



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Trädet är naket!

Faktorer som stödjer respektive hindrar pedagogers arbete med utomhuspedagogik.

Sheryl Clements
Birgitta Daun
Annelie Kroon

”Inriktning/specialisering/LAU390.

Handledare: Anna Klerfelt

Examinator: Pia Williams

Rapportnummer: HT13-2920-039



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Trädet är naket! - Faktorer som stödjer respektive hindrar pedagogers arbete med utomhuspedagogik.

Författare: Sheryl Clements, Birgitta Daun och Annelie Kroon.

Termin och år: HT 13

Kursansvarig institution: LAU390: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Anna Klerfelt

Examinator: Pia Williams

Rapportnummer: HT13-2920-039

Nyckelord: Utomhuspedagogik, sociokulturellt lärande, pedagogers engagemang, barns hälsa.

Syfte

Syftet med studien var att skapa kunskap över hur pedagoger arbetar utifrån sina erfarenheter och tankar kring utomhuspedagogik i förskolan. Vi vill undersöka om det finns några faktorer som kan stödja eller hindra pedagogerna i deras arbete med utomhuspedagogik. Några faktorer kan vara resurser, utbildning och pedagogens engagemang.

Huvudfråga

Problemställningen vi har satt upp behandlar pedagogers arbete med utomhuspedagogik i relation till tidigare forskning inom ämnet.

Metod

Vi har använt oss av intervjuer och observationer för att samla data på tre förskolor. Under intervjuerna användes penna, papper och diktafon. Att spela in intervjuer möjliggjorde transkribering för bevarande av viktiga detaljer. Under observationerna har vi haft penna och papper för att kunna anteckna direkt i situationen.

Resultat

Resultaten visade att pedagogerna uttrycker sig på ett sätt i intervjuerna och agerar på ett annat i observationerna. Vi har kunnat se mönster hur de olika faktorerna påverkat pedagogernas arbete med utomhuspedagogik.

Betydelse för läraryrket

Den här studien kan vara av betydelse för läraryrkets utveckling då den kan fungera som ett bidrag med kunskap för fortsatt arbete med utomhuspedagogik. Det kan visa faktorerna som kan vara med när man arbetar med utomhuspedagogik.

Förord:

Detta är en C-uppsats skriven under lärarutbildningen de två sista månaderna 2013. Det har varit ett roligt men samtidigt påfrestande arbete. För att kunna genomföra denna studie har vi varit beroende av många personer. Vi vill med detta rikta ett tack till er!

Vi vill tacka de pedagoger och förskola som öppnat upp sina dörrar för oss under våra intervjuer och observationer. Tack för er tid!

Vi vill vi också tacka våra familjer. Tack för att ni har stått ut med oss under denna tid. Tack för att ni funnits där när vi behövt er.

Personalen på ett bibliotek som stått ut med oss när vi suttit där och diskuterat högljutt nästan varje dag under perioden ville vi tacka . Ni har alltid mött oss med ett leende.

Det sista och största tacket riktar vi till varandra! Vi har delat många skratt men även mycket tandagnisslan under denna tiden. Även om vi har både dyslexi och svenska som andraspråk i gruppen har vi lyckades med att skriva denna studie. Det allra bästa är faktiskt att vi fortfarande umgås. Vi har gjort ett grymt bra jobb tillsammans!

2013-12-11

Sheryl Clements

Birgitta Daun

Annelie Kroon

Innehållsförteckning:

1. Inledning.....	6
2. Syfte	7
2.1 Frågeställning	7
3. Teorianknytning	8
3.1 Den sociokulturella teorin	8
3.2 Utomhuspedagogik.....	9
3.2.1 Bakgrund	9
3.2.2 Utomhusdidaktik	9
3.2.3 Lärandet.....	10
3.2.4 Hälsa.....	10
3.2.5 Samspel	11
3.3 Läroplanen.....	11
4. Litteraturgenomgång	13
5. Metod	16
5.1 Urval och beskrivning av datainsamlingsmetoder	16
5.1.1 Intervjuer	16
5.1.2 Observationer	16
5.2 Förskolorna.....	16
5.2.1 Urval av förskolorna.....	16
5.2.2 Beskrivning av förskolorna	17
5.3 Datainsamling.....	18
5.4 Dataanalys	18
5.5 Etik	19
5.6 Trovärdighet	19
6. Resultat och analys.....	21
6.1 Intervjuer	21
6.1.1 Hur beskriver pedagogerna att de arbetar med utomhuspedagogik?	21
6.1.2 Hur beskriver pedagogerna sitt syfte med utomhuspedagogik?.....	22
6.1.3 Vilken roll spelar faktorerna som vi nämnde i vårt syfte för hur pedagogerna arbetar med utomhuspedagogik?.....	23
6.2 Observation	26
6.2.1 Hur beskriver pedagogerna att de arbetar med utomhuspedagogik?	26
6.2.2 Hur beskriver pedagogerna sitt syfte med utomhuspedagogik?.....	27
6.2.3 Vilken roll spelar faktorerna för hur pedagogerna arbete med utomhuspedagogik?.....	28
7. Diskussion	33
7.1 Resultatdiskussion.....	33

7.1.1 Hur beskriver pedagogerna att de arbetar med utomhuspedagogik?	33
7.1.2 Hur beskriver pedagogerna sitt syfte med utomhuspedagogiken?	34
7.1.3 Vilken roll spelar faktorerna som vi nämnde i vårt syfte för hur pedagogerna arbetar med utomhuspedagogik?	34
7.2 Metoddiskussion.....	36
8. Reflektion	37
9. Referenslitteratur	38
Bilaga 1	40
Bilaga 2	41

1. Inledning

Vi är tre studenter som under drygt tre års tid har läst till förskollärare vid ett av Sveriges större universitet. Utomhuspedagogik har behandlats under utbildningen. Våra intressen när det gäller att vara utomhus, både privat och i vårt arbete, bidrog till att utomhuspedagogik blev ett givet val till C-uppsatsen.

Under kursen som behandlade utomhuspedagogik läste vi mycket litteratur som gav idéer till hur verklighetsanknutna inlärningsmodeller kan integreras mer i förskolan. Att vistas utomhus och få uppleva naturen och elementen ger andra perspektiv på lärandet, vilket tidigare forskning också visar (Szczepanski, 2007). Trots att det finns forskning och en rik litteratur som påvisar fördelarna med utomhuspedagogik verkar det som att kunskapen är svår att omsätta i handling, då vi på flertalet förskolor märkte att utomhuspedagogiken försummas. När vi exempelvis var ute på våra respektive praktikplatser uppmärksammade vi att pedagogerna inte använde utomhuspedagogikens alla möjligheter. En fundering vi fick i relation till det var ifall det fanns några faktorer som stödjer eller hindrar pedagogerna i deras arbete med utomhuspedagogik. Dessa faktorer kan vara att det till exempel inte finns en tillfredställande utomhusmiljö dit pedagogerna kan ta barnen, eller att tillräckliga resurser saknas för att arbeta kontinuerligt med utomhuspedagogik samt att pedagogernas tid, energi, kunskap och lust inte räcker till. Därför ville vi forska kring pedagogernas tankesätt om utevistelse tillsammans med barnen och undersöka vilka faktorer som hindrar eller stöttar arbetet med utomhuspedagogik.

Under tidigare besök på olika förskolor har vi fått en förförståelse för hur olika förskolor kan arbeta med utomhuspedagogik. Engagemanget varierar mellan pedagoger som brinner för att arbeta med barn utomhus och de som inte finner det lika viktigt. Under tidigare erfarenheter med pedagoger har det framkommit att det finns många olika sätt att arbeta med utomhuspedagogik. Vi har bland annat blivit uppmärksammade på flera skäl till varför pedagogerna anser att de inte kan ägna sig åt utomhuspedagogik. Ett av de vanligaste skälen är tidsbrist, dels tid till planering men även tid till genomförandet. Ett annat skäl som ofta tas upp är att det saknas en lämplig omgivning kring förskolan för att kunna genomföra passande aktiviteter utomhus. Vi kom genom våra tidigare erfarenheter fram till att vi mötte olika intressen och erfarenheter bland pedagogerna kring utomhuspedagogik. Det fanns också många olika arbetssätt för att utöva utomhuspedagogik. Vi upptäckte att våra erfarenheter från olika förskolor varierade kraftigt. Detta låg till grund när vi bestämde oss för att undersöka mer om hur pedagogerna tänkte och arbetade.

Vi hoppas att resultatet kan vara ett bra stöd för rektorer och pedagoger som vill arbeta mer med utomhuspedagogik. Vi vill med studien lyfta fram de faktorer som påverkar hur man kan arbeta med utomhuspedagogik i förskolan, detta mot bakgrund att det står i förskolans läroplan (Lpfö98) att ”förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar intresse och förståelse för naturens olika kretslopp och för hur människor, natur och samhälle påverkar varandra” (Skolverket, 2010:10).

2. Syfte

Syftet med studien var att skapa kunskap kring pedagogernas arbetssätt om utomhuspedagogik på förskolorna. Vi ville framförallt undersöka olika faktorer som kan stödja eller hindra pedagogerna när de arbetar med utomhuspedagogik.

2.1 Frågeställning

Utifrån vårt syfte satte vi upp följande frågeställningar som vi ville få svar på under vår studie:

- Hur beskriver pedagogerna att de arbetar med utomhuspedagogik?
- Hur beskriver pedagogerna sitt syfte med utomhuspedagogiken?
- Vilka faktorer påverkar pedagogernas arbete med utomhuspedagogik?

3. Teorianknytning

Här beskrivs den teori som vi utgått från i vår studie, den sociokulturella. Därefter följer en utläggning över vad utomhuspedagogik omfattar samt ett antal begrepp som tas upp i studien. Avslutningsvis behandlas det som står i läroplanen gällande utomhuspedagogik.

3.1 Den sociokulturella teorin

Den sociokulturella teorins huvudmening bygger på att ”kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext” (Dysthe, 2003:41). Det betyder att kunskap genereras i samspel snarare än vid enskilt arbete. Dysthe presenterade sex centrala aspekter som beskriver vad den sociokulturella teorin bygger på. Aspekterna hävdar att:

1. Lärandet är situerat
Detta innebär att lärandet sker i en kontext som är relevant. Ett enkelt exempel kan då vara att undervisningen sker utomhus när man ska lära sig om naturen.
2. Lärandet är huvudsakligen socialt
Detta innebär att lärandet sker i samspel med andra människor, det skapas relationer och i dessa sker lärandet.
3. Lärandet är distribuerat
Detta innebär att alla i gruppen har med sig sina kunskaper. Alla tillför genom att gruppen interagerar och delar med sig av sina kunskaper och erfarenheter.
4. Lärandet är medierat
Detta innebär att lärandet sker via artefakter som läraren förmedlar. Ett exempel kan vara när läraren delar med sig av sin egen kunskap genom att exemplifiera problem med en egen upplevelse.
5. Språket är grundläggande i läroprocesserna
Detta stödjer det faktum att inget lärande sker utan språk. Språket har en stor betydelse när det gäller förmedling av kunskap. Mycket kunskap förmedlas genom det talade språket.
6. Lärandet är deltagande i en praxisgemenskap
Detta innebär att deltagarna i en grupp lär sig av varandra. Alla i gruppen har olika sätt att lösa ett problem och genom att samarbeta lär man sig av varandra.

Aspekter som relaterar till den här studiens syfte är att lärandet är en social företeelse. För att lärande ska kunna ske måste barnen delta i grupp och integrera med varandra. Först då de kan dela sina kunskaper och erfarenheter uppfylls målet med lärandet, enligt Dysthe (2003), som också behandlar språkets betydelse för lärandet. Barnen ska kunna lyssna, prata, dela idéer och härma varandra. Då utvecklas deras språkkunskaper och även deras kunskap om ett demokratiskt samhälle (s. 42).

Det sociokulturella perspektivet lägger stor vikt vid att kunskap skapas i samarbete och i kontext, inte genom isolerade individuella insatser. Dysthe och Igländ (2003) beskriver att Vygotskij var pionjären när det gäller den sociokulturella teorin (s. 75). Han beskrev bland annat vikten av internalisering, ett begrepp som visar på förmågan att interagera och lära av andra och därefter införliva kunskapen i den egna utvecklingen - vi lär genom

varandra. Dysthe och Igland (2003) skriver om hur Vygotskij förklarade att internalisering har två former, bemästrande och appropriering. Först måste man bemästra kunskapen genom att överta den från andra, därefter approprieras kunskapen genom att man gör den till en del av det egna tankemönstret och de egna erfarenheterna (s. 78-79).

Inom det sociokulturella perspektivet läggs stor vikt vid språkets lärandepotential. Dysthe (2003) skriver att varje gång vi talar visar vi på de värderingar och vilken kulturell bakgrund vi har med oss. Vi använder oss av vårt tal för att få våra olika önskningar uppfyllda, vi använder oss av talet för att kunna påverka andra och vi använder det för att kommunicera i allmänhet. Det är genom att härma, lyssna och tala med andra som små barn lär sig (s. 48). Bakhtin (Igland, & Dysthe, 2003:105) förklarar skillnaden mellan monolog och dialog. Han är kritisk till monolog som han tycker är ett auktoritativt sätt att prata. Det finns ingen chans för att diskutera saker och den som pratar styr konversationen. Dialog fungerar så att alla kan ge sina egna åsikter och delta i en språklig lärandesituation (s. 104).

Grøver Aukrust (2003) skriver om Bakhtin som säger att varje uttalande har flera röster. Grøver Aukrust (2003) beskriver hur Holquist tolkar Bakhtins förklaring med att alla meningar bär på evaluerade och ideologiska över och underförstådda förståelser från tidigare sammanhang (s. 173). Begreppet behandlar likt överföring och appropriering företeelsen att skapa förståelse om något och därefter integrera kunskapen med egna tankar och erfarenheter. Appropriering handlar helt enkelt om att göra kunskapen till sin egen. När vi får ta del av information gör vi en egen tolkning som blir till en egen uppfattning om ämnet.

En tidigare studentstudie (Ottosson och Packendorff, 2006) tar också upp vikten av språket. Studien beskrev bland annat att språk och samspel är viktiga för kunskapsalstring. I utomhuspedagogiken används språk och samspel hela tiden, vilket gör metoden mycket effektiv för träning av båda. Författarna (2006) stödjer argumentet då de skriver ”därför tror vi att utomhuspedagogik kan vara ett bra sätt att verklighetsförankra lärandet samtidigt som samarbete och språk övas” (s. 38).

3.2 Utomhuspedagogik

3.2.1 Bakgrund

Szczepanski (2007) skriver om hur utomhuspedagogikens rötter börjar med filosofen Aristotles (384-322 f.Kr.) som diskuterade människans sinnen och hur vi erfar verkligheten på ett praktiskt sätt. Szczepanski (2007) skriver om filosofen Rousseau (1712-1778) och hur han beskrev vikten av att träna alla sinnen. Han poängterade hur viktigt det är för barnens utveckling att få möta verkligheten genom aktivitetsbaserad undervisning (s. 16).

3.2.2 Utomhusdidaktik

Utomhusdidaktik är när man använder utomhus som en lärande metod. Strotz och Svenning (2004) skriver att förskolan ska sträva efter ett stimulerande lärandet. Hur kan de utveckla verksamheten så att innehållet bli mer spännande, levande och rolig så att barnen vill lära och tar delen av aktiviteterna? (s. 25) När man upplever saker är det lättare att förstår det än när man bara höra om den. Om barnen ska lära sig om naturen och alla

årstider är det bättre att vara ute och uppleva direkt hur olika träd ser ut och vad som händer under vintern med träden etc.

Grahn (2007) diskuterar vikten av att barnen ska kunna se olika symboler som passar till deras kultur etc (s. 61). När barnen får besöka olika ställen runt omkring deras förskola kan pedagogerna visa upp för barnen de olika symboler och text på kryckan och församlingshem etc. Man har inte samma möjligheter om man bara är inomhus. Att besöka olika platser runt förskolan kan barnen få mer kunskap om vad deras närsamhälle innehåller.

Det är svårt för barnen att röra sig fritt inomhus och använda alla utrymmen. När ett barn får röra sig utomhus på olika ställen har de mer möjlighet att öka kunskaperna om deras kropp och vad den kan göra. Öhman och Sundberg (2004) beskriver att ett bra argument för att ha undervisning i naturen är att det förbättrar barnens hälsa (s. 171).

En sak som Magntorn och Magntorn (2004) säger är viktig är att inte bara ha aktiviteter och besöka utomhusmiljöer på de tiden som man tror är bästa (s. 108). Till exempel kanske alla förskolor besöker naturen när det är höst för att löven som faller från trädet är ett väldigt visuellt exempel av vad händer i naturen under hösten.

3.2.3 Lärandet

Utomhuspedagogik förklaras ofta med en sammanfattning av undervisning och fostran i utemiljöer. I utemiljön finns större möjligheter att lära om exempelvis ekologi, hållbar utveckling och miljöproblem (Lundegård, Wickman & Wohlin, 2004:5). Utmaningen i utomhuspedagogik är att skapa innovativa och kreativa miljöer för barn där alla olika förmågor kommer fram i läroprocessen (Szcepanski, 2007:9). Det centrala i utomhuspedagogik är användningen av upplevelser och förstahandserfarenheter utomhus växlat med litteraturinläring såsom via böcker eller internetkällor. Genom att lämna skolbyggnaden som läromiljö kan det skapas möjligheter för en kreativ läroprocess. Om man använder sig av ett mer autentiserat lärande i förskola och skola får natur och kultur en större betydelse för barnen (s.10).

Informellt lärande är de saker man lär utanför skolan. Eftersom en betydande del av våra kunskaper förvärvas i skolan istället för exempelvis i hemmet har det informella lärandet hamnat i skymundan. Skolan anses idag vara det enda och rätta stället för kunskapsförvärv, men forskare diskuterar huruvida skolan verkligen erbjuder den bästa miljön för lärande – eller om den helt enkelt kan motverka kunskapsinläringen. Det ifrågasätts inte minst vad man lär i skolan och vad man kanske kan lära sig mer om utanför skolans dörrar (Carlgren, 1999:9–10).

3.2.4 Hälsa

Nelson (2007) skriver om hur rörelse ger glädje och kroppskontakt ger självbekräftelse. Hon fortsätter med att beskriva hur detta är speciellt viktigt för barn som inte känner att de platsar i ett klassrum. Inom utomhuspedagogikens fysiska aktiviteter, som inte bara utgår från det verbala och förmågan att sitta still, får även barn med något sämre motorik och eventuellt nedsatt självkänsla möjlighet att delta utan att känna sig utanför resten av gruppen. Nelson (2007) förklarar hur regelbunden fysisk aktivitet kan ge upphov till minskad stress och ger ett bättre immunförsvar vilket minskar risken att bli sjuk. Lärare och elever har rätt till en skolmiljö som bidrar till att motverka de riskfaktorer som finns i dagens stressade samhälle. Med tanke på den medvetenhet som finns idag om samhällets ohälsa är det ett alternativ att utnyttja uterummet och de fysiska aktiviteter som

utomhuspedagogiken erbjuder (s. 114-115). Szczepanski (2007) säger att det stora antalet individer som lider av ohälsa idag direkt kan kopplas till den minskade möjligheten för utlopp till rörelsebehov (s. 12). I utomhuspedagogiken ligger uppmuntring till ett mer rörelserikt lärande. I en skolmiljö där fysik och rörelse är en central del skapas en trygghet och god relation mellan elever och lärare. För att råda bot på dagens ohälsa föreslår Szczepanski (2007) tre punkter kopplade till utomhuspedagogik:

- Kroppen sätter tanke i rörelse
- Den kroppsliga aktiviteten främjar hälsan
- Hälsa och lärande hör ihop

(Szczepanski, 2007:12–13)

3.2.5 Samspel

Igländ och Dysthe (2003) skriver om Vygotskij som beskriver närmaste utvecklingszonen, dvs skillnaden mellan de uppgifter som barnet klarar själv och de uppgifter barnet klarar med hjälp av någon annan. Hjälpen kan komma från antingen en vuxen eller från en mer erfaren jämnårig. I detta område ligger de funktioner som kan utvecklas. ”Det som barnet kan göra nu med assistans kommer det senare att kunna göra ensam” (Igländ & Dysthe, 2003:81). Hjälpen och stödet som eleven får brukar benämnas ”byggnadsställning”. Man ska stödja barnet i lärandet, men inte ta över helt, precis som en stöttande byggnadsställning. Samspel är viktig när man arbetar med utomhuspedagogik för att lärande sker i en grupp och alla aktiviteter som man arbetar med utomhuspedagogik är gruppaktiviteter.

Diskurssamhällen avser grupper som kommunicerar och delar idéer och teorier, (Dysthe, 2003:44). Genom att arbeta i grupp blir läroprocessen social och alla i gruppen kan ta del av de idéer och teorier som diskuteras och göra dem till sina (appropriering). När man deltar i olika diskurssamhällen utvecklas den egna kompetensen för att använda olika begrepp och tankesätt som senare kan användas i andra sammanhang (s. 44).

3.3 Läroplanen

Läroplanen för förskolan heter Lpfö98/10 och den omfattar alla mål som regeringen har satt upp för Sveriges förskolor, pedagoger och rektorer. Här behandlas alla mål som kan kopplas till de tidigare diskuterade aspekter som tas upp i denna studie.

I läroplanen Lpfö98/10 (Skolverket, 2010) står det att barnen ska utveckla intresse för att vara ute i naturen och att de ska lära sig hur man tar hand om naturen och sitt närområde.

”Förskolan ska sträva efter att varje barn:

- Utvecklar intresse och förståelse för naturens olika kretslopp och för hur människor, natur och samhälle påverkar varandra
- Utvecklar sin förståelse för naturvetenskap och samband i naturen, liksom sitt kunnande om växter, djur samt enkla kemiska processer och fysikaliska fenomen” (s. 10).

Vidare står det att ”Arbetslaget ska:

- Ge barn möjlighet att förstå hur egna handlingar kan påverka miljön

- Ge barn möjlighet att lära känna sin närmiljö och de funktioner som har betydelse för det dagliga livet samt få bekanta sig med det lokala kulturlivet” (s. 11-12).

Samspelet som sker under utomhuspedagogik barn emellan och mellan barnen och pedagogerna hjälper barnen att utveckla sina språkkunskaper, sitt självförtroende och sin förståelse av det demokratiska samhället. Läroplanen behandlar samspel mellan pedagoger och barn, samt barnen emellan. Det framgår av att:

- ”Lärandet ska baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barn lär av varandra. Barngruppen ska ses som en viktig och aktiv del i utveckling och lärande” (s. 7), samt även genom:
- ”Vuxnas förhållningssätt påverkar barns förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle och därför är vuxna viktiga som förebilder” (s. 4)

Språket har också en tydlig roll i läroplanen, precis som det har i det sociokulturella perspektivet som tidigare diskuterats. Läroplanen säger att:

- ”Språk och lärande hänger ouplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling” (s. 7).

4. Litteraturgenomgång

Här presenteras tidigare forskning relevanta för studien, samt några begrepp som också används genomgående.

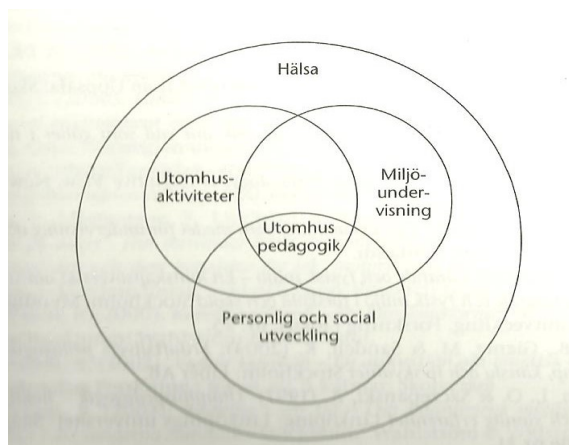


Fig 1.

Författaren (Szczepanski, 2007) vill med ovanstående modell visa att utomhuslärandet är beroende av en interaktion mellan aktiviteten, lärmiljön, det sociala samspelet, utvecklingen och hur vi mår i miljön där vi ska lära oss. Enligt Szczepanski (2007) är hälsan avgörande för vår lust att lära. Mår vi bra både psykiskt och fysiskt påverkas vår lust att lära, vår minneskapacitet och vår motivation positivt. ”Ett friskt landskap ger friska människor” (s. 27).

I en vetenskaplig artikel kan man läsa om hur författarna via egna studier kommer fram till att utomhuspedagogiken är kopplad till många olika betydelser (Szczepanski & Dahlgren, 2011:119). Platsen för lärande, sättet att lära, hälsopåverkan och miljön har i deras undersökning visat sig vara betydande faktorer för pedagoger när de arbetar inom ämnet. Genom att uppleva de olika materialen i sin rätta miljö, genom att använda sig av kroppen och genom sinnlig erfarenhet utomhus har detta visat sig få en betydande ökning av lärandet inom flertalet ämnen, till exempel matematik.

Det finns fem komponenter som är viktiga att ha med sig om man vill ha ett välfungerande samarbete mellan barn:

- Att barnen förstår att de är beroende av varandra för att lösa ett problem,
- När man samarbetar krävs fysisk närhet,
- Barnen måste veta vilken kunskap som behövs och utveckla den för att säkerställa att interaktion mellan människor sker,
- Barnen måste diskutera gruppens process och se om det fungerar för att nå målet, och samtidigt ha goda arbetsrelationer inom gruppen (Williams, 2006:28).

Barngrupper är viktiga på förskolan, eftersom barn kan interagera mer får förmågan att lära sig av varandra. Samspelet mellan barnen hjälper dem att jobba tillsammans i grupp för att lösa problem. De använder sina egna tidigare erfarenheter och kommunicerar för att komma fram till nya lösningar, som Williams (2006) antyder i vad som kännetecknar ett positivt beroende, där ”barnen ska uppfatta att de är beroende av varandras insats och att ingen lyckas om inte hela gruppen lyckas” (s. 28).

Vuxna är också en viktig del av barngruppen. Deras uppgift är att upplysa barnen om att alla individer har sina egna erfarenheter, idéer och tankar. Vuxna ska vägleda barnen mot en förståelse av vad det kan innebära att utbyta tankar och idéer, så att det tillsammans blir lättare att hitta en lösning. Vuxna ska också placera barn på rätt ställe i gruppen för att barnen ska kunna samarbeta med varandra genom dialog (Williams, 2006:27-28). En vuxens närvaro är viktig för att stödja barns lärande. Williams (2006) hävdar att läraren måste tänka på att vara mer delaktig i barnens värld eftersom det är deras ansvar att visa barnen vilka rättigheter de har. Pedagogens roll i att introducera barnen till nya kunskaper är alltså oersättlig, menar Williams (2006:28).

Nelson (2007) beskriver att interaktivt lärande är när barn lär sig via sin kropp. De lär sig genom sina känslor och intryck som uppkommer i kontakt med omvärlden. Regelbunden fysisk aktivitet har också en positiv effekt på barnens stressnivå. Det kan också främja barnens immunförsvar (Nelson, 2007:114).

I ett examensarbete, har författaren (Johnsson, & Werin Sjögren, 2011) som slutsats att pedagogen ska blanda teori med praktik. Barnen får då en bättre koppling när de exempelvis får lära sig en ny teori i relation till kontexten. Ett exempel vi kan nämna är att: I Sverige faller alla löv från träden, bortsett från granen som har barr och är grön året om. Därefter kan barnen få gå ut och titta om det verkligen är sant. Det fenomen som barnen har läst om visade sig vara sant och kunskapen blir mer konkret när man får uppleva den i sitt sammanhang. Författaren av det tidigare nämnda examensarbetet skriver: ”genom att använda litteraturen som har anknytning till den lärandemiljö man befinner sig i, kan man koppla denna till verkliga associationer i omgivningen. Detta kan man göra för att ge barnen möjlighet till inre minnesbilder eller för att ge en konkret bild på innehållet kopplat till boken” (Johnsson, & Werin Sjögren, 2011:44).

Klassrummet är en formell plats för lärande och barnen måste vara ute i en levande miljö för att skapa och hämta förstahandserfarenheter. Szczeplanski (2007) skriver: ”Livskraftig kunskap skapas i växelverkan mellan den fysiska inomhusmiljön och utomhusmiljön som bildar en gemensam arena för lärande” (s. 9). Förskolor som vill arbeta med detta samband måste skapa möjligheter för att vara ute med barn så att de kan röra på sig och använda hela kroppen. Att få använda alla sinnen gör upplevelsen verklig. Utomhuspedagogiken är således ett komplement till det strukturerade klassrummet, eftersom den skapar möjligheter för barnen att sätta samman allt de lärt sig genom böcker med fysiska aktiviteter som stödjer lärandet (s.14).

Forskning (Szczeplanski, 2007) har också visat att vår hälsa gynnas av att vi får vara ute i naturen. Det gäller inte bara den fysiska hälsan utan även den emotionella hälsan. När man rör på sig och är mitt i naturen, borta från trafikljud och andra yttre störande moment, kan man hantera stress bättre. Dagens barn leker mycket inomhus med spel och specialleksaker baserade på elektroniska finesser. Detta påverkar deras fysiska hälsa negativt. Barnens hälsa och lärande hör ihop med varandra (Szczeplanski, 2007:13). Enligt Nelson (2007) var det tidigare infektioner som hotade barnens hälsa, men idag är det ett annat hälsorelaterat fenomen, nämligen fetma. Nelson (2007) beskriver att ”En hälsosam utveckling för ett barn till vuxen individ förutsätter att omgivande samhälle stödjer barnets självkänsla, trygghet och balans i tillvaron”, vilket återigen understryker att en god hälsa påverkar barnens trygghet och självkänsla positivt (s. 106).

I en engelsk artikel om forskning visar sig vikten av utomhuspedagogik för barn. En av de punkterna artikeln lyfter är begreppet ”nature-deficit disorder”. Konceptet beskriver hur viktigt det är för barn att vara ute och röra på sig för att undvika utveckling av sjukdomstillstånd. Utomhuspedagogiken hjälper även barn med kommunikation, eftersom barnen måste jobba tillsammans som en grupp och då behöver de föra en dialog. Det kan även leda till att barnen skapar starka minnen genom sitt praktiska arbete, helt andra upplevelser än de får av att endast läsa en text i en bok (Wide open education, 2012).

Barnsyn är ett sätt att se barn och omfattar perspektiv på hur de ska bete sig. Vuxnas perspektiv på barn utifrån vilken barnsyn de har kan göra det svårt att skapa relationer till barnet. Man måste justera filtret så att man förstår att nutidens barn är annorlunda från dåtidens barn. En vuxen som tillhör den gamla traditionen och har en viss syn på hur ett barn ska uppträda, exempelvis sitta still och lyda, skapar problem med nutidens barn som är mer fria (Sommer, 2005:83).

Fantasi kan ske under tiden när barn är ute i naturen och detta kan tillåta kreativitet i deras lekar. Vygotskij (2002) anser att fantasi gör verkligheten rikare och att vuxna bör ha en bättre fantasi kopplat till sina erfarenheter (s. 55). Kreativitet och fantasi ger möjligheter att upptäcka nya saker på nya sätt och hjälper oss att hitta nya vägar till lösningar, bland annat genom att visualisera något som inte syns och förstå meningen i symboler och metaforer (Johansson, & Pramling Samuelsson, 2007:47).

Sammanfattning: Vår litteratur är utvald för att vi ska kunna besvara de frågeställningar vi har kopplat till tidigare forskning. Genom att lyfta stydokumenten, barnsyn, fantasi och utomhuspedagogik och förklara detta med hjälp av litteraturen kan vi koppla det till hur pedagogerna arbetar och deras syfte med arbetet i utomhuspedagogiken.

5. Metod

I detta kapitel beskrivs val av datainsamlingsmetoder. Vi beskriver förskolorna där vi samlade information, samt varför vi valde dessa förskolor. Därefter beskrivs hur datainsamlingen gick till och hur den analyserades. Till sist tar vi upp etik och källkritisk metod.

5.1 Urval och beskrivning av datainsamlingsmetoder

Vi valde den kvalitativa metoden som Stukát (2005) beskriver som att tolka och förstå det som framkommer i faktainsamlingen. Det ska inte generaliseras, förklaras eller förutsättas innan tolkningen görs (s. 32). Med denna metod kan vi koncentrera oss på den specifika information, personer och händelser som är relevanta för vår studie (s. 33). Enligt Stukát (2005) är öppna intervjuer och ostrukturerade observationer bättre än enkäter (s. 32) vilket blev vårt val. Våra intervjuer var standardintervjuer som Bjørndal (2005) framställer som frågor som respondenten ska svara på ordningsföljd och de ska ha en öppen karaktär (s. 92). Våra observationer är av första ordning, vilket betyder att den vi observerar är den som är viktigast och vi har ingen annan uppgift samtidigt än att just observera (Bjørndal, 2005:26).

5.1.1 Intervjuer

En standardintervju har öppna frågor med fast ordning för hur frågorna ställs till respondenten. Fördelen med denna typ av intervjumetod är att svaren blir mer konkreta och lättare att jämföra med andra respondenters svar. Standardintervjuer är strukturerade, centrerade till ämnet och förebygger den eventuella möjligheten för respondenten att nästla in sig på sidospår. En nackdel är att respondenten kan utelämna vissa viktiga fakta om inte detta efterfrågas i intervjuens slutna frågor (Bjørndal, 2005:92-93). Om man använder sig av flera undersökningsmetoder kallas det för metodtriangulering (Stukát, 2005:124). Vi kan med hjälp av intervjusvaren jämföra informationen med vad vi kunde se i observationerna. På så sätt får vi en uppfattning om hur respondentens redogörelse för arbetet stämmer med den verkliga situationen, det vill säga hur arbetet går till i verkligheten. En kombination av metoderna ger mer sannorlika svar på våra frågeställningar.

5.1.2 Observationer

Observation är en bra metod för att faktiskt se vad en person gör, utan att begränsa sig till det som enbart sägs. En observation bekräftar således trovärdigheten i respondentens intervjusvar. En nackdel med observationer är att det är det yttersta agerandet som syns, inte känslor eller tankar hos den som observeras. En fördel med observationer är att man konkret och direkt kan få kunskap och uppfattning kring en fråga utifrån en situation (Stukát, 2005:49). Med hjälp av observationerna kan vi göra jämförelser mellan verkligt agerande och de svar som respondenterna uppgav i intervjuerna.

5.2 Förskolorna

5.2.1 Urval av förskolorna

De i den här studien deltagande förskolorna valdes ut grundat på det faktum att vi har tidigare erfarenhet av att arbeta med pedagogerna, barnen och deras arbetssätt kring

utomhuspedagogik. Då vi tidigare hade kommit i kontakt med förskolorna var våra erfarenheter följande:

Förskola 1 talar överhuvudtaget inte alls om utomhuspedagogik.

Förskola 2 går ut med att de arbetar aktivt med utomhuspedagogik.

Förskola 3 har inte en uttalad policy att de arbetar med utomhuspedagogik men säger till föräldrarna att de försöker gå ut så ofta som möjligt.

5.2.2 Beskrivning av förskolorna

Förskola 1 ligger i en förort. Avdelningen vi besökte har tjugo barn, två förskollärare och en barnskötare. Inget av barnen har svenska som modersmål. I detta område finns mestadels höghus med mindre inslag av radhus eller villaområden. Det finns inte så många skogsutrymmen i närheten av förskolan dit pedagogerna kan gå med barnen. Då det är en bit till skogen finns det en fotbollsplan som förskolan ibland besöker med barnen. Det ligger en 4H¹-gård cirka två kilometer från förskolan. Här finns olika djur och en lekplats i anslutning med olika utmanande klätterställningar och utrymmen. Gården på förskolan är kuperad med några sandlådor, grässlutningar och en bit asfalt där barnen har möjlighet att cykla. Strax intill skolan ligger en parkering och utanför den en större väg. Det finns väl fungerande kollektivtrafik för att ta sig in till centrala staden och andra närliggande områden. Pedagogerna och barnen behöver inte korsa någon trafikerad väg då det från ett närliggande torg går en bro över spåren där kollektivtrafiken går för att nå hållplatsen.

Förskola 2 ligger även denna utanför staden men i en annan typ av förort än **Förskola 1**. Här finns mest radhus och villor med inslag av två till tre våningshus med lägenheter. Förskolan ligger nära havet med välfungerande kollektivtrafik till ställen för att undersöka naturen kring havet och ta sig till centrala staden. På den avdelning vi besökte finns trettioåtta barn och sex heltidsanställda samt en halvtidspedagog. Fem av de heltidsanställda och den halvtidsanställda är förskollärare och en heltidsanställd är barnskötare. Några barn har en förälder med annat modersmål än svenska men de talar endast svenska på förskolan. I området kring förskolan finns mycket skog, promenadstråk och andra förskolor och skolor med olika utformade gårdar. På förskolan, som vi besökte, finns en inhägnad skogsdel på den tillhörande gården. Till skogsdelen går de oftast med de yngre barnen som inte kan gå så långt och för att det är ett lagom område att börja undersöka skogen på. I närheten finns ett annat skogsområde där barnen och pedagogerna har hittat lite större stockar som de lagt i en kvadrat. Denna plats använder de som samlingsplats när de kommer till skogen och när de går därifrån skogen.

Förskola 3 ligger även den i en förort med annorlunda miljö kring förskolan än de andra två. Här finns radhusområden med närliggande skogsområden. Det finns en väg som går precis utanför förskolan medan det på baksidan finns en grind som vetter mot ett radhusområde. På avdelningen går femton barn och där arbetar två pedagoger. Det finns ett skogsområde de går till som ligger ca 500 meter från förskolan med ett stort utrymme för barnen att springa och leka. Det omringas av träd av olika sorter och storlekar och några som ligger ner. Genom dessa olika naturhinder kan barnen utmanas och lära känna naturen runt platsen. De har även en bäck, i motsatt riktning från skogsområdet, där de

¹ 4H-gård står för Huvud, Hjärta, Hand och Hälsa. De fyra orden finns för att lära individer att känna och lära på olika sätt. Huvudet står för kunskap. Hjärtat står för medkänsla. Hand står för praktisk färdighet och Hälsa för ett sunt levnadssätt.

kan prata om vatten, testa barkbåtar och annat som kan undersökas kring vattendrag. Kollektivtrafiken här är mer begränsad än ovanstående förskolor men är inte helt utesluten.

5.3 Datainsamling

Här beskrivs genomförandet av våra intervjuer och observationer.

Vi har intervjuat två pedagoger på respektive förskola. Intervjuerna tog cirka trettio minuter per pedagog och genomfördes i ett avskilt rum på förskolan. Bjørndal (2005) beskriver vikten av en lugn miljö för respondenten under intervjun och därför tog en av oss ansvar för respondentens arbetsuppgifter medan de andra två intervjuade respondenten. Vi gjorde detta för att skapa en lugn och ostressad miljö för respondenten kring intervjun och därmed bidra till möjligheten att få bättre svar (s. 93-94). Diktafon användes för att tillåta oss att lyssna på intervjuerna efteråt så att vi inte missade viktig information. Vi transkriberade alla intervjuer för att lättare kunna se mönster som uppvisas (Bjørndal, 2005:86).

Vi har observerat samspelet barnen emellan samt mellan barn och pedagog. Vi använde papper och penna för att skriva ner alla händelse. Vi har dessutom sett till att placera oss så att vi kan observera olika saker. Det vi fokuserade på var vem som skulle observeras (barnen och pedagogerna), vad skulle observeras (samspelet, området/miljön och lärandet) och varför det vi observerar sker (syftet), i enlighet med en modell som diskuteras av Bjørndal (2005:41-42). Efter varje observation satte vi oss ner och reflekterade tillsammans för att se om vi hade samma uppfattning av situationen och om det fanns något som någon av oss hade sett som de övriga kunde ha missat. Vi har tänkt över de idéer och mönster vi såg i varje situation. Det är av dessa anledningar viktigt att planera in reflektioner efter varje observation där man sammanställer och diskuterar genom sina anteckningar eller intryck (Esiasson, m.fl, 2012:314).

5.4 Dataanalys

Vi analyserade vårt transkriberade material och jämförde om vi, under observationerna, sett det pedagogerna sa i intervjuerna stämde i verkligheten. När vi gjort detta kategoriserade vi in de olika svaren och observationerna så de skulle passa in under våra rubriker och svara på våra frågeställningar. Vissa svar och observationer passade inte in för att besvara någon frågeställning och uteslöts då för att inte förvirra läsaren.

En analys innebär enligt Bjørndal (2005):

- Förenkling
- Kategorisering och jämförelse
- Kartläggning av mönster
- Förklaring och bedömning av konsekvenserna i mönstret (s. 118-119).

Vi har i vår analys inte tagit med allt från våra observationer och intervjuer, utan plockat ut det som var relevant för vårt syfte och våra frågeställningar. Efter kategorisering är det bra att ta ställning till varför och vilka konsekvenser resultat kan få (s.119). Vi har en slutsats efter varje analys där vi lyfter fram hur resultatet av situationen eller pedagogernas svar kan påverka pedagogernas arbete.

Esaiasson, mf.l (2012) hänvisar till Miles och Huberman som menar att en observation aldrig ska sammanfattas på mer än en sida. I sammanfattningen ska kodord eller nyckelformuleringar lyfta sådant som är relevant, t.ex. överraskande händelser och den huvudsakliga informationen från observationen och hur dessa bidragit till att driva arbetet framåt. Detta sätt att sammanfatta är relevant för de flesta material, såsom intervjuer och andra dokument, vilka använts under faktainsamlingen (s. 313). Författarna beskriver även hur det är möjligt att avgöra huruvida en observation är mättad vilket är när det inte längre uppkommer ny information i situationen (s. 314).

5.5 Etik

I en undersökning som vår ska respondenten och den som blir observerad ha möjlighet att avsluta eller avbryta sin medverkan när som helst. De medverkande har fullt inflytande på sitt deltagande under studien och vi kan inte tvinga dem att delta. Vi kan dock försöka uppmuntra respondenten att fortsätta, en intervju eller observation, så länge vi inte påverkar deras egen vilja (Vetenskapsrådet, 2012:10). Vi har i vår studie börjat med att informera respondenten om vad vår studie ska handla om och hur vi kommer att använda oss av informationen. Vi har också informerat om att intervjuer och observationsanteckningar kommer att förstöras efter studiens slut.

Vi som genomför undersökningen ska på yttersta vis anonymisera respondenterna i vår studie. Det ska inte gå att ta reda på vilka ställen vi var och samlade fakta på eller vilka personer som deltog i undersökningen, enligt Vetenskapsrådets vägledning (2012:12). Vi har därför genomgående anonymiserat personer, områden och allt som skulle kunna hänvisa till respondenterna eller deras förskolor i denna studie.

5.6 Trovärdighet

Esaiasson m.fl. (2012) beskriver att när man ska vara källkritisk eller helt enkelt bedöma trovärdigheten i exempelvis en informantintervju finns fyra aspekter att följa. Det är äkthet, oberoende, samtidighet och tendens. Esaiasson m.fl.(2012) förkortar det till ”*Ädel-ost*” som ett tips för att lättare minnas dem i huvudet (s. 279). Ett vanligt fel forskare gör i källkritik är att de inte kan skilja på källan och dess ursprung. Denna särskiljning krävs för att finna trovärdigheten i ett svar eller en berättelse (oberoende och samtidighet). Nästa steg är att sätta sig in i ifall omgivningen har kunnat påverka trovärdigheten i svaret (tendens) (s. 280).

Äkthet: Forskaren måste försäkra sig om att det de får till sig från en källa faktiskt stämmer och att de personer eller de sammanhang som tas upp har funnits och ägt rum. Äkthet kan studeras både genom analys av innehållet eller genom teknisk undersökning om fysiskt material finns att tillgå för att styrka källan. Om forskaren ändå tycker att viss fakta verkar falsk och ingen annan källa kan styrka källmaterialet ska forskaren studera materialet mer detaljerat för att kunna upptäcka brister i faktan (s. 282). Genom att se på svaren pedagogerna på förskolorna har gett oss, under intervjuerna, kan vi möjligen ana ett mönster. Lämnar de samma svar i intervjuerna och kan vi se det under deras praktiska arbete som vi observerade?

Oberoende: För att mäta en faktas oberoende finns tre aspekter. Det första är *möjligheterna att bekräfta berättelser* (s. 283). Om man kan bekräfta en källa med två andra oberoende källor är sannolikheten för att grundkällan stämmer stor. Den andra aspekten är *avståndet mellan berättare och berättelse* (s. 283). En förstahandskälla är i större befattning mer trovärdig än en sekundärkälla. Det är alltså mer trovärdigt att en

källa stämmer om det är källan själv som har varit med om det denne berättar än om denne återberättar en annans berättelse. Det en sekundärkälla berättar kan kallas tradering då denne med största sannolikhet inte kan återge en berättelse med exakt fakta. Denne kan antingen hört fel, missförstått förstahandskällan eller helt enkelt lagt till något som denne personligen tycker ligger närmare sanningen. Tredje aspekten är *berättarens grad av oberoende* (s. 283). En trovärdig berättelse är berättad av en person som inte påverkats av olika faktorer som en annan person eller yttre påverkan (s. 283). Vi som källkritiker måste försäkra oss om att berättaren inte är påverkad utifrån av till exempel hot, tvång eller annan påverkan. En annan aspekt kan vara att två berättare känner varandra sedan innan och har kunnat prata ihop sig om en berättelse (s.284). För att vi ska kunna försäkra oss om att respondenterna inte pratar ihop sig innan, valde vi att lämna frågorna till respondenten att läsa först vid intervjutillfället. I våra intervjuer och observationer är det samma pedagoger som är med i båda metoderna. De kan dock känna en viss lojalitet till sin verksamhet och försöker kanske därför lyfta fram den mer positivt genom sina svar. Vi har därför vinklat frågorna att bli mer personliga mot pedagogens arbete.

Samtidighet: I den här aspekten diskuteras trovärdigheten genom hur lång tid som gått sen berättaren upplevde det hen berättade. Ju längre tid som går skapar större minnesluckor, eftertionalisering eller efterhandskonstruktioner. Som källkritiker kan man hoppas att berättaren fört dagboksanteckningar. För att kunna hjälpa respondenten i en intervju där respondenten ska återge en händelse, som ägde rum tidigare. Man kan exempelvis återspegla ett tal eller en debattartikel kopplad till den aktuella händelsen respondenten ska återberätta. Är det starka känslor inblandade kan det dock vara bättre att det har gått en tid innan en person återberättar en händelse för att den ska bli mer trovärdig (Esiasson, mfl, 2012:284-285). Vi kan undersöka trovärdigheten i pedagogernas svar. Om de regelbundet arbetar med det kan vi lita på att det som sägs stämmer, då det inte har gått lång tid sen de senast utförde något moment inom ämnet.

Tendens: I denna aspekt beskrivs hur en berättelse kan påverkas avsiktligt, som till exempel vid en händelse där berättaren är partisk och vill lyfta fram det positiva i en situation men mörka det negativa. Trovärdigheten på en sådan berättelse kan vara svår att analysera så länge det inte finns andra källor eller texter som pekar på annat. För att kunna hitta vissa brister i en berättelse berättad av en person som medvetet ändrat historien kan man kolla om det finns något som berättaren döljer eller inte. Man tittar inte heller på berättelsen i sig under tendensaspekten, utan studerar berättaren själv och dennes trovärdighet till situationen. Något man alltid ska tänka på är att aldrig tro på en ensam tendentsiös källa. Här måste källan alltid bekräftas med hjälp av en oberoende annan källa (Esiasson, mfl, 2012:285).

I en informantintervju är oftast respondenten en central person för att man ska få en så verklig insyn från en verksamhet som möjligt. Dock kan denne hindras av sin lojalitet till verksamheten och därför är det bra att använda sig av fler informanter. En annan trovärdighet är om respondenten ger ett svar som är av negativt slag gentemot sig själv. Om denne erkänner ett felsteg eller att denne har ljugit är det med största sannolikhet sant, då en respondent sällan nedvärderar sig själv medvetet (s. 286). Som vi tidigare beskrev har vi valt att vända oss till pedagogens arbete med utomhuspedagogik för att vi ska få ett mer trovärdigt svar utan att pedagogen styrs av lojalitet till sin verksamhet och andra pedagogers arbetsätt.

6. Resultat och analys

Här redovisas resultaten och analyserna baserat på intervjuer och observationer från våra respektive förskolor. Vi placerar de relevanta intervju svaren och observationerna under respektive frågeställning för att få svar på huvudfrågan.

Syftet med studien var att skapa kunskap kring pedagogernas arbetssätt om utomhuspedagogik på förskolorna. Vi ville framförallt undersöka olika faktorer som kan stödja eller hindra pedagogerna när de arbetar med utomhuspedagogik.

Frågeställningarna är:

- Hur beskriver pedagogerna att de arbetar med utomhuspedagogik?
- Hur beskriver pedagogerna sitt syfte med utomhuspedagogiken?
- Vilken roll spelar faktorerna för hur pedagogerna arbetar med utomhuspedagogik?

Vi presenterar resultaten genom att beskriva händelserna på de tre förskolorna och analysera dem. Vi kopplar samman de pedagoger som har samma analys svar. Efter varje frågeställning sammanfattar vi svaren med hjälp av resultat och analys.

6.1 Intervjuer

Här följer våra frågeställningar och relevant data som samlats in genom intervjuerna, ordnat under respektive fråga. Vi jämför svaren vi fick från respondenterna för att identifiera eventuella likheter och skillnader.

6.1.1 Hur beskriver pedagogerna att de arbetar med utomhuspedagogik?

*Under intervjun frågade vi pedagogerna på **Förskola 1** olika frågor om hur de arbetade med utomhuspedagogik.*

Vad hände: Pedagog A svarade att hen hade varit på avdelningen bara några månader och hade ingen aning om hur de arbetade med utomhuspedagogik på förskolan. Pedagog B svarade att utomhuspedagogiska aktiviteter inte skedde så ofta på förskolan men de var ute på skolgården varje dag.

Analys: I Lpfö98/10 står det att förskolechefen ska ansvara för att verksamheten bedrivs på ett enhetligt sätt ihop med läroplanen som beskriver vikten av att arbeta med utomhuspedagogik. Förskolechefen bär även ett särskilt ansvar för att personalen ständigt utvecklas och får den kompetensutveckling de behöver för att på ett professionellt sätt kunna utföra sina arbetsuppgifter (Skolverket, 2010:16). Förskolechefen har antingen ingen insyn i pedagogernas arbete eller ger helt enkelt inte den stöttning som pedagogerna behöver för att utveckla utomhuspedagogiken i verksamheten.

*Under intervjun frågade vi pedagogerna på **Förskola 2** olika frågor om hur de arbetade med utomhuspedagogik.*

Vad hände: Pedagog A talar om hur viktigt det är att barnen får uppleva så mycket som möjligt av olika ämnen. Pedagog B säger att barnen får uppdrag av olika slag när de går ut till skogen. Alla barn var ute på förskolegården minst en gång per dag.

Analys: Pedagogerna på **Förskola 2** vill att barnen ska varva teori med praktik. Barnen ska uppleva olika saker med en helhetsupplevelse (situerat lärande). När de är ute i naturen kan barnen komplettera allt de har läst i klassrummet genom en verklig upplevelse. Utomhuspedagogik är således en komplettering till allt som barnen kan lära sig genom böcker (Szczepanski, 2007:13-14).

Läroplanen anger att det är bra att pedagogen kan ge barnen nya utmaningar då det stimulerar lusten att erövra nya kunskaper (Skolverket, 2010:11) När pedagogen B förser barnen med olika typer av uppdrag i skogen utmanas de att lära nya saker om naturen.

*Under intervjun frågade vi pedagogerna på **Förskola 3** olika frågor om hur de arbetade med utomhuspedagogik.*

Vad hände: Pedagogerna berättade att de låter barnen springa fritt, barnen får leda samtalen kring naturen och pedagogerna lyssnar in deras åsikter och tankar och nämnde att de försöker komma utanför gården minst en gång i veckan. De påpekar att alla barnen har tillgång till förskolegården minst en gång per dag.

Analys: I förskolan och skolans verksamheter har man en speciell praktik där mål, syfte, verksamhet och språk ska ge en annan syn på vardagen än den barnen möter varje dag. Det är därför viktigt att göra barnen delaktiga i hur de ska arbeta för att förstå sin omvärld. Genom att arbeta med barnens omvärld kan de finna sin plats och förstå hur de ska bete sig i det allmänna rummet i samhället. Detta sker ofta genom att träna sitt språk (Bergqvist, 1999:137). Genom att barnen leder samtalen utvecklar barnens språk och förmåga att lyssna till varandra.

Slutsats: Analysen visar på att det enda liknande, på alla tre förskolorna, är att alla barnen var ute varje dag på gården så att de hade chans att få röra på sig. Barnens hälsa påverkas genom fysiska aktiviteter på ett positivt sätt, och då åsyftas inte enbart den fysiska hälsan utan även den psykiska (Nelson, 2007:114-115).

Det framgår att skillnaden mellan förskolorna är att två pedagoger inte alls arbetar med utomhuspedagogik, medan fyra vill att förskolan ska bli ett komplement till textbaserat lärande. Pedagogerna vill att barnen ska få uppleva genom att känna, titta och diskutera med varandra. Det kallas interaktivt lärande och åsyftar när barnen lär sig via sin kropp och ges möjligheter att använda sina känslor och intryck för att förstå sin omvärld (Nelson, 2007:114-115).

6.1.2 Hur beskriver pedagogerna sitt syfte med utomhuspedagogik?

*Under intervjun frågade vi pedagogerna på **Förskola 1** olika frågor om vilket syfte de har med utomhuspedagogik.*

Vad hände: Pedagog B hade som syfte att barnen aktivt ska använda uterummet och röra på sig, samtidigt som det gavs möjlighet att integrera andra ämnen såsom matematik i utomhusaktiviteten. Hen följde upp svaret med ”Här fungerar inte det, så det är nästan mer synd att testa då vi vet att det inte kommer att gå”.

Analys: Pedagog B lyfter syftet med att barnen ska få röra på sig och lära samtidigt. Om man utgår från en interaktiv lärandesituation där man upplever med hela kroppen och dess sinnen och känslor i ett socialt samspel med andra finns stora chanser till lärande (Strotz & Svenning, 2004:27). Pedagogen fortsätter med att de inte gör så mycket med utomhuspedagogik då man anser sig veta att det inte kommer att fungera.

*Under intervjun frågade vi pedagogerna på **Förskola 2** olika frågor om vilket syfte de har med utomhuspedagogik.*

Vad hände: Pedagog A påpekar att det är viktigt att barnens intresse väcks när det gäller utomhuspedagogiken. Pedagog B säger att syftet med utomhuspedagogiken är att det ska vara ett lustfyllt och informellt lärande.

Analys: Genom lärande utomhus kan motivation och förståelse för vår omvärld öka. På detta sätt kan man även öka barns intresse för miljöfrågor (Szczepanski, 2007:16). Pedagogerna vill båda arbeta för att öka barnens medvetenhet och vilja till att lära utomhus.

*Under intervjun frågade vi pedagogerna på **Förskola 3** olika frågor om vilket syfte de har med utomhuspedagogik.*

Vad hände: Pedagogerna svarade att syftet var att barnen ska få röra på sig och göra saker som är bra för kroppen.

Analys: I dagens skola är det mestadels inom ämnet idrott och hälsa som fysiska aktiviteter erbjuds för barn och elever. I utomhuspedagogiska ämnen används ofta fysiska aktiviteter och hälsosyftande argument för att komma ut i naturen och undervisa (Öhman, & Sundberg, 2004:171). Båda pedagogerna påpekar vikten av att barnen ska få röra på sig för att må bra. Detta är inget de lyfter att de gör på gården när de är ute med barnen utan det är snarare syftet med deras utflykter. När barnen är ute och rör på sig fritt utvecklas deras kroppsuppfattning, vilket också är ett mål i läroplanen (Skolverket, 2010:10).

Slutsats: Pedagogerna beskriver att huvudsyftet med utomhuspedagogiken är att barnen ska få röra på sig och samtidigt lära om sin hälsa. Det är i enlighet med vad vi har hittat i den litteratur som behandlar utomhuspedagogik och det är också i linje med läroplanens mål. Barnen ska få en förståelse om sin egen hälsa (Skolverket, 2010:10) och lära sig vad som är viktigt när det gäller den fysiska hälsan som handlar om kroppens funktioner och vad kroppen behöver för att må bra (Szczepanski, 2007:12).

Det fanns likheter mellan **Förskola 2** och **Förskola 3** där man visade att det fanns en vilja att använda utomhuspedagogiken som en lärandemetod. När barn är ute och får intryck från naturen runt omkring sig, ökar deras koncentrationsförmåga genom impulser som flyttar sig från det limbiska systemet till hjärnbarken och detta kan ge högre vakenhetsgrad hos barnen (Dahlgren & Szczepanski, 2007:17). Barnen kan fokusera bättre på vad de lär sig om deras koncentration ligger på en högre nivå.

6.1.3 Vilken roll spelar faktorerna som vi nämnde i vårt syfte för hur pedagogerna arbetar med utomhuspedagogik?

Utbildning

Vi frågade pedagogerna på alla tre förskolorna om deras utbildning och om den innehöll utomhuspedagogik.

Vad hände: Alla pedagoger från de tre förskolorna hade olika typer av utbildning och en hade ingen utbildning alls. De som hade utbildning berättade för oss att deras utbildningar diskuterade utomhuspedagogik men det var inte en stor del av kursen. Endast en av pedagogerna hade en utbildning som innehöll utomhuspedagogik.

Analys: Pedagogerna utan utbildning och erfarenhet av utomhuspedagogik har inte möjligheter att uppfylla målet som står i Lpfö98/10 att förskolan ska sträva efter att varje barn ”utvecklar sin förståelse för naturens olika kretslopp och för hur människor, natur och samhälle påverkar varandra” (Skolverket, 2010:10). Utan relevant utbildning förstår man inte vikten av att integrera utomhuspedagogik med den övriga förskolepedagogiken, vilket leder till att läroplanens mål inte kan uppfyllas. Med rätt utbildning kan man däremot öppna helt nya möjligheter för barnen att lära om rörelse och hälsa och även om samspelet mellan dem.

Slutsats: Utbildningen är betydande för att pedagogerna ska kunna uppnå de krav och mål som finns i läroplanen. Har man ingen utbildning påverkar det ens arbete, och det går dessutom ut över hela verksamheten. Därför är det viktigt att pedagogerna har likvärdiga kunskaper. Det är rektorns ansvar att se till att alla som arbetar på förskolan har tillräcklig utbildning och att verksamheten utvärderas kontinuerligt (Skolverket, 2010:16). Genom att utvärdera verksamheten kan brister identifieras och elimineras. En likhet mellan de övriga pedagogernas utbildning var att utomhuspedagogik diskuterats, men det var bara en pedagog som gått en specifikt inriktad kurs som behandlat det ämnet.

Erfarenheter

Vi frågade pedagogerna på alla tre förskolor om deras tidiga erfarenheter kring utomhuspedagogik och deras tankar kring det.

Vad hände: Pedagog B på **Förskola 1** svarade att hen hade tidigare erfarenheter av att bo på landet och vara ute i naturen men hen säger att barnen på förskolan inte har samma erfarenheter. Hen förklarade att när man är ute med barnen syns det tydligt att det saknas koppling till det barnen har sett på tv eller läst i en bok och hur verkligheten är när det gäller utomhusvistelse. Hen svarade att barnen på förskolan helt enkelt inte hade förmåga att lära sig utomhus på grund av bristande erfarenhet som i sin tur hämmade koppling till kontexten.

Pedagog A på **Förskola 3** hade en tanke om att låta barnen lära sig genom att använda alla sina sinnen. Det understryks framförallt genom att få vistas utomhus och röra på sig. Pedagogerna hade själv upplevt en inskränkt tillvaro som ung på grund av en uppväxt i ett krigshärjat land. Pedagogerna var nu fast beslutna att skapa tillfällen för barnen att ta vara på sina möjligheter till utevistelse.

Analys: Pedagog B på **Förskola 1** avslöjade en förutfattad mening om hur barn beter sig ute i naturen. Enligt pedagogerna kunde barnen inte skapa nya intryck med hjälp av naturen på grund av att de saknade koppling till saker de sett på tv.

Sommer (2005) skriver om barnsyn, ”Föreställningar om vad ett barn är och bör vara kan man kalla en barnsyn” (s. 83). Pedagogerna uttrycker att barn inte får en verklighetstrogen bild av djur och natur då många barnprogram exempelvis har djur som bär kläder vilket de inte gör i verkligheten. När man använder sig av en viss invand barnsyn under en längre tid och inte byter filter kan man som pedagog få svårt att se nutidens barn. De vuxnas relation till barnen kan bli problematisk om barnen ses ur en annan tids normer (Sommer, 2005:83). För en pedagog finns inga gränser för hur mycket man kan utmana barns frågor och kunskaper utan det är bara pedagogens egen kompetens som kan hindra. Kunskap är en färskvara som kontinuerligt måste förnyas. Pedagogers kunskaper måste uppdateras i takt med att samhälle, vetenskap och forskning ständigt förändras (Barr m.fl, 2011:12).

Pedagog A på **Förskola 3** vill att barnen ska få uppleva med olika sinnen genom att känna, lukta, titta och lyssna. Hen menar även på att det är viktigt att barnen får anpassa sig i sin närmiljö och utvecklas för att kunna bli medmänniskor i samhället. Barn som får vara delaktiga i samhället får ett vidgat perspektiv på omvärlden (Barr m.fl, 2011:138).

Slutsats: Likheterna var att en del pedagoger hade positiva erfarenheter från sin barndom när det gäller att vara utomhus och andra hade negativa erfarenheter, exempelvis efter att ha vuxit upp i ett krigshärjat land.

Skillnaden var framförallt relaterad till pedagogernas barnsyn i relation till arbetet med utomhuspedagogik. En av pedagogerna, trots sin rika upplevelse av naturnära miljöer, använde inte sina erfarenheter då hens uppfattning av dagens barn var att de inte har en verklighetstrogen erfarenhet av naturen. En annan pedagog saknade helt erfarenheter av en trygg naturmiljö men ville ändå ge barnen möjlighet att röra på sig och upptäcka naturen. Även om pedagog B på **Förskola 1** har en tidigare erfarenhet som var positiv måste hens barnsyn justeras för att kunna arbeta effektivt med utomhuspedagogik. Pedagog A på **Förskola 3** har tidigare erfarenheter som var negativa men har ändå en finjusterad barnsyn som tillåter hen att våga vara ute med barnen i naturen och som tillåter barnen att upptäcka naturen själva. Grahn (2007) skriver om vikten att tillåta barnen att upptäcka naturen obehindrat och i sin egen takt fundera, undersöka och reflektera över vad naturen erbjuder i form av kunskap (s. 59).

Vi kunde inte hitta någonting från våra observationer från **Förskola 2** som passade eller kunde jämföras med de andra två förskolorna.

Resurser

Vi frågade pedagogerna på alla tre förskolorna om följande faktorer påverkar deras arbetssätt med utomhuspedagogiken? Faktorer som kom upp var pengar, tid, personalantal och utemiljöer.

Vad hände: Pedagoger från samtliga förskolor sa att de inte prioriterade utomhuspedagogik i fråga om pengar och tidsplanering. Det finns så mycket annat att fokusera på istället. Det framgick att det fanns bra platser i närheten att besöka, men att det var svårt att komma ut på grund av bristande personalantal.

Analys: Forskning visar att utomhuspedagogik är en bra lärandemetod att integrera i förskolans verksamhet. En studentstudie diskuterar fördelar med att använda

utomhuspedagogik på förskolan. Författarna Ottosson & Packendorrf (2006) återger en kommentar från en lärarintervju: "Naturen är ett klassrum utan gränser. Det finns hur mycket som helst att lära sig i alla olika ämnen" (s. 36). De pedagoger vi intervjuade säger bland annat att de inte vill använda sin planeringstid för att planera utomhusaktiviteter och om de får ekonomiskt stöd används det till andra saker, dock inte till utomhuspedagogik. I den tidigare studentstudien nämndes även nackdelar med utomhuspedagogik, och en var att planering av utomhusaktiviteter var tidskrävande och själva aktiviteten tog dessutom mycket tid att genomföra (s. 37).

Slutsats: Likheterna var att ingen av pedagogerna ansåg att det fanns tid för att planera och genomföra utflykter och aktiviteter utanför skolgården. Även om pedagogerna sa att de inte kommer att använda det ekonomiska stödet de får i sitt arbete till utomhuspedagogik vill de få in extra personal för att kunna göra framtida utflykter med barnen. Eftersom ekonomin inte var ett stöd kunde skolan inte heller anlita extra personal när det behövdes för att alla barn skulle komma utanför skolgården.

6:2 Observation

Vi kommer att besvara våra frågeställningar genom att sortera resultatet från observationerna under respektive frågeställning.

6.2.1 Hur beskriver pedagogerna att de arbetar med utomhuspedagogik?

*Vi observerade pedagog A och B på **Förskola 2** som skulle till skogen med elva barn i fyraårsåldern.*

Vad hände: Skogsutflykten började med att alla barn och pedagoger samlades på gården där pedagogerna berättade för barnen vart de skulle gå. Pedagogen berättade även varför vi var med så att barnen inte skulle behöva fundera på det istället för vad som skulle göras under utflykten.

Analys: Pedagogerna pratade med barnen innan aktiviteten för att förbereda dem. På grund av vuxnas förhållningsätt påverkas de förståelser och den respekt barn ska få för de rättigheter och skyldigheter som finns i ett demokratiskt samhälle, vilket gör pedagogerna till betydande förebilder för barnen (Skolverket, 2010:4).

*Vi observerade samspelet mellan fem barn och pedagog A på **Förskola 3** under tiden vi gick till skogen.*

Vad hände: Barnen skojade om att vi skulle möta dinosaurier under vår utflykt. Pedagogen talade mycket med barnen om naturen under tiden vi promenerade. Hen höll igång konversationen med barnen hela tiden. Hen frågade barnen "Kommer ni ihåg hur bladen på träden såg ut för ett par veckor sedan? Har de förändrats"? Barnen sa att "Bladen hade ändrat färg och en del har till och med fallit av". Hen visade då på ett par träd som höll på att tappa sina blad. Barnen började då jämföra hur mycket blad de olika träden hade tappat. På vår väg mot skogen såg vi ett träd som tappat alla sina blad. En pojke sa då: "Titta på det trädet! Trädet är naket!"

Analys: När pedagogen och barnen pratar om dinosaurien vi ska träffa i skogen märkte vi att pedagogen hade berättat för dem om dinosaurien som ett berättande samspel. Johansson och Pramling Samuelsson (2007) skriver om berättande samspel som hjälper barnen med att bygga upp meningsbärande världar. Sammanhanget är centralt till

berättelsen och kan vara runt en miljö eller en lek. Läraren kan hitta på en berättelse som har innehållet i miljön de har hamnat i, vilket bidrar till lärande. Genom att läraren diskuterar med barnen att de ska hitta dinosaurier i skogen kan det skapa en situation när det är roligt från början att gå till skogen och barnen fortsätter att skapa positiva känslor för fortsatt lärande genom att berätta för oss om dinosaurier (Johansson & Pramling Samuelsson 2007:58).

Vid meningen *"trädet är naket"* ser vi att diskurssamhällen bildas. Dysthe (2003) skriver att genom diskurssamhällen får barnen möjlighet att upptäcka nya idéer, teorier och begrepp som de sedan kan göra till sin egna genom att skapa mening i allt de upplever (Dysthe, 2003:44). Barnen måste således först få uppleva en händelse innan den kan omsättas (approprieras) till konkret kunskap.

Slutsats: Under våra observationer har vi sett hur pedagogerna arbetar med utomhuspedagogik. Likheterna mellan två av tre förskolor var att pedagogerna arbetade med utomhuspedagogik genom att skapa en aktiv dialog med barnen. Pedagogerna förberedde barnen inför skogsutflykterna genom att prata med dem både före och under promenaden. De förbereder barnen på aktiviteten och på saker som kan vara främmande eller spännande för barnen. Att pedagoger och barn får en dialog betyder att alla kan ge sin egen version och sedan kan de appropriera andras kunskap (Igländ & Dysthe, 2007:104).

Under observationen på den ena förskolan kunde vi inte se konkret hur de arbetade med utomhuspedagogik, därför har vi inte tagit upp något om det i resultaten.

6.2.2 Hur beskriver pedagogerna sitt syfte med utomhuspedagogik?

Vi observerade pedagogen B på förskola 1 när hen förberedde sig själv och barnen för att gå ut och arbeta med utomhuspedagogik.

Vad hände: Pedagogen bestämde sig för att gå till 4H-gården med fem minuters varsel. Vi märkte direkt att syfte med utflykten saknades, på grund av bristande planering. Hens kroppsspråk och agerande visade att hen var stressad. Pedagogen sprang fram och tillbaka mellan olika rum och instruerade barnen att ta på sig sina utekläder med en gäll röst. Pedagoger frågade de andra pedagogerna om hen kunde lämna ett av barnen från gruppen på förskolan för att barnet inte kunde gå så snabbt och fick tillåtelse att göra det.

Analys: Planeringen av utflykten gjordes för tätt inpå vilket gjorde situationen stressad och det avspeglade sig genom pedagogens kroppsspråk. Då pedagogen redan innan genomförandet av aktiviteten var stressad ville hen lämna kvar ett barn på förskolan då hen ansåg att detta barn skulle sinka resten av gruppen på utflykten. Läroplanen Lpfö98/10 (Skolverket, 2010) skriver att barn ska: "få stöd och stimulans i sin motoriska utveckling" (s. 11).

Vi observerade vilka lekar barnen på förskola 3 lekte på utflykten.

Vad hände: Pedagoger presenterade lekar för barnen som krävde både fysisk och psykisk närvaro. Det som höll ihop lekarna var deras skogsanknytning. Barnen utmanades på olika sätt att ta tillvara på skogsmiljön. Vi märkte att syftet var att barnen skulle få möjlighet att leka tillsammans och delta i fysiskt krävande aktiviteter. Det var också lätt att se att allt var välplanerat innan utflykten påbörjades.

Analys: Barnen samarbetade när de lekte och var nära varandra hela tiden. De pratade med varandra för att nå målen tillsammans. Samarbete måste ske under tiden när barn har en bra fysisk närhet till varandra och läraren. Det är lärarens ansvar att barnen känner sig beredda på leken genom att de känner till reglerna och att alla dessutom ska delas upp så att ingen blir exkluderad (Williams, 2006:28).

Slutsats: Skillnaden vi identifierat under vår observation av samtliga förskolor var hur viktig planeringen var. Bristande planering innan utflykten (**Förskola 1**) påverkade pedagogens kroppsspråk och agerande genom hela aktiviteten, som exempel. Jämförelsen tydliggörs med pedagogen från **Förskola 3** som var väl förberedd. Dock nämde det senare att hen bara hade planerat för att vi skulle observera.

Vi kunde inte hitta någonting relevant under observartionen av **Förskola 2** som passade under här.

6.2.3 Vilken roll spelar faktorerna för hur pedagogerna arbetar med utomhuspedagogik?

Miljö

Vi observerade miljön på förskolorna och hur de används.

Vad hände: Miljön på **Förskola 1** hade mycket träd och löv på marken. Det fanns en 4H-gård² där. Pedagog B pratade inte med barnen om miljön eller naturen. Miljön på **Förskola 2 och 3** var skogsområde med stenar och träd som barnen kunde klättra på. På **Förskola 3** pratade pedagog A om reglerna som barnen måste följa när de är ute i naturen. Hen frågade barnen: ”Kommer ni ihåg vilka regler gäller i skogen”? Alla barn svarade med olika svar som var relevanta: ”Vi ska inte gå förbi toppen av berget”, och ”Vi måste behålla våra reflexvästar på hela tiden”.

Analys: På **Förskola 1** finns djur i närmiljön (4H-gården) men barnen har begränsade möjligheter att känna på djuren eftersom de är inhägnade. Miljön är rik på intryck men det var inget som togs upp eller användes av pedagogen när gruppen kom fram till 4H-gården. Det är pedagogens ansvar att lära barnen om olika djur och växter (Skolverket, 2010:10) men pedagogen tog inte den möjligheten under utflykten. Magntorn & Magntorn (2004) beskriver vikten av artkunskap för att kunna diskutera naturen med ett gemensamt språk. Det ökar förståelsen för vad man ser och därmed också kunskapen (s. 104).

På **förskola 2** hade alla barn möjlighet att använda hela utrymmet i utemiljön vilket hjälper till med motorik och kroppsuppfattning. Läroplanen skriver att barnen ska få möjligheter att: ”Utveckla sin motorik, koordinationsförmåga och kroppsuppfattning samt förståelse för vikten av att värna om sin hälsa och sitt välbefinnande” (Skolverket, 2010:10).

På **Förskola 3** diskuterade pedagog A mycket på temat skogen. Dysthe (2003) beskriver vikten av samspel som har ”handlingsaspekt, en relationell aspekt och en verbal aspekt,

² Det fanns getter, kaniner och grisar bakom staketet och kycklingar som sprang lösa. Det fanns ett hus med kaniner och kycklingar i.

och vilken av dem som dominerar i en viss situation varierar” (s.10). Vi märkte exempelvis att ett samspel skapades mellan pedagog och barn som diskuterar. Ett verktyg för att lärande ska ske är att barnens kunskap om läsa, tala, skriva och lyssna utvecklas. Språk och kommunikation samspelar således med barnens egna mentala processer och sociala läraaktiviteter.

Slutsats: Vi märkte under våra observationer att liknande miljöer används på skilda sätt beroende på pedagogernas egna intressen, kunskaper och erfarenheter.

Likheter var bland annat miljön, som var naturrik med mycket utrymme för barnen att springa fritt. En annan likhet var att alla barn tilläts att röra på sig obehindrat och detta hjälper dem att utveckla sin kroppsuppfattning, motorik och koordination (Skolverket, 2010:10).

Skillnaden låg i hur pedagogerna diskuterade miljön med barnen. En pedagog diskuterade inget om naturen eller djuren som barnen träffade på, medan en annan friskt tog upp reglerna kring skogen.

Barns erfarenheter

*Vi observerade barnen på **Förskola 1** när de var på lekplatsen. Hur de rörde på sig och hur de samspelade med varandra och pedagogen.*

Vad hände: Efter en stund gick två barn till en klätterställning och försökte klättra upp för en steg. Det fanns flera sammankopplade stegar i klätterställningen. Barnen kom upp på första stegen och sedan började de ta sig till nästa steg men ingen klarade det. De klättrade ner och sa att de inte vågade. Alla barn ville prova de små karusellerna men några av dem kunde inte ta sig upp så vi hjälpte till.

Analys: På lekplatsen fanns flera utmaningar för barnen och det märktes tydligt att de tyckte att det var roligt där men att de inte vågade utmana sig själva genom att klättra upp. Forskning har visat på hur utomhuspedagogik kan hjälpa barn med deras självförtroende och även kan leda till att barnen blir modigare (Wide open education, 2012).

*Samspelet och dialogen mellan barnen på **Förskola 2** observerades under deras fria lek.*

Vad hände: Vi upplevde att de barn som lekte i buskar och träd pratade mer med varandra än de som lekte på berget. Det uttrycktes mer fantasifulla förslag av vad buskar och träd föreställde i leken, men på berget pratade bara barnen med varandra om de ville komma förbi varandra eller om de ropade på ett annat barn. Inget av barnen pratade om något som hade med skogen att göra och det var inte heller någon som lekte att ett träd var just ett träd. Allt som var en del av leken var något fantiserat och omskapat i barnens huvuden.

Analys: Vi märkte under observationen att när barnen hade buskar och träd i sin miljö verkade det finnas mer fantasi i deras lek. Fantasin är inget faktum instängt i människans beteende. Den uppstår i samband med mänskliga aktiviteter speciellt i sammanhang där man skapar sig nya erfarenheter (Vygotskij, 1995:17). I barnens lek uppstår således deras fantasi i samband med att de leker i buskarna i skogen.

*Vi observerade barnens kroppsspråk på **Förskola 3** för att se hur de reagerade när de var i skogen.*

Vad hände: Vi observerade barnens kroppsspråk under utflykten. Detta visade att barnen var trygga med att vara i skogen. De var trygga med att vi, som främlingar, var med. Barnen vågade leka med ryggen mot pedagogen så de inte såg hen hela tiden. Under den fria leken i skogen klättrade barnen på allt material som skogen kunde erbjuda och sprang runt. Barnen observerade reglerna och följde dem under tiden de lekte i skogen.

Analys: Szczepanski (2007) skriver att under tiden barnen är ute i naturen och rör på sig händer mycket med deras hälsa, kroppsuppfattning och motoriska utveckling men utomhusvistelsen bidrar även till att leken blir mer variationsrik och att barnen utvecklar bättre koncentrationsförmåga (s. 23).

Slutsats: På de tre förskolorna var likheten att barnen hade en positivt uttryck under utflykterna. De var glada och lekte obehindrat när de fick lov att röra sig fritt. Lindqvist (2002) beskriver att leken sker i en gruppverksamhet och behöver en dialog för att fungera (s. 15). Barnen hade möjligheter att röra sig fritt och kommunicera med varandra och vara borta från pedagogen under den fria leken. Lindqvist (2002) skriver om hur barnen kan känna sig kontrollerade av vuxnas sociala regler (s. 16). När barnen istället kunde leka som de ville märkte vi att de kunde integrera mer fantasi i leken.

Skillnaden var att på en av förskolorna var barnen mer försiktiga i sin lek och vågade inte göra allt för mycket utan hjälp från en vuxen. På de andra två förskolorna kunde vi uppfatta att barnen kände sig trygga i naturen och kände sig också mer manade att använda fantasin i sina lekar. Öhman & Sundberg (2004) skriver om hur naturens material kan användas i barnens lek (s. 183).

Pedagogernas engagemang

*Vi observerade fem barn och pedagog B på **Förskola 1** när de gick till 4H-gården.*

Vad hände: Pedagogerna var tyst på vägen dit och barnen likaså. När vi gick över ett övergångsställe pratade pedagogen med de två barn som hen höll i händerna om att man ska stanna och titta efter bilar. Barnen pratade knappt med varandra på vägen dit och pedagogen pratade knappt med barngruppen.

Analys: Imsen (2006) har skrivit om Vygotskij som beskriver att intellektuell kunskap har sin grund i språket som socialt fenomen. Han beskriver hur språket är en del av barnets sociala samspel (s. 313). Varken barnen eller pedagogen ger oss intrycket av att vilja prata med varandra. Pedagogerna verkar mest tala med barnen när det kommer till en situation där något barn kan fara illa om de inte ser sig för, som vid övergångsstället. Genom att uppmuntra barnen att samtala skulle pedagogen kunna ge barnen möjlighet till det sociala samspelet som Vygotskij beskriver och pedagogen hade kunnat sträva mot de mål i läroplanen som lyfter språket. Förskolan ska sträva efter att varje barn ”utvecklar nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra” (Skolverket, 2010:10).

*Vi observerade pedagog Bs kroppsspråk på **Förskola 1** och agerande under tiden när hen var ute med barnen.*

Vad hände: Pedagog tittade på sin mobiltelefon minst halva tiden då vi var på 4H-gården. Hen stod lite längre bort från barnen hela tiden. Hen suckade mycket och barnen lyssnade inte på hen när hen sa till dem att vara tysta. Hens kroppsspråk visade att hen var trött och tittade på sin klocka hela tiden. Hen sa att hen var stressad över tiden för att hen vill vara tillbaka på förskolan innan lunch. Det uppstod ingen dialog mellan barnen och pedagog och varje gång hen pratade med barnen var det mest kommandon som: ”Du måste vara tyst” eller ”Nu ska vi gå”.

Analys: Dialogen mellan barn och pedagog var knapphändig under hela utflykten. Kommunikationen mellan barn och pedagog var monologisk. Monolog betyder att pedagog pratade till barnen med instruktioner eller kommandon istället för aktiv dialog med ömsesidigt utbyte (Igländ & Dysthe, 2003:105). Pedagogens bristande engagemang visade sig ännu en gång i denna situation då hen stod långt från barnens lek och tittade på sin telefon.

*Vi observerade hur pedagog A och B på **Förskola 2** agerade i samspel med barnen.*

Vad hände: När Kurre³ plockades fram och var den som ”pratade” svarade barnen snabbt och utan någon tvekan. Om de fick eller ställde en fråga var barnen lika intresserade av svaret som att svara. Under aktivitetens gång försökte pedagogerna prata med barnen och ställa frågor men inga barn svarade direkt. De fortsatte att leka utan att bry sig om pedagogernas frågor. I övrigt var pedagogerna mest där för att övervaka leken men var inte speciellt insatta i barnens aktiviteter.

Analys: Kurre väckte barnens intresse i diskussion och när pedagogerna använde honom svarade barnen mer obehindrat. Läroplanen beskriver att pedagogens ansvar är att uppmuntra barnens nyfikenhet och intresse och stimulera deras vilja och lust (Skolverket, 2010:6). Pedagogerna visade inget större engagemang med sitt agerande. De kunskaper och erfarenheter som läraren kan erbjuda barnen går inte att ersätta. I de vuxnas händer ligger de frågor som rör de organisatoriska arrangemang kring kamratsamverkan bland barn (Williams, 2006:28).

*Vi observerade pedagog B:s kroppsspråk och agerande på **Förskola 3**.*

Vad hände: Pedagogens kroppsspråk signalerade att hen var positiv. Hen var med barnen i deras lekar hela tiden. Hen utmanade barnen om och om igen genom att fråga dem om naturen. Hen presenterade nya lekar för barnen, lekar som krävde samarbete. Barnen uppmuntrades oupphörligen till att ta till vara skogens möjligheter att leka. Pedagog talade mycket med barnen om vikten av att samarbeta och leka tillsammans som en grupp. Hen gjorde aktiviteter med barnen som kan hjälpa barnen i deras utveckling, exempelvis gällande språk, motorik och gruppsamarbete.

Analys: Pedagog var med barnen hela tiden under styrd lek och detta stimulerade till samarbetade där ingen exkluderades. Det är inte alltid lätt för ett barn att komma in i andras lek och det kan hända att barn blir exkluderade. Genom att läraren hittar nya sätt

³ Kurre är ett litet gosedjur i form av en ekorre. Han är med när barnen går till skogen då ekorren har en anknytning till skogen och den används som ett redskap i dialogen med barnen.

att engagera alla barn i gruppen och stöttar deras kommunikation och samarbete kan alla barn få möjlighet att tillhöra gruppen (Williams, 2006:27). Genom att pedagogen ger barnen stöd och redskap för att lära sig hur de ska ta sig in i leken får barnen hjälp att bredda sin närmaste utvecklingszon (Igland, & Dysthe, 2003:81).

Slutsats: Likheterna mellan förskolorna var att pedagogerna med stort engagemang förde en dialog med barnen och pedagogerna med mindre engagemang förde en monolog med barnen. Ju större pedagogens engagemang var, desto mer engagerad blev i sin tur barnen. De barn som hade en pedagog som inte visade särskilt stort engagemang var följaktligen ofokuserade och föga samarbetsvilliga.

Engagerade pedagoger satte sig in i barnens lek och kunde på så vis förebygga exkludering. Pedagogerna styrde upp leken så att barnen kunde utveckla sin motorik, gruppssamarbete, kroppsuppfattning och sina språkkunskaper. De pedagoger som inte hade något engagemang förde inte någon dialog med barnen och visade inte heller någon närhet till barnen.

7. Diskussion

7.1 Resultatdiskussion

Här diskuterar vi om vi fick svar på vår frågeställning eller inte. Vi kommer att diskutera våra två första frågeställningar när vi har jämfört pedagogernas intervjusvar med deras agerande under observationerna. I den sista frågan diskuterar vi om och hur faktorerna påverkar pedagogernas arbete med utomhuspedagogik beroende på de mönster vi analyserade fram från våra intervjusvar och observationer.

7.1.1 Hur beskriver pedagogerna att de arbetar med utomhuspedagogik?

I vår studie har vi undersökt hur olika förskolor och pedagoger arbetar med utomhuspedagogik. Vi har genom intervjuer och observationer kommit fram till att samtliga pedagoger hade olika sätt att beskriva sitt arbete. I de olika förskolorna kan vi också se hur de arbetar på olika sätt.

På **Förskola 1** visade det sig att pedagogerna inte arbetar med utomhuspedagogiska aktiviteter. Pedagogerna svarade att de inte arbetade med utomhuspedagogik och det stämde med vad vi observerade. Vi kunde se direkt under observationen, genom barnens och pedagogens agerande, att pedagoger och barn inte var vana att vara ute och lära genom utomhuspedagogik. Exempel var att pedagogen inte visste vägen till 4-H gården och barnen frågade vart de ska gå och varför. Det är synd att pedagogen inte tar tillvara på tillfället då forskning som vi har nämnt tidigare i studien, har visat att utomhuspedagogik är ett användbart förhållningssätt för att skapa möjligheter för lärande. Strotz & Svenning (2004) skriver att levande kunskap ska vara i centrum. De hänvisar till Molander som beskriver levande kunskap som den man får genom mänskliga aktiviteter. Han menar att ”mänskliga handlingar är grundläggande för begreppsförståelse och kunskap i stort och att kunskap inte kan omvandlas till ting” (s, 31). Pedagogerna måste arbeta med levande kunskap om naturen för att barnen ska kunna förstå sin egen samhörighet med naturen bättre.

På **Förskola 2** svarade pedagogerna att utomhuspedagogik ska vara en komplettering till kunskap från böcker. De vill även använda sig av situerat lärande där barnen får en helhetsupplevelse av traditionella skolämnen. Under observationen såg vi ingen direkt koppling till något ämne som tagits upp under den senaste tiden på förskolan, men de använde sig delvis av matematik när barnen räknade in sig själva inför promenaden. Det vi observerade under utflykten var att pedagogerna arbetade för att barnen ska vara förberedda innan de går till skogen. Detta för att barnen ska hinna fundera före aktiviteten på vad den kan innebära i form av utmaning och spänning. Det hjälper även barnen med deras självförtroende då de vet vad som förväntas av dem.

På **Förskola 3** svarade pedagogerna att barnen ska få röra på sig och springa fritt. De vill även att barnen leder samtalen och diskuterar kring natur och andra ämnen. Under observationen såg vi tydligt hur de förde dialog med barnen där deras åsikter och tankar stod i centrum. De fick både under styrd och fri lek springa fritt och använda utrymmet för att få mer förståelse för sin samvaro i och med naturen.

7.1.2 Hur beskriver pedagogerna sitt syfte med utomhuspedagogiken?

På **Förskola 1** svarade pedagog B att syftet med utomhuspedagogik var att barnen ska få röra på sig och att de ska koppla utomhusaktiviteterna med matematik som är deras terminstema. Pedagogen uttryckte dock att på just den här förskolan går inte syftet att uppnå, och det beror på att man redan har uppfattning om att det inte kommer att fungera. Läroplanen säger att pedagoger ska ge barnen vägledning i en aktivitet så att de kan utveckla nya kunskaper (Skolverket, 2010:7). Vi märkte att pedagogen inte ville vara en vägledare för barnen, utan istället dominerade barnen genom att hämma deras möjligheter att prova nya saker. Under observationen såg vi att pedagogen inte strävade mot att uppfylla syftet med att barnen ska få röra på sig då hen inte tillät ett barn gå med då barnet hade ett funktionshinder.

På **Förskola 2** svarade pedagogerna att de vill väcka intresset för utomhuspedagogik hos barnen och att det ska vara ett roligt sätt att lära. Under observationen kunde vi inte se att pedagogerna strävade efter att väcka intresse för naturen, vilket delvis berodde på att barnen inte lyssnade.

På **Förskola 3** svarade pedagogerna att barnen ska röra på sig för att vara friska i kroppen. När barnen får vara ute och genomföra fysiska aktiviteter blir skolklimatet tryggare och goda relationer skapas. Barnen tar mer ansvar för sitt eget lärande. Barn som däremot inte rör på sig, ofta i kombination med dåliga matvanor, kan utveckla en spiral av dåliga vanor som kan vara svår att bryta (Szczepanski, 2007:13). Vi märkte direkt under våra observationer att pedagogerna ville att barnen skulle springa runt både genom styrda fysiska aktiviteter och fri lek.

7.1.3 Vilken roll spelar faktorerna som vi nämnde i vårt syfte för hur pedagogerna arbetar med utomhuspedagogik?

Utbildning

Pedagogens utbildning måste vara uppdaterad och relevant för det ämne som pedagogerna ska undervisa i. Flera av pedagogerna hade någon typ av lärarutbildning men ingen hade en uppdaterad utomhuspedagogik som inslag i sin utbildning. Det är svårt att förstå syftet med och hur man ska arbeta med utomhuspedagogik som lärandemetod utan tillräcklig utbildning inom ämnet. Det står i läroplanen att rektorn har ansvar för att pedagogerna får den kompetensutveckling som krävs så att de kan genomföra sina uppgifter (Skolverket, 2010:16). Då vikten i utbildning har visat sig så stor har vi fått bredare kunskap om vad vår utbildning betyder för vårt kommande arbete. Vi kan med vår utomhuspedagogiska utbildning föra vidare de kunskaper vi har fått för att ge andra pedagoger samma upplevelse av vikten i deras arbete med utomhuspedagogik.

Erfarenheter

Pedagogens tidigare erfarenheter lägger grund för hur de kan arbeta med utomhuspedagogik i förskolan. Ju fler erfarenheter pedagogerna har av att vara i naturen, desto större är möjligheterna för att lära barnen mer om naturen. ”Ju rikare en människas erfarenheter är, desto mer material förfogar hennes fantasi över” (Vygotskij, 1995:19). Fantasin är uppbyggd av allt som vi tar till oss i verkligheten och kommer från våra tidigare erfarenheter (s. 17).

Vi upplevde dock inte att pedagogernas tidigare erfarenheter påverkade varken positivt eller negativt i relation till hur de arbetade med utomhuspedagogik.

Resurser

Vi märkte både under intervjuer och observationer att utomhuspedagogik inte prioriteras när det gäller ekonomi och tid för planering. Pedagogerna anser att andra ämnen är viktigare än att planera utevistelsen. För att kunna utvecklas i sitt arbete med utomhuspedagogik behöver pedagogerna planera sina aktiviteter mer utifrån barnens behov. Under våra observationer såg vi flera brister på meningen och syftet med aktiviteterna. När det gäller den ekonomiska delen behöver pedagogerna inte köpa in saker för utomhuspedagogiskt arbete, men vissa saker hade underlättat deras undersökning av naturen. Tillexempel lappar, små behållare med förstoringsglas så att barnen kan titta närmare på kryp och andra naturföremål, kostar inte speciellt mycket.

Miljö

Alla förskolorna hade miljöer runt om dit de kunde gå med barnen för att utföra olika aktiviteter. Avsaknaden av miljöer var alltså inget hinder för någon av förskolorna men på **Förskola 1** visade pedagogerna en rädsla för att gå iväg med barnen. När grupperna väl vistades utanför förskoleområdet var barnen för det mesta glada och ville röra sig mycket. Miljöombytet verkade göra barnen mer nyfikna på sin omgivning och hade vi observerat vid flera tillfällen hade vi kanske kunnat se hur fantasin fått ta större plats i deras nyfikenhet att undersöka.

Barns erfarenheter

Barns erfarenheter är kopplade till deras fantasi. Ju fler erfarenheter barnen har desto bättre är barnens fantasi. Därför är det pedagogens uppgift att ge barnen möjligheter för att upptäcka nya saker och tillåta dem att uppleva olika typer av aktiviteter som utökar deras erfarenheter. När barn har bra fantasi ökar deras kreativitet och detta är viktigt för barnens allmänna utveckling (Vygotskij, 1995).

Pedagogernas engagemang

Det är genom pedagogernas engagemang som barnen får ut mest i en styrd aktivitet. På **Förskola 3** där engagemanget från pedagogen var som störst kunde vi se att barnen hade roligt. De tog med sina intryck och kunskaper från aktiviteterna då de återberättade eller återkopplade till tidigare aktiviteter samma dag eller tidigare under terminen. Pedagogen på samma förskola lyssnade även på barnens åsikter och var närvarande hela tiden under utflykten. På **Förskola 2** var pedagogernas engagemang lite växlande. Under de delar där barnen satt ner kunde pedagogerna få barnen att lyssna in och diskutera. Under de andra delarna där barnen rörde sig mer fritt verkade barnen inte lära sig av aktiviteterna då pedagogerna inte rörde sig bland barnen i deras lek och diskussioner. På **Förskola 1** kunde vi tydligt se hur pedagogens engagemang inte var direkt givande för barnen då hen knappt pratade med dem eller ens stod i närheten av barnen när de lekte och tittade på djuren. Pedagogen försökte inte heller dra igång en dialog med eller mellan barnen vilket resulterade i att barnen inte fick till sig kunskap om vad de såg eller upplevde.

I vår undersökning har vi sett hur stor betydelse pedagogens engagemang har för barnen, något vi anser är viktigt att visa för fler pedagoger både i förskolan och skolan. Som vi nämnde tidigare i studien är pedagogens och de vuxnas närvaro viktig för att barnen ska få öva språk, kommunikation och samarbete.

För förskoleläraryrket har vårt resultat konsekvenserna om pedagogens engagemang inte finns för att arbeta med utomhuspedagogik blir både verksamheten och barnen lidande.

Verksamheten blir lidande pga att vissa av läroplanens mål, som lyfter utomhuspedagogik och det barn kan lär genom detta, inte uppfylls. Barnen får med detta inte de kunskaper och den utveckling de behöver och förtjänar för att blir respektabla och sociala individer.

Om pedagoger i förskolan inte får en utbildning som innehåller utomhuspedagogik kan mycket kunskap och engagemang försvinna när denne kommer ut för att arbeta. Vi har i vår studie upptäckt rädslan för arbete inom utomhuspedagogik då pedagoger inte vet vad de kan göra med barnen och då kanske väljer andra arbetsområden och barnen får inte chans att upptäcka natur och utemiljöer.

7.2 Metoddiskussion

När vi hade genomfört våra intervjuer transkriberade vi alla svar till papper för att snabbt kunna hitta pedagogernas olika svar. När vi sedan sammanfattade våra observationer kunde vi titta på vad pedagogerna hade sagt och vad de faktiskt gjorde. Vi kunde då jämföra våra intervjusvar med de observationer vi hade gjort och få fram trovärdigheten i pedagogernas svar. Med dessa jämförelser kunde vi även få fram olika mönster som fanns förskolorna och pedagogerna emellan.

Vi utgick från standiserade intervjuer och det fungerade bra, men ibland frångick pedagogerna från ämnet vilket gjorde det svårt att få fram rätt svar till frågan. Vi kunde ha gjort en provintervju som skulle ha hjälpt oss att se om intervjuens tema följer en logisk ordning (Esiasson, m.fl, 2012:268). Vi hade lite problem att få fram de svar vi ville då vissa pedagoger ibland svävade iväg i sina svar och det blev då svårt att plocka ut det som var relevant för våra frågor och undersökning. Samtidigt kunde detta ge oss ett mer utförligt svar då någon detalj som pedagogerna annars kanske inte tagit upp blev betydande för vår undersökning.

Observationens trovärdighet blev svår att tolka då pedagogen på **Förskola 3** hade planerat sin aktivitet utifrån att vi skulle komma (detta berättade hen för oss efter att observationerna var över). På **Förskola 2** var pedagogerna förberedda med aktivitet men inte med själva genomförandet då pedagogerna inte hade barnen under kontroll när de förberedde aktiviteten. **Förskola 1** hade inte planerat något alls vilket gjorde det svårt att veta hur hen agerat om hen planerat och arbetat kontinuerligt med utomhuspedagogik.

8. Reflektion

Innan vi gjorde våra intervjuer och observationer skulle vi kunnat utreda vårt syfte i detalj. Vi fick till viss del improvisera och vara på plats tidigare på grund av juledigheten, då pedagogerna hade inte tillräckligt med tid för att delta i våra intervjuer och göra en aktivitet som vi kunde observera.

Vi samlade en hel del resultat så det var lätt att hitta information som hjälpte oss få svar på våra frågeställningar. Det var intressant att se resultatet då vi tidigare hade haft tankar på hur förskolorna arbetade med utomhuspedagogik och det visade sig att våra antaganden stämde överens med det praktiska arbetet på vissa förskolor. Det vi tyckte var mest oroväckande i fråga om resultat var att utomhuspedagogik inte tycktes vara en stor del i verksamheten.

Det behövs mer forskning kring pedagogernas arbete med utomhuspedagogik för att hitta en förståelse om vilka faktorer som hindrar eller stödjer arbetet med ämnet. En bra frågeställning för framtida forskning skulle kunna vara att utreda vilken typ av utbildning som behövs för att pedagogerna ska kunna förstå vikten av utomhuspedagogik som en lärandemetod.

9. Referenslitteratur

- Barr, A., Nettrup, A. & Rosdahl, A. (2011). *Naturförskola - lärande för hållbar utveckling*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Bergqvist, K. (1999). Var dags samtal i klassrummet. I I, Carlgren, (red), *Miljöer för lärande* (s.135-154). Lund: Studentlitteratur AB.
- Bjørndal, C. (2005). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber AB.
- Dahlgren, L. (2007). Om boklig bildning och sinnlig erfarenhet. I L. Dahlgren, S. Sjölander, J, P. Strid & A. Szczepanski, (red.), *Utomhuspedagogik som kunskapskälla* (s.39-53). Lund: Studentlitteratur AB.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O, Dysthe (red). *Dialog, samspel och lärande* (s. 31-74). Lund: Studentlitteratur AB.
- Dysthe, O & Igland, M. (2003). Vygotskij och sociokulturella teori. I O, Dysthe (red). *Dialog, samspel och lärande* (s. 75- 94). Lund: Studentlitteratur AB.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan – konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Grahn, P. (2007). Barnet och naturen. I L.Dahlgren, S. Sjölander, J, P. Strid & A. Szczepanski, (red.), *Utomhuspedagogik som kunskapskälla* (s.55-104). Lund: Studentlitteratur AB.
- Grøver Aukrust, V. (2003). Klassrumssamtal, deltagarstrukturer och lärande. I O, Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande* (s.167-191). Lund: Studentlitteratur AB.
- Igland, M & Dysthe, O. (2003). Mikhail Bahktin och sociokulturell teori. I O, Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande* (s.95-117). Lund: Studentlitteratur AB.
- Imsen, G. (2006). *Elevers värld – introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur AB
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2007). *Att lära är nästan som att leka - lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber AB.
- Johnsson, M., & Werin Sjögren, M. (2011). *Varför utomhuspedagogik? – Livet är inte de dagar som går, det är dagarna du minns*". <http://hdl.handle.net/2077/26102> Datum: 13-11-27 kl 11:00
- Magtorn, K. & Magtorn, O. (2004). Artkunskap – en väg till djupare ekologisk förståelse. I I. Lundegård, P,O. Wickman & A. Wohlin (red.). *Utomhusdidaktik* (s. 97-116). Lund: Studentlitteratur AB.

Nelson, N. (2007). Den växande individens hälsa. I O. Dahlgren, S. Sjölander, J. P. Strid, & A. Szczepanski (red.). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla* (s. 105-118). Lund: Studentlitteratur AB.

Ottosson, A. & Packendorff, M. (2006). *Utomhuspedagogik – En resurs i lärandet?* <http://hdl.handle.net/2077/569> Datum 13-12-29 kl 17:00

Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö98 reviderad 2010*. Skolverket.

Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi - utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Liber AB.

Strotz, H. & Svenning, S. (2004). Betydelsen av praktisk kunskap, den tysta kunskapen. I I. Lundegård, P.O. Wickman & A. Wohlin (red.). *Utomhusdidaktik* (s. 25-45). Lund: Studentlitteratur AB.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Szczepanski, A. (2007). Uterummet - ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer. I L.O. Dahlgren, S. Sjölander, J.P. Strid, & A. Szczepanski (red.). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla* (s. 9-32). Lund: Studentlitteratur AB.

Szczepanski, A & Dahlgren, L.O. *Lärares uppfattningar av lärande och undervisning utomhus*. <http://www.didaktisktidskrift.se/Szczepanski2011.pdf> Datum: 13-11-19 kl 10:30

Vetenskapsrådet.(2012). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Hämtad 2012-11-09 kl 11.22. från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Diadalos AB.

Wide open education. (2012). *11 proven benefits of outdoor learning* <http://www.bachelorsdegreeonline.com/blog/2012/11-proven-benefits-of-outdoor-learning/> 2013-11-18 kl 12:00

Williams, P. (2006). *När barn lär av varandra – samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber AB.

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

Bilaga 1

Intervjufrågor

Respondenten i fråga kommer att besvara frågor kring sin utbildning och sitt yrke kopplat till utomhuspedagogik. Frågorna besvaras i den mån respondenten känner att denne kan och vill svara. Vår undersökning kommer vi att analysera för att se om det finns en skillnad i arbetet med utomhuspedagogik mellan tre förskolor. Vi kommer att undersöka hur personal anser att utbildning, miljö runt förskolan, m.m. spelar in på arbetet med utomhuspedagogiken.

1. Hur länge har du arbetat inom förskolan?
2. Har du någon utbildning?
- Hur lång var den?
3. Vad är utomhuspedagogik för dig?
4. Var utomhuspedagogik ett ämne som diskuterades något under din utbildning?
- Har du stött på utomhuspedagogik tidigare?
5. När hade du senast en utomhuspedagogisk utbildning?
6. Vad har du för tankar/tidigare erfarenheter kring utomhuspedagogik?
7. Hur arbetar ni på denna verksamhet med utomhuspedagogik?
8. Vilket syfte har ni med arbetet/ aktiviteterna?
9. Hur ofta arbetar ni med något inom utomhuspedagogik med barnen?
10. Hur arbetar ni utifrån barnens erfarenheter av utomhusvistelser? (T.ex. om de är från ett annat land).
11. Är det alla barn som får möjlighet att göra aktiviteter ute eller är det mer en speciell åldersgrupp?
12. Vad tycker du om era platser för att utöva utomhuspedagogik på och runt om förskolan?
13. Hur känner du att följande resurser påverkar ert arbetsätt med utomhuspedagogiken?
A- Ekonomi.
B- Material.
C- Tid (både för när man är ute, planering och utvärdering/dokumentation).
D- Personal- antal.
14. Vilka möjligheter har ni för att gå utbildning i utomhuspedagogik om ni vill få/utvecklas mer i ert arbete inom ämnet?
15. Vilken stöttning ger rektor respektive dina kollegor dig/er för att arbeta flitigt med utomhuspedagogik?
16. Dokumenterar ni era utomhus aktiviteter/vistelser på något vis?
- Hur?
17. Säger föräldrarna något om utevistelsen? Har de med väderanpassade kläder till barnen?
18. Har du något mer att tillägga?

Bilaga 2

Tillståndsbrief

Hej föräldrar!

Först och främst vill jag tacka er för alla år jag har fått tillbringa med era barn. Det har varit helt fantastiskt och ni och era barn kommer för alltid att finnas kvar i mitt hjärta!

Nu går jag (student 1) in i slutfasen av min utbildning och skriver min C- uppsats tillsammans med två enastående klasskamrater, student 2 och student 3. Vårt arbete handlar om hur tre förskolor i Göteborgstrakten arbetar med utomhuspedagogik. För att få svar på våra frågor kring detta har vi bland annat observerat hur pedagogerna interagerar/samarbetar med barnen.

Vi vill med detta brev be er vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i denna observation. Alla barn kommer att garanteras anonymitet. De skolor/enheter/klasser som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som elevens vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med eleven tillbaka till skolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del.

Har ni några frågor kring detta antingen nu eller längre fram, dra er absolut inte för att kontakta mig!

Förnamn Efternamn

Mailadress

Telefonnummer

Klipp här:-----

- Som vårdnadshavare ger jag mitt tillstånd till att mitt barn får vara med i studien.
- Som vårdnadshavare ger jag inte mitt tillstånd till att mitt barn får vara med i studien.

Datum:-----

.....

Mitt barns

namn:-----

Mitt

namn:-----

Min

namnteckning:-----