till *förmedlingsrollen* där det bland annat är pedagogen som påverkar innehållet och står framför barngruppen med rollen som "expert". Förskollärarna i *utmana och leda* kategorin menar att det är de som leder och utmanar barngruppen för att barnen exempelvis ska bli uppmärksammade på naturen. De leder barngruppen genom undervisningar, samlingar och planerade aktiviteter där det är förskolläraren som bestämmer innehållet. Vår kategori *hjälpare och samordnare* kan kopplas till *den självstyrande gruppen*, vilken bland annat innebär att gruppen lever sitt eget liv och där ledaren endast griper in vid vissa tillfällen exempelvis när det rör sig om säkerhetsfrågor. I *hjälpare och samordnare* kategorin är förskollärarnas roll att finnas till hands och hjälpa barnen vid behov. De lyfter också upp säkerheten genom att säga att det är de som har ansvar för att alla barn finns kvar och att ingen försvinner. Vår kategori *medupptäckare* skulle kunna kopplas till *patrullsystemet*. I och med att förskollärarna i *medupptäckare* kategorin uppfattar sin roll som att vara aktiva i det barnen ser och är intresserade av samt att de ska följa upp barnens initiativ och upptäcka tillsammans med dem, skulle detta kunna innebära att en vi-känsla skapas. Det skulle också kunna betyda att förskollärarna är de äldre och mer erfarna som får ta hand om och följa upp det de yngre, barnen, visar intresse för. Om vi har gjort en korrekt koppling till Brügge och Szczepanskis ledarskapsmodeller eller om vi också hade



kunnat tolka vårt resultat till deras övriga modellerna kan vi inte med säkerhet veta utan enbart spekulera i.

### **Jämförelse med tidigare examensarbeten**

Vi ser flera likheter i vårt resultat jämfört med de tidigare examensarbetena om utomhuspedagogik som vi beskrivit ovan. Detta ser vi som en styrka i vår undersökning.

En stor likhet vi ser är att resultatet i de examensarbeten vi beskrivit (Andreasson & Tauru, 2010:22; Nordström & Karlsson, 2010:19; Sporrstätter, 2010:25) också visar att barn i utomhusmiljön får chans att träna och utveckla sin motorik samt att de får möjlighet att röra på sig mycket. Sporrstätter (2010:26), liksom vi, kommer i sitt resultat fram till att pedagogerna anser att deras roll är att hjälpa, stimulera och utmana barnen samt att de ska vara medupptäckare. Även Andreasson och Tauru (2010:23–25) får också fram i deras resultat att pedagogerna utmanar barnen. Andreasson och Tauru (2010:25) liksom Nordström och Karlsson (2010:17) fick fram att pedagogerna vill ta vara på barnens intressen genom att vara närvarande, vilket vi också fick fram i vårt resultat. En annan likhet vi kan se är att barn i utomhusmiljön får möjlighet till att utveckla sin fantasi samt ges möjlighet för fri lek (Andreasson & Tauru, 2010:23).

Nordström och Karlsson (2010:15) fick även de i sitt resultat fram att barn i utomhusmiljön får möjlighet att utforska naturen på egen hand samt att pedagoger menar att det finns gott om plats i utomhusmiljön. Sporrstätters (2010:25–26) resultat visar också på att pedagoger anser att utrymmet är större ute. Hennes resultat visar även att pedagogerna menar att de är ute för att barnen ska få frisk luft, vilket också vi fått fram i vårt resultat. Ytterligare en likhet med vårt resultat är att pedagoger tar vara på årstiderna och att barn ska lära om naturen (Nordström & Karlsson, 2010:16). En till likhet vi kan se är att pedagoger tar med material både från utomhusmiljön till inomhusmiljön och från inomhusmiljön till utomhusmiljön (Andreasson & Tauru, 2010:24).

En skillnad med vårt resultat jämfört med de andra examensarbetena (Andreasson & Tauru, 2010:21–28; Nordström & Karlsson, 2010:14,17; Sporrstätter, 2010:26) är att de alla lyfter fram att barnen i utomhusmiljön kan använda alla sina sinnen. Ingen av våra respondenter nämnde detta under intervjun.

## 6. Diskussion

Här nedan börjar vi med att diskutera vårt resultat och besvara våra frågeställningar samt dra slutsatser utifrån vår studies resultat och tidigare forskning inom området. Därefter diskuterar vi vår valda metod följt av förslag på vidare forskning, för att till slut göra en kort avslutning med didaktiska konsekvenser.

### 6.1 Resultatdiskussion och slutsatser

Vi delar upp denna del utifrån våra frågeställningar som bygger på vårt syfte, som är att beskriva vilken betydelse utomhusmiljön kan ha för barns utveckling och lärande utifrån förskollärares uppfattningar. Vårt syfte är även att undersöka hur förskollärare beskriver att de arbetar med utomhusmiljön samt vad de uppfattar är deras roll i arbetet med barnen i utomhusmiljön.

#### **Förskollärarnas arbete med utomhusmiljön**

Utifrån vårt resultat kan vi se att förskollärarna bland annat arbetar med utomhusmiljön på så sätt att de låter barnen ha fri lek både med färdigt material och naturmaterial på både förskolegården och i närmiljön. Förskollärarna har även styrd verksamhet ute i form av samlingar, aktiviteter och undervisningar för att barnen ska lära sig om ett förutbestämt innehåll. Vi kan utifrån detta se att verksamheterna ger barnen möjlighet till växlande aktiviteter och lek både i naturmiljö och i planerad miljö, vilket står skrivet i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010:9) att barn ska få möjlighet till. Förskollärarna beskriver att de oftast går ut på förskolegården och att de emellanåt går ut i närmiljön, vilket oftast är en närliggande skogsdunge eller lekplats. Detta är något som Niss och Söderström (2006:90) skriver om. De menar att det räcker att gå till en liten skogsdunge för att experimentera och undersöka med naturens material. Även Edman (2007:122) menar att vi inte behöver gå långt utan att vi kan göra upptäckter överallt. Han menar vidare att vi i utomhusmiljön kan uppleva och lära mer än vad vi kan tro. Vi funderar över varför förskollärarna inte tar med barnen oftare till närliggande naturområden i och med att de inte behöver gå långt och att det inte behöver ta lång tid. Detta tror vi kan bero på att en del förskollärare inte är medvetna om hur mycket det finns att upptäcka och lära överallt i utomhusmiljön. En annan anledning skulle kunna vara att förskollärare i utomhusmiljön inte har fullständig kontroll, över vad som sker och över alla barnen, på samma sätt som de har i inomhusmiljön. Brügge och Szczepanski (2002:31) skriver om att pedagoger i utomhusmiljön inte har fullständig kontroll för att allt kan hända på en gång. Vi tror att förskollärarna kan känna sig oroliga för att inte ha fullständig kontroll och därför enbart väljer att gå ut i närmiljön ibland. Då det finns mycket att upptäcka i naturen menar vi att förskollärare ska försöka våga släppa på den fullständiga kontrollen och våga ta med barnen till närmiljön för att uppleva och göra upptäckter i den. Vår slutsats utifrån detta är att förskollärarna arbetar med utomhusmiljön, men att de hade kunnat arbeta ännu mer med den och då framförallt använda närmiljön mer.

#### **Barns utveckling och lärande i relation till utomhusmiljön**

Förskollärarna i vår studie uppfattar att barnen i utomhusmiljön kan upptäcka naturen på egen hand samt att det är bra att vara ute för att de får frisk luft där. Att de belyser vikten av frisk luft är inget som förvånar oss då det var den bild vi hade innan vi började vår studie. Vi håller med förskollärarna om att vi i naturen får frisk luft och att naturen avlastar samt gör oss

lugnare och piggare, vilket även Szczepanski menar (2007:22–23). Detta anser vi dock inte får vara det enda skäl till att gå ut, eftersom vi i förskolan har uppdrag att följa, i och med läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010). Då vår studie visar att barn i förskolan spenderar flera timmar i utomhusmiljön varje dag, blir vår slutsats att den pedagogiska verksamheten även måste fortsätta i utomhusmiljön. Vi kan utifrån vårt resultat se att förskollärarna inte enbart belyser frisk luft utan att de är medvetna om sin läroplan där det står att barn ska få möjlighet att utveckla sin motorik, fantasi, kreativitet samt utveckla en förståelse för matematik och naturvetenskap (Skolverket, 2010:7, 10). Förskollärarna tar upp dessa förmågor under intervjuerna och menar att barnen får stora möjligheter till att utveckla dessa i utomhusmiljön. Även Brügge och Szczepanski (2002:25–29) menar att barn i utomhusmiljön får möjlighet att utveckla sin motorik, rörelseförmåga och kreativitet. Något som förskollärarna yttrade var att det är lättare att prata om naturen när de befinner sig på plats. Att lära om fenomen i sitt rätta sammanhang är något Dahlgren (2007:49–50) benämner som autentiska miljöer och som skapar en spännande och rolig verksamhet för barnen. Likaså Szczepanski (2007:10) belyser vikten av autentiska miljöer och menar att barn i dessa får möjligheter till att skapa förstahandserfarenheter, vilket ger möjlighet till en kreativ lärprocess. Utifrån detta menar vi att förskollärare bör i så stor utsträckning som möjligt förlägga verksamheten i autentiska miljöer. Detta tror vi är särskilt viktigt i arbetet med de allra yngsta barnen som kanske inte själva har alltför många erfarenheter av hur något föreställer sig. Det är svårt att veta att snö är kallt och smälter i den varma handen om de själva inte upplevt detta, därför är det viktigt att som förskollärare skapa tillfällen där barn får förstahandserfarenheter i autentiska miljöer. Vår slutsats utifrån detta är att förskollärarna uppfattar att barnen kan utveckla en mängd olika förmågor samt lära om flera olika saker, som exempelvis motorik, fantasi, kreativitet, matematik och naturvetenskap, på plats i utomhusmiljön.

### **Förskollärarnas roll i arbetet med barnen i utomhusmiljön**

I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010:14) står det att förskollärarna ska utmana barnen i deras lärande. Detta är något som förskollärarna uppfattar som sin roll i utomhusmiljön. De uppfattar även sin roll som medupptäckare och hjälpare. Brügge och Szczepanski (2002:31–42) menar att pedagogen ska vara medupptäckare och upptäcka tillsammans med barnen samtidigt som pedagogen ska låta barnen få upptäcka själva. Vi anser att det är viktigt att inte bara förse barnen med information om olika fenomen utan också utmana barnen med olika frågor för att de på egen hand ska kunna upptäcka och hitta förklaringar. Vi menar likt Strotz och Svenning (2004:36) att pedagogen bör ha som mål att engagera barnen. För att kunna göra det och få dem intresserade menar författarna att pedagogen själv behöver ha ett intresse för och kunskaper om utomhusmiljön. Med detta som bakgrund anser vi att om förskollärarna inte har kunskaper bör de i alla fall veta vart de kan införskaffa sig dessa och på så sätt lära tillsammans med barnen. Utifrån detta är vår slutsats att förskollärarna uppfattar sin roll som medupptäckare, utmanare samt hjälpare och att detta förutsätter att förskollärarna är närvarande i det barnen gör.

### **Sinnenas och miljöperspektivets betydelse**

Till skillnad från andra examensarbetens resultat, kunde vi i vårt resultat inte finna någon kategori som behandlade sinnenas betydelse för barns utveckling och lärande. Detta trots att sinnenas betydelse lyfts upp som väsentligt inom utomhuspedagogiken (Szczepanski, 2007:11). Å ena sidan kan detta bero på att förskollärarna ser sinnenas betydelse som en naturlig del för barns lärande oavsett om de är i inomhus- eller utomhusmiljön. Å andra sidan kan det bero på att de inte är medvetna om sinnenas betydelse, eftersom det enda som står i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010:7) **angående sinnen** är att barn ska lära utifrån

olika aspekter, däribland sinnliga. Samtidigt ställer vi oss lite undrande om det verkligen är så att ingen av förskollärarna känner till sinnenas betydelse då några av dem läst en kurs om utomhuspedagogik. Hur det verkligen förhåller sig har vi inte kännedom om. Då Szczepanski (2007:11) skriver att 85 % av vår kommunikation sker via våra sinnen hoppas vi därför att pedagoger i förskolan har utformat verksamheten så att barnen får möjlighet att stimulera och använda alla sina sinnen.

I resultatet kan vi tyda att förskollärarna inte i första hand utgår ifrån ett miljöperspektiv. Anledningen till att miljöperspektivet inte är så framträdande i vår studie trots att "[f]örskolan ska lägga stor vikt vid miljö- och naturvårdsfrågor" (Skolverket, 2010:7) framkom inte. Ett skäl kan vara att förskollärarna arbetar utifrån ett miljöperspektiv kontinuerligt och inget de specifikt gör i utomhusmiljön. Ytterligare ett skäl kan vara att flera av förskollärarna har små barn i sin barngrupp och att de kanske anser att de är för unga för att diskutera miljöfrågor. Magntorn och Magntorn (2004:105–106) menar att om barn befinner sig i naturen och lär sig om den kan de utveckla en positiv bild av den, vilket förhoppningsvis leder till att de vill värna om den och på så sätt skapa ett miljöengagemang. Vi håller med dem i detta och vår slutsats blir att förskollärare bör diskutera miljöfrågor tillsammans med barnen samt vistas i naturen för att skapa ett miljöengagemang.

## 6.2 Metoddiskussion

När forskare genomför en intervju finns det alltid en risk för att den påverkar respondentens svar på ett eller annat sätt, med till exempel kroppsspråk och tonfall. Då forskaren tolkar svaren utifrån den förförståelse den har, kan det hända att dens tolkning inte överensstämmer med det som respondenten egentligen menade (Esaiasson m.fl., 2007:301–302). Trots att vi har tänkt på detta och försökt vara objektiva är vi medvetna om att detta kan ha påverkat vårt resultat. Det som också kan ha påverkat vårt resultat är vårt val av intervjupersoner. Vi kan inte veta ifall vi hade fått ett annat resultat om vi hade intervjuat sex andra förskollärare. Det vi vet är att när vi intervjuade vår sista respondent framkom inte någon ny kategori inom de olika temana. Dock kan vi inte med säkerhet veta att vi inte skulle få fram en ny kategori eller nya uppfattningar om vi intervjuat andra eller fler förskollärare. Detta gör att vi inte med säkerhet vet om vi har uppnått teoretisk mättnad och om vi kan generalisera vårt resultat till att gälla alla förskollärare. Däremot kan vår studie ge en bild av hur förskollärare i svenska förskolor uppfattar barns lärande och utveckling, sin roll samt sitt arbete i utomhusmiljön. Med detta och intervju effekterna, som vi diskuterat tidigare, som bakgrund anser vi ändå att samtalsintervjuer är en passande metod att använda sig av när forskaren vill undersöka och urskilja variationer i intervjupersoners uppfattningar. Vår teoretiska utgångspunkt, variationsteorin, har hjälpt oss att fokusera på förskollärarnas uppfattningar och att urskilja olika kategorier i deras svar.

## 6.3 Vidare forskning

Under vår forskningsprocess har vi blivit nyfikna på ifall våra förskollärare arbetar så som de ger uttryck för under intervjuerna. Om vi fortsatt vår forskning hade vi velat ta reda på detta genom att komplettera våra intervjuer med observationer. Vi, liksom många andra, har enbart utgått ifrån de vuxnas, förskollärarna, perspektiv och hur de uppfattar utomhusmiljön. För att veta hur vi pedagoger i förskolan ska utforma verksamheten efter barnens tankar, erfarenheter

och intressen hade det varit intressant att i vidare forskning utgå ifrån barnens perspektiv, hur de ser på utomhusmiljön samt vad de anser att de lär sig där. Att undersöka barnens uppfattningar kring ämnet utomhuspedagogik är ett råd till andra personer som vill forska inom detta ämne.

## **6.4 Slutord och didaktiska konsekvenser**

Innan vi inledde vår studie trodde vi att förskollärare ofta inte har en pedagogisk tanke med utomhusmiljön, vilket inte visade sig stämma helt överrens med det resultat vi fick fram. Studien visar att förskollärarna har en pedagogisk tanke med utomhusmiljön och uppfattar att de i mer eller mindre utsträckning använder utomhusmiljön för att barnen ska få möjlighet till att stimuleras och utvecklas på en mängd olika sätt. Vår tidigare uppfattning om att utevistelserna främst sker på förskolegården överensstämde med vad vårt resultat visar. Däremot blev vi positivt överraskade över att samtliga förskollärares förskolor arbetade med att utveckla förskolegårdarna. Att förskollärarna stävar efter att utveckla förskolegårdarna till en mer pedagogisk och utmanande miljö ser vi som en början till att använda gården och därmed utomhusmiljön på ett mer medvetet sätt.

Vad vi kommer fram till genom denna studie är att verksamma förskollärare bör tänka på att komplettera inomhusmiljön med utomhusmiljön på ett pedagogiskt och medvetet sätt, för att den pedagogiska verksamheten ska sträcka sig över hela dagen. Det gäller att våga släppa kontrollen och ta med barnen ut i närmiljön för att göra upptäckter och få förstahands-erfarenheter i autentiska miljöer. Utifrån vår studie framkommer det att förskollärare bör vara nära barnen för att kunna vara medupptäckare och utmana barnen där de befinner sig. Vår studie visar att det behövs engagemang för samt kunskaper om och hur de kan arbeta i utomhusmiljön för att våga och vilja arbeta där. Vi tror att det är viktigt att förskolechefen inser vikten av att vistas i utomhusmiljön och ger kompetensutveckling inom detta samt stöd till personalen. Att personalen får stöd och att alla arbetar mot samma mål tror vi är ett måste för att arbetet med utomhusmiljön ska bli en naturlig del av verksamheten.

Vi anser att det är viktigt på förskolor att arbeta med och i utomhusmiljön då vi har fått erfara att det finns mycket att upptäcka och lära där. Därför vill vi som blivande verksamma förskollärare öppna dörrarna till utomhusmiljön där vi tillsammans med barnen kan skapa förstahands-erfarenheter i autentiska miljöer och där vi får använda alla våra sinnen.

## 7. Referenser

- Brügge, Britta & Szczepanski, Anders (2002). "Pedagogik och ledarskap" i Britta, Brügge, Mats, Glantz & Klas, Sandell (red.), *Friluftslivets pedagogik – För kunskap, känsla och livskvalitet* (s. 25-50). Stockholm: Liber.
- Claesson, Silwa (2007). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Dahlgren, Lars Owe (2007). "Om boklig bildning och sinnlig erfarenhet" i Lars Owe, Dahlgren, Sverre, Sjölander, Jan Paul, Strid & Anders, Szczepanski (red.), *Utomhuspedagogik som kunskapskälla. Närmiljö blir lärmiljö* (s. 39-53). Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, Lars Owe & Szczepanski, Anders (2004). "Rum för lärande – några reflexioner om utomhusdidaktikens särart" i Iann, Lundegård, Per-Olof, Wickman, & Ammi, Wohlin (red.), *Utomhusdidaktik* (s. 9-23). Lund: Studentlitteratur.
- Edman, Stefan (2007). "Konsten att låta sig förundras" i Lars Owe, Dahlgren, Sverre, Sjölander, Jan Paul, Strid & Anders, Szczepanski (red.), *Utomhuspedagogik som kunskapskälla. Närmiljö blir lärmiljö* (s. 119-145). Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, Annika (2006). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, Gunilla (2004). "Uterummets betydelse för det egna växandet" i Iann, Lundegård, Per-Olof, Wickman, & Ammi, Wohlin (red.), *Utomhusdidaktik* (s. 137-150). Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Grahn, Patrik (2007). "Barnet och naturen" i Lars Owe, Dahlgren, Sverre, Sjölander, Jan Paul, Strid & Anders, Szczepanski (red.), *Utomhuspedagogik som kunskapskälla. Närmiljö blir lärmiljö* (s. 55-104). Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, Laila (2008). *Att bli bättre lärare. Hur undervisningsinnehållets behandling blir till samtalsämne lärare emellan*. Umeå: Umeå universitet.
- Johansson, Eva (2003). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindahl, Marita (1998). *Lärande småbarn*. Lund: Studentlitteratur.
- Magntorn, Karin & Magntorn, Ola (2004). "Artkunskap – en väg till djupare ekologisk förståelse" i Iann, Lundegård, Per-Olof, Wickman, & Ammi, Wohlin (red.), *Utomhusdidaktik* (s. 97-116). Lund: Studentlitteratur.

- Marton, Ference & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mårdsjö, Ann-Charlotte (2005). *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning*. Göteborg: Göteborg University.
- Niss, Gunilla & Söderström, Anna-Karin (2006). *Små barn i förskolan. Den viktiga vardagen och läroplanen* (2 upp.). Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj (2003). *Det lekande lärande barnet – i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sheridan (2006). *Lärandets grogrund* (2 upp.). Lund: Studentlitteratur.
- Repstad, Pål (2007). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Runesson, Ulla (1999). *Variationens pedagogik – skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.
- Strotz, Håkan & Svenning, Stephan (2004). ”Betydelsen av praktisk kunskap, den tysta kunskapen” i Iann, Lundegård, Per-Olof, Wickman, & Ammi, Wohlin (red.), *Utomhusdidaktik* (s. 25-45). Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Szczepanski, Anders (2007). ”Uterummet – ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer” i Lars Owe, Dahlgren, Sverre, Sjölander, Jan Paul, Strid & Anders, Szczepanski (red.), *Utomhuspedagogik som kunskapskälla. Närmiljö blir lärmiljö* (s. 9-37). Lund: Studentlitteratur.
- Szczepanski, Anders (2008). *Handlingsburen kunskap. Lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö*. Licentiatavhandling, Linköpings Universitet.
- Öhman, Johan & Sundberg, Marie (2004). ”Rörelse i naturen – ett alternativt kroppsmöte” i Iann, Lundegård, Per-Olof, Wickman, & Ammi, Wohlin (red.), *Utomhusdidaktik* (s. 171-186). Lund: Studentlitteratur.

### **Examensarbeten**

- Andreasson, Anna & Tauru, Merja (2010). *Utomhusmiljön som pedagogiskt rum. Pedagogers uppfattningar av utomhuspedagogik och barns lärande och utveckling*. Tillgänglig online: [http://bada.hb.se/bitstream/2320/7657/1/Andreasson\\_Tauru110112.pdf](http://bada.hb.se/bitstream/2320/7657/1/Andreasson_Tauru110112.pdf)
- Nordström, Pernilla & Karlsson, Tanya (2010). *Utomhuspedagogik – lärande i förskolan*. Mälardalens högskola. Tillgänglig online: [mdh.diva-portal.org/smash/get/diva2:408041/FULLTEXT02](http://mdh.diva-portal.org/smash/get/diva2:408041/FULLTEXT02)

Sporrsäter, Louice (2010). *Utomhus som lärande- och utvecklingsmiljö. Om utomhuspedagogik på förskolan*. Göteborgs universitet. Tillgänglig online: <http://hdl.handle.net/2077/25938>

### **Internet**

Villanueva Gran, Tora (2011-03-18). *Inga bevis för att barn lär mer ute*  
Hämtat 23 november 2011, från  
<http://www.lararnasnyheter.se/forskolan/2011/03/18/inga-bevis-barn-lar-mer-ute>

### **Intervjuer**

Förskollärare A, 14 november 2011  
Förskollärare B, 14 november 2011  
Förskollärare C, 22 november 2011  
Förskollärare D, 23 november 2011  
Förskollärare E, 24 november 2011  
Förskollärare F, 27 november 2011



# Bilaga 1

## Intervjufrågor

1. Hur många barn har ni i verksamheten, ålder?
2. Hur många pedagoger arbetar på avdelningen?
3. Har du läst någon kurs om utomhuspedagogik?
  
4. Hur ofta är ni ute på förskolegården? Hur lång tid per dag?
5. Berätta hur en vanlig utevistelse kan se ut. Vad erbjuder gården för aktiviteter?
6. Använder ni närmiljön? Hur och hur ofta?
7. Vad gör du när ni är ute på gården/närmiljön?
8. Hur ser du på din roll i utomhusmiljön?
9. Vad har ni för syfte med att vara ute?
10. Beskriv hur du upplever att utomhusmiljön stimulerar barns utveckling och lärande.
11. Ser du några möjligheter/begränsningar i utomhusmiljön för att stimulera barns utveckling och lärande?
12. Beskriv hur du uppfattar utomhusmiljöns fördelar respektive nackdelar.
13. Diskuterar ni utomhusmiljön i arbetslaget och/eller på aptn? Hur/vad diskuteras?
14. Är det något annat som ni vill delge oss angående detta ämne?

## Bilaga 2



GÖTEBORGS UNIVERSITET

### **Bästa pedagog i förskolan!**

Vi är två studenter som läser på lärarutbildningen vid Göteborgs universitet, med inriktning mot förskolan. Nu har vi påbörjat vårt examensarbete som kommer behandla utomhusmiljön.

Syftet är att beskriva vilken betydelse utomhusmiljön kan ha för barns utveckling och lärande. Vårt syfte är även att undersöka hur pedagoger i förskolan uppfattar att de arbetar med utomhusmiljön samt hur pedagogerna själva uppfattar sin roll i arbetet med barnen i utomhusmiljön.

För att få fram ett resultat tänker vi använda oss av intervjuer som metod. Därför undrar vi om du som förskollärare vill medverka i vår undersökning. Vi planerar att vi båda deltar vid intervjutillfället och beräknar att det kommer ta cirka 45 minuter. För att kunna gå tillbaka till intervjun vid senare tillfälle har vi som önskemål att spela in den. Självklart kommer du inte i examensarbetet kunna identifieras av andra.

Vi är tacksamma om du vill ta dig tid till att delta i vår undersökning.

Vill du ha ytterligare upplysningar om vårt examensarbete, bekräfta att du vill/inte vill delta i vår undersökning är du välkommen att höra av dig till oss via mail eller telefon.

Mikaela Lindqvist

XXX-XXX XX XX

XXXXXXXX@hotmail.com

Stina Jonåker

XXX-XXX XX XX

XXXXXXXX@hotmail.com

**Tack på förhand för din medverkan!**