



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Vad är det som är utomhuspedagogik?”

En kvalitativ studie om förskollärares kunskap om utomhuspedagogik

Sara Forsberg och Cecilia Hinders

LAU390

Handledare: Johan Söderman

Examinator: Maj Asplund Carlsson

Rapportnummer: HT13-2920-047

Abstract:**Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01**

Titel: "Vad är det som är utomhuspedagogik?" - En kvalitativ studie om förskollärares kunskap om utomhuspedagogik.

Författare: Sara Forsberg och Cecilia Hinders

Termin och år: HT-13

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Johan Söderman

Examinator: Maj Asplund Carlsson

Rapportnummer: HT13-2920-047

Nyckelord: utomhuspedagogik, kunskapsbrist, förskola, sinnlig erfarenhet, platsens betydelse

Sammanfattning:

En stor undersökning gjord av PISA visar att kvalitén i skolan sjunker och allt fler elever får sämre resultat. Skolans mer sterila och stillasittande miljö kan vara en anledning till att elevernas resultat sjunker. Det finns också forskning som säger att undervisning behöver varieras och anpassas efter det individuella barnet och utomhuspedagogik är ett didaktiskt verktyg som innehåller den sortens undervisning. Det har dock visat sig att det finns många hinder för att utomhuspedagogisk verksamhet genomförs, bland annat kunskapsbrist. Syftet med det här arbetet var därför att undersöka kunskapsbristen inom utomhuspedagogik och om det fanns någon del av den som var mer svårtillgänglig än andra. Undersökningen utfördes med kvalitativ forskningsmetod i form av intervjuer. Informanterna var 6 stycken förskollärare verksamma inom Göteborg med omnejd fördelat på 3 stycken förskolor. För att bedöma en eventuell kunskapsbrist utformades ett mätinstrument i form av tre kategorier baserat på NCUs tredelade definition. I de tre kategorierna sorterades och tematiserades aktiviteterna förskollärarna redogjorde för. Vårt resultat visade att förskollärarna hade kunskap inom de tre kategorierna av utomhuspedagogik. Vi kunde däremot se en brist i deras förmåga att sammankoppla dem med varandra och majoriteten av dem kunde endast visa kunskap om kategorierna på en basal nivå. Ingen av dem kunde koppla de tre kategorierna till begreppet utomhuspedagogik och därmed kunde vi konstatera att de inte hade någon uppfattning av begreppets innebörd. Förskollärarna saknade en helhetsförståelse av utomhuspedagogik. Vår undersökning visar att det finns ett behov av att öka förskollärares kunskap inom utomhuspedagogik då vi tror att användandet av det i så fall skulle öka och därmed bidra till bättre kvalitet i skolan.

Förord:

Vi som är författare till det här arbetet är två naturintresserade förskollärostudenterna som träffades tidigt i vår utbildning. Vi har läst flera kurser tillsammans, bland annat specialiseringen Utomhuspedagogik där idén till att skriva vår C-uppsats inom ämnet uppkom. I kursen fick vi lära oss om fördelar som Utomhuspedagogik bidrar till, bland annat lustfyllt, varierat lärande och en god hälsa vilket gjorde oss intresserade av att förkovra oss i ämnet.

Vi skulle vilja tacka alla som gjort den här uppsatsen möjlig att genomföra. Vi vill ge ett tack till alla förskollärare som ställt upp på intervjuer och delat med sig av sina tankar om utomhuspedagogik. Vi vill ge ett speciellt stort tack till Jakob Domargård som närvarat som ett konstant stöd och gett oss konstruktiv kritik genom hela arbetets process.

Innehållsförteckning

1. Inledning:.....	1
1.1 Problemområde:	1
1.2 Syfte och frågeställningar.....	3
2. Litteratur- och teorigenomgång.....	4
2.1 Tidigare forskning	4
2.1.1 Platsen för utomhuspedagogik	5
2.1.2 Utomhuspedagogikens fördelar.....	5
2.1.3 Utomhuspedagogik som läromedel	6
2.1.4 Utomhuspedagogikens krav	7
2.1.5 Utomhuspedagogikens historia	8
2.2 Teorier	8
2.2.1 John Dewey	8
2.2.2 Lev Vygotskij	9
3. Metod	10
3.1 Forskningsstrategi	10
3.2 Genomförande	11
3.3 Urval.....	11
3.4 Etiska förhållningssätt	12
3.5 Bearbetning och analys	12
4. Metoddiskussion.....	13
4.1 Samtalsintervju.....	13
4.2 Tolkningssvårigheter	13
4.3 Reliabilitet	13
4.4 Validitet.....	14
4.5 Generaliserbarhet.....	14
5. Resultatredovisning	15
5.1 Kategori 1: Lärandrummet flyttas ut till natur-, samhälls- och kulturlandskapet.....	15
5.1.1 Tema basal kunskapsnivå.....	15
5.1.2 Tema avancerad kunskapsnivå	15

5.2 Kategori 2: Växelspel mellan sinnlig erfarenhet och boklig bildning	16
5.2.1 Tema basal kunskapsnivå	16
5.2.2 Tema avancerad kunskapsnivå	16
5.3 Kategori 3: Platsens betydelse för lärandet lyfts	16
5.3.1 Tema basal kunskapsnivå	16
5.4 Kategori 4: Sammankopplingar mellan kategori 1, 2 och 3	17
5.4.1 Tema svag kunskapsnivå	17
5.4.2 Tema basal kunskapsnivå	17
5.4.3 Tema avancerad kunskapsnivå	18
5.5 Kategori 5: Begreppet utomhuspedagogik	19
5.5.1 Tema svag kunskapsnivå	19
6. Resultatdiskussion	20
6.1 Kategori 1: Lärandet flyttas ut till samhälle-, natur- och kulturlandskap	20
6.2 Kategori 2: Växelspel mellan sinnlig erfarenhet och boklig bildning	20
6.3 Kategori 3: Platsens betydelse för lärande lyfts	21
6.4 Kategori 4: Sammankoppling mellan kategori 1, 2 och 3	21
6.5 Kategori 5: Begreppet utomhuspedagogik	21
6.6 Möjliga orsaker till naturdominans	22
6.7 Slutsats	23
6.8 Åtgärder för att minska kunskapsbristen hos förskollärare och barn	24
6.9 Relevansen av vår studie	25
7. Förslag på vidare forskning	26
7.1 Öppen samtalsintervju	26
7.2 Kvantitativ enkätundersökning	26
8. Referenser	27
9. Bilaga 1:	30
10. Bilaga 2:	31

1. Inledning:

1.1 Problemområde:

Det senaste årtiondet har stora resurser lagts in i det svenska utbildningsväsendet (Statens offentliga utredningar, 2013). I stort sett allt som har kunnat göras om har förändrats. Reformpaket efter reformpaket har genomdrivits. Bland annat har betygssystem, utbildningar och lärares arbetsuppgifter gjorts om och presenterats på nytt (Statens offentliga utredningar, 2013). Till skillnad från vad man avsett uppnå med dessa reformer sjunker kvalitén i det svenska utbildningsväsendet. I senaste internationella PISA-rapporten¹ sjunker Sveriges prestationsnivåer inom samtliga områden och denna tendens har varit konstant under flera årtionden. Den senaste undersökningen ifrån PISA visar att de svenska elevernas resultat försämrats kraftigt inom naturvetenskapliga ämnen och läsning sedan undersökningen 2009 (TT, 2014).

Även förskolläro- och lärutbildningen har påverkats av denna reformiver. En lärarlicens har införts och fokuset på pedagogisk verksamhet i tidiga åldrar förstärkts avsevärt (Statens offentliga utredningar, 2013). En rimlig ansats är att en förbättrad pedagogisk och didaktisk verksamhet på förskolenivå skall påverka lärandet i de senare stegen av skolväsendet positivt. Att grundlägga en positiv relation till kunskap och lärande i de tidiga åldrarna är ett viktigt led i att vända den negativa utvecklingen inom det svenska utbildningsväsendet.

I 2010 års reviderade läroplan för förskola med bl.a. kompletteringar av mål och avsnitt, riktlinjer, utvärdering och ansvarsområden definieras ett av uppdragen som just kunskapsskapande (Skolverket, 2010, s. 2):

Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Verksamheten ska utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper. Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iakta, samtala och reflektera.

(Skolverket, 2010, s. 8-9)

Detta citat ur Lpfö² påvisar att kunskap inte är ett entydigt begrepp. Hur skall man utforma verksamheten så att kunskap blir tillgänglig även för barn med ännu relativt outvecklad kognitiv förmåga? Rimligen kan inte undervisning av en femåring ske på samma villkor som för en trettonåring. De pedagogiska verktygen och metoderna behöver vara anpassade för målgruppen.

Redan i slutet av 1800-talet påpekade Ellen Key, en av den svenska pedagogikens föregångare, vikten och behovet av anpassade och alternativa inlärningsmiljöer och metoder. Hon riktar kritik mot den dåtida skolundervisningen:

Nutidens skola har lyckats i det, som enligt naturlagarna lär vara omöjligt, tillintetgörelsen av ett en gång befintligt stoff. Den kunskapshåg, självverksamhet och iakttagelseförmåga, barnen dit medfört, ha efter skoltiden slut i regeln försvunnit, utan att ha blivit omsatta vare sig i insikter eller intressen. Detta

¹ Programme for International Student Assessment

² Läroplanen för förskolan

är resultatet av att de på skolbänkarna tillbragt sitt liv från omkring det sjätte till omkring det adertonde året och tillbragt det med att timme efter timme, månad efter månad, termin efter termin intaga kunskap först i tesked- sedan i dessertsked-, slutligen matsked- proportioner av flera olika mixturer om dagen, mixturer, ofta preparerade av läraren efter fjärde-, femtehands framställningar...När de unga slippa från detta kosthåll, har den andliga matlusten och matsmältningsförmågan hos somliga blivit så ödelagd, att de för alltid sakna förmåga att mottaga verklig näring. (Key, 1976, s. 109)

Att undervisning generellt behöver varieras är viktigt, men framförallt anpassas efter individuella barnet och den aktuella målgruppen (Imsen, 2005). Det är inte rimligt att tro att miljöer som skapar goda förutsättningar är lika för alla individer, även om de delar vissa grundläggande principiella grunder.

I förskolans uppdrag ingår att förse barnen med en varierad miljö vari den pedagogiska verksamheten kan utspela sig:

Barnen ska kunna växla mellan olika aktiviteter under dagen. Verksamheten ska ge utrymme för barnens egna planer, fantasi och kreativitet i lek och lärande såväl inom hus som utomhus. Utomhusvistelsen bör ge möjlighet till lek och andra aktiviteter både i planerad miljö och i naturmiljö. (Skolverket, 2010, s. 9)

Utomhuspedagogik är ett didaktiskt verktyg med förutsättningarna att bidra till en sådan varierad pedagogisk miljö. I utomhuspedagogik sätts barns sinneliga erfarenheter och ett platsrelaterat lärande i centrum (Szczepanski, 2007). Dess fördel är också att den uppmuntrar till att se relationer mellan delar och helheter, på ett naturligt sätt. Det innebär att man ute i naturen kan uppleva ett helt landskap och allt vad det innehåller vars innehåll senare kan brytas ner i mindre delar (Dahlgren & Szczepanski, 2004). Per Hedberg (2004), lärare i utomhuspedagogik på Uppsala universitet menar att ett djupare lärande kan ske då den bokliga förståelsen direkt kan stämmas av i förbindelse med den materiella och sociala verkligheten.

Tidigare forskning har påvisat ett flertal faktorer som hindrar pedagoger från att använda utomhuspedagogik. En av orsaker tycks vara för stora barngrupper (Jakobsson & Jönsson, 2010). De ökade kraven på lämpliga kläder samt större svårigheter att garantera säkerheten är andra (Szczepanski, 2008). Administrativa hinder och konventionellt tänkande har också angetts som orsaker som begränsar användandet av utomhuspedagogik (Dahlgren & Szczepanski, 2004). Även de enskilda pedagogernas inställning är nyckelfaktorer då deras planering och engagemang är av stor betydelse (Brügge, Glantz & Svenning, 2011).

Utöver dessa begränsande faktorer är kunskapsbrist en av de huvudsakliga hindren för utomhuspedagogik. Szczepanski säger att "Okunskap inom det utomhuspedagogiska området är den största anledningen till att förskollärare idag väljer bort utomhuspedagogiken" (Szczepanski, 2006, temanummer 2). Han säger också att många "lärare saknar helt enkelt den erfarenhet och de kunskaper som behövs för att undervisa utomhus" (Szczepanski, 2008, s.55).

Vilken kunskapsbrist som saknas framkommer inte och detta har fångat vårt intresse. På vilket sätt saknar pedagogerna kunskap om utomhuspedagogik? Vad inom utomhuspedagogiken är det dem inte har kunskap om? Finns det någon del av utomhuspedagogiken som är mer svårtillgänglig än andra? Finns det något återkommande mönster pedagoger emellan? Vi vill ta reda på mer om den begränsande kunskapsbristen. Den

övergripande forskningsfrågan blir med andra ord: Att undersöka mer om den angivna kunskapsbristen.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att undersöka förskollärares kunskaper om utomhuspedagogik.

För att kunna undersöka det har vi använt oss av följande frågeställningar:

- Vad säger förskollärarna om att flytta ut länderummet?
- Säger sig förskollärare använda växelspelet mellan sinnlig erfarenhet och boklig bildning?
- Lyfter förskollärarna platsen betydelse för lärande?

2. Litteratur- och teorigenomgång

2.1 Tidigare forskning

Det finns ingen utvecklad egen teori men däremot centrala delar som kännetecknar det didaktiska och pedagogiska verktyget utomhuspedagogik i sociokulturell teori. John Deweys kunskapssyn och den sociokulturella teorin kan indirekt eller direkt kopplas till dagens utomhuspedagogiska verksamhet. För att den teoretiska redogörelsen skall få relevans har vi valt att inleda med att definiera utomhuspedagogik.

Det finns forskning om utomhuspedagogik som genomförts i andra länder än Sverige, men den forskningen fokuserar huvudsakligen på utomhuspedagogik i skolan. Ett känt exempel vi kopplar till utomhuspedagogik utomlands är Coombes school i England. Där är utemiljön en lika självklar del av undervisningen som inommiljön och lärarna där lägger ett stort fokus på helhetsundervisning (Lieberg, 2002). Vi har valt att inte ta upp mer forskning om utomhuspedagogik i skolan då vi främst fokuserar på förskollärares och inte lärares kunskap inom utomhuspedagogik.

För att beskriva begreppet utomhuspedagogik har vi använt oss av Nationellt centrum för utomhuspedagogisk beskrivning. Nationellt centrum för utomhuspedagogik är verksamt under Linköpings universitet där flertalet forskare arbetar för att öka förståelsen av att utemiljön är en viktig del i lärandet (NCU, 2013). Anders Szczepanski är enhetschef på NCU³ och har forskat och skrivit mycket litteratur och forskningsmaterial kopplat till utomhuspedagogik och kommer därmed att stå som källa i mycket av det vi presenterar i kommande text.

Enligt Britta Brügge, lärare vid Nationellt centrum för miljö- och utomhuspedagogik och Szczepanski (2011) har begreppet utomhuspedagogik många tolkningar och beskrivs på flera sätt. Vi kommer därför att använda oss av den tredelade variant som Nationellt centrum för utomhuspedagogik skapat. Vi kommer att beskriva varje enskild del och därefter tolka dess betydelse efter egen förståelse.

De tre delarna av utomhuspedagogik är följande:

1. Att lärandets rum flyttas ut till samhällsliv, natur- och kulturlandskap (NCU, 2013).

Med samhällsliv menar vi staden, med natur menar vi orörda naturmiljöer och med kultur menar vi miljöer påverkade av människan.

2. Att växelspelet mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning betonas (NCU, 2013).

Sinnlig erfarenhet innebär att människan nyttjar eller erfar med sina sinnen, det vill säga syn, lukt, smak, känsel och hörsel (Dahlgren & Szczepanski 2004, s18). Den bokliga bildningen som också kan kallas textbaserad praktik innebär diskursiv praktik (Szczepanski, 2008). Vi tolkar det som att boklig bildning kan syfta på flera sorters inlärningsverktyg så som samtal, läsning av böcker, spel och användning av dator. Om ett växelspel ska ske menar vi att det krävs att både sinnlig erfarenhet och boklig bildning ska användas om vartannat.

³ Nationellt centrum för utomhuspedagogik

3. Att platsens betydelse för lärandet lyfts.

Det innebär att man använder avgränsande miljöer för pedagogisk verksamhet (Szczepanski, 2013). Platserna är autentiska för lärandeobjektet (NCU, 2013). Det här tolkar vi som att det krävs ett planerat för- eller efterarbete i förhållande till platsbesöket.

Nedan följer först en mer utförlig beskrivning av begreppet med hjälp av forskare verksamma inom ämnet. Därefter kommer en historisk genomgång på viktiga personer inom utomhuspedagogikens historia och därefter beskriver vi den sociokulturella teorin vilken vi ser som en relevant koppling till utomhuspedagogik.

2.1.1 Platsen för utomhuspedagogik

Utomhuspedagogik är den enda sortens pedagogik vars namn bygger på lärandets plats. Det är inte vanligt att tala om lärandets plats på andra sätt, till exempel inomhuspedagogik. Trots det är det vanligt att utomhuspedagogik jämförs som en motsats till inomhuspedagogik, vilket är ett mycket förenklat sätt att se på det (Dahlgren & Szczepanski, 1997).

Utomhuspedagogik lyfter platsens betydelse för lärande, vilket innebär avgränsande miljöer utomhus som på något sätt kan användas i pedagogisk verksamhet (Szczepanski, 2013). Det är alltså inte bara skogen som räknas som en utomhuspedagogisk plats för lärande utan också skolgården eller stadens centrum är viktiga exempel på lärandemiljöer (Brügge & Szczepanski, 2011). Lärande utomhus är naturligt eftersom människan som art funnits utomhus ända sedan begynnelsen (Dahlgren & Szczepanski, 1997).

Människan har genom tiderna lärt sig med hjälp av muntlig tradition och erfarenheter. I och med den teknologiska utvecklingen har människan inte längre lika mycket kontakt med den fysiska miljön som lärande- och upplevelsemiljö. Lärandet inom fyra väggar, som numera är ett vanligt sätt att gå i skolan på, är egentligen en relativt ung företeelse i människans historia (Brügge & Szczepanski, 2011). Utomhuspedagogik ska fungera som ett komplement till pedagogik som utförs inomhus och den kan användas som en brygga mellan teori och praktik för att levandegöra läroplanens intentioner för ett varierat och lustfyllt lärande. Den bidrar alltså till att man med hjälp av erfarenheter får se de begrepp och den teori som står i böckerna i det verkliga livet (Dahlgren & Szczepanski, 1997). Man kan säga att en aktiv kunskap skapas där tanke, känsla och handling får samspela när inläringen sker i sitt rätta sammanhang. Då lärandet sker i sitt rätta sammanhang kan motivationen och nyfikenheten öka (Brügge & Szczepanski, 2011).

2.1.2 Utomhuspedagogikens fördelar

Man kan tänka sig människans minne som en vägg. På väggen hängs kunskapsbitar, det vill säga fakta. Om man hittar andra kunskapsbitar som har relationer till den redan upphängda kunskapsbiten så blir den lättare att minnas. Inläst kunskap, det vill säga bokkunskap eller verbalt överförd fakta anses "endimensionell" och erbjuder inte många relationer till de befintliga kunskaperna. Om man istället använder sig av sina sinnen för insamlande av fakta är det lättare att se eller hitta relationer till den befintliga kunskapen. Varje gång en ny kunskap relateras till en befintlig så förstärks den. Utomhuspedagogiken utgår ifrån platsen, helheten och kontexten och alla sinnen tillåts vara aktiva. Verkligheten undersöks i ljuset av ett personligt perspektiv och kunskapsbitarna på väggen kan sättas i sammanhang (Hedberg, 2004). Alltså kan ett utvecklat och kontinuerligt växelspel mellan boklig bildning och sinnlig erfarenhet vara ett verkningsfullt didaktiskt verktyg för att få ett djupinriktat lärande (Dahlgren & Szczepanski 2004). För få en bred kunskap är det viktigt att utomhusaktiviteter sker i skiftande miljöer, årstider och sammanhang regelbundet (Hedberg, 2004).

Kunskapsbitarna kan uppfattas som delar och tillsammans med andra delar kan helheter skapas.

Anledningen till varför det är viktigt att använda sig av olika miljöer och platser för lärande är alltså för att kunna se relationer mellan delar och helheter. Upplevelser vi får av vår omgivning delas inte naturligt upp i ämnen som biologi, historia och fysik gör i dagens skola utan ses snarare allihop tillsammans som helheter i landskapet som senare kan brytas ner om vi så vill. Man börjar alltså med att se helheten för att sedan fördjupa sig i delarna (Dahlgren & Szczepanski, 2004). Lars-Ove Dahlgren, professor i pedagogik och grundare av NCU och Szczepanski (1997, s.39) beskriver hur de menar att meningsfullt lärande sker:

Lärandet kan därigenom inte fortgå som en enkelriktad rörelse från delar till helhet, eftersom inlärningsuppgifterna därvid berövas sin meningsfullhet; delen kan sällan förstås fristående från den helhet den tillhör och bidrar till. Om helheten uppträder först i lärandets slutskede riskerar vi i bästa fall ett slags retroaktiv förståelse, där de studerande först i efterhand får en bild av den helhet de kämpat med att förstå delarna av. (s.39)

För att kunna se relationen mellan delar och helheter är det också viktigt att lägga ner tid på reflektion kring upplevelserna och känslorna som kommit ur lärotillfället för att bidra till ökad förståelse och motivation (Brügge & Szczepanski, 2011).

2.1.3 Utomhuspedagogik som läromedel

Lärande i utemiljöer stimulerar alla sinnen som då mobiliseras och därmed kan man lära på olika sätt då flera infallsvinklar och perspektiv lyfts fram (Brügge & Szczepanski, 2011). Utomhuspedagogik är också viktigt för att få positiva effekter på barns hälsa, lekbeteende, motoriska utveckling och koncentrationsförmåga då det finns problem med nämnda punkter i skolan idag. Med hjälp av planerade aktiviteter i utemiljön kan det utvecklas då utemiljön är variationsrik och bidrar därmed med fysiska utmaningar. Dessa utmaningar kan också ge positiva effekter på barns samarbetsförmåga. Barnen tränas i samarbete och kan utveckla social kompetens (Brügge & Szczepanski, 2011).

Att använda utemiljön som lärmiljö kan också utveckla förståelse för den egna kulturen och skapa ett ökat intresse hos barnen för deras närmiljö, de får lära sig om den, i den (Braute & Bang, 1997). Utemiljön kan också användas till att lära om ekologi. Med hjälp av förstahandserfarenheter i en relaterbar situation kan skapa en större förståelse för ämnet (Szczepanski, 2008). Om barnen blir vana vid att vara i naturen och känner sig trygga där kan ett miljöengagemang skapas (Sandell, Öhman & Östman, 2003). Klas Sandell, professor i kulturgeografi med inriktning mot friluftsliv (2011) hävdar att det finns många undersökningar som säger att barns tidiga naturupplevelser under yngre år har stor betydelse för hur barnet engagerar sig i miljöfrågor senare i livet.

Enligt Brügge & Szczepanski passar tematiskt arbete väl överens med utomhuspedagogik. Med tematiskt arbete kan man integrera ämnen med varandra och därmed öka barnens förståelse inför flertalet ämnen. Det blir ett lärande med ett helhetsperspektiv där man kan öppna dörrar till de flesta ämnesområden (Brügge & Szczepanski, 2011). Tematiskt arbete är enligt Szczepanski och Dahlgren (1997) en av de viktigaste delarna i utomhuspedagogikens identitet.

2.1.4 Utomhuspedagogikens krav

Det går alltid att arbeta med utomhuspedagogik men det gäller att matcha passande aktiviteter med rätt miljö, årstid och väder (Brügge & Szczepanski, 2011). För att lärande ska ske krävs det att barnen trivs när de är utomhus. Den som är hungrig, kall och våt bryr sig inte mycket om allt spännande som finns runt omkring. Därför bör pedagogerna se till att det finns passande kläder efter väder att tillgå för barnen och mat nära tillhands om det skulle behövas (Brügge, 2011).

Det krävs också att alla inblandade pedagoger ser möjligheterna med att arbeta utomhus istället för att fokusera på svårigheter. Det är också viktigt med planering för att utevistelsen ska bli pedagogisk (Brügge, Glantz & Svenning, 2011). För att pedagoger ska kunna arbeta med utomhuspedagogik och för att kunna göra den till en större del av verksamheten krävs det också en ständig flexibilitet hos pedagogen. Det finns nya saker att lära sig hela tiden och det är något man ständigt får tackla när man arbetar utomhuspedagogiskt.

Det svenska landskapet erbjuder möjligheter inom allt från friluftsliv till miljöundervisning men kan också kopplas till andra ämnesområden för undervisning. Därmed måste pedagoger acceptera att man kan behöva lära sig nya saker för att kunna arbeta med det som lockar barnen inom utomhuspedagogik (Brügge & Szczepanski, 2011). Samtidigt är det viktigt att pedagogen ser sig som en medupptäckare som nyfiket lär sig tillsammans med barnen. Detta för att hjälpa dem att skapa förståelse, visa sammanhang i lärandesituationer och för att få dessa sammanhang kännas meningsfulla för barnen. Pedagogen måste lära sig att levandegöra platsers budskap och att skapa en miljö där det inte sätts krav på regler eller gränser för upplevelsen (Dahlgren & Szczepanski, 1997). Därför är det viktigt att utbilda pedagoger med målet att få en mer utomhusbaserad undervisning och det måste sättas undan mer pengar för natur- och kulturskolor samt lägerverksamhet i landet. Lokala arbetsplaner, skolplaner och läroplaner bör utformas så att det tydligare framgår att medel bör avsättas för den här sortens utbildning (Dahlgren och Szczepanski, 2004). Alla landets lärarutbildningar bör lägga mer fokus vid utomhusundervisningens didaktik och mer undervisningsmaterial bör tas fram (Szczepanski, 2008).

För att en lärare ska kunna undervisa i ett ämne, krävs det inte nödvändigtvis ett djupt kunnande inom området utan ett visst kunnande räcker. I Maj Asplund Carlssons, Niklas Pramling och Ingrid Pramling Samuelssons (2008) rapport om estetik i skolan förklarar dem det här med hjälp av några exempel. De menar att en lärare inte behöver vara en musiker för att barnen ska lära sig olika aspekter av musik eller att en lärare inte behöver vara en poet för att barn ska förstå det poetiska språket. De skriver också att ett sådant visst kunnande inte alltid tillgodoses vid grund- eller fortbildning. Det här tänker vi fungerar på samma sätt när det kommer till utomhuspedagogik. Ett visst kunnande inom utomhuspedagogik skulle kunna räcka för att förskollärare skulle kunna använda sig av det i sin verksamhet.

2.1.5 Utomhuspedagogikens historia

En av de första idéhistoriska knytpunkterna för utomhuspedagogik är den grekiska filosofen Aristoteles (384-322f. Kr) som var en av de första som talade om att lära med hjälp av sina erfarenheter och sinnen. Under 1500-1600 talet förde Johann Amos Comenius (1592-1670) det autentiska lärandets traditioner vidare, där han arbetade mycket med trädgården som en plats för konkret lärande. Han talade om kroppslig delaktighet genom att röra, lukta och känna för att ge kunskapen liv. En annan historisk referens är Jean- Jacques Rousseau (1712-1784) som är viktig för utomhuspedagogikens grenverk. Rousseau poängterade hur viktigt mötet mellan barnet och dess verklighet var. Han såg verklighetsbaserad kunskap som viktig och menade att lära genom sinnen är grunden för vår inläring (enligt Brügge och Szczepanski, 2011). En tidig svensk förespråkare för vad som senare skulle bli utomhuspedagogiska ledord var Ellen Key (1849-1926). Hon förespråkade andra undervisningsmetoder än det klassiskt förmedlingspedagogiska, och andra rum för undervisningen än det traditionella klassrummet (Key, 1976). I takt med ökad industrialisering och urbanisering ökade även successivt intresset för utomhusmiljöer. I början av 1990-talet slog utomhuspedagogiken igenom på bred front med flera publicerade böcker, uppsatser, artiklar och forskningsresultat (Brügge & Szczepanski, 2011).

2.2 Teorier

2.2.1 John Dewey

John Dewey (1859-1952) var en amerikansk filosof som kom att betyda mycket för utomhuspedagogikens utveckling men också för det sociokulturella perspektivet som vi snart kommer att berätta mer om. Han menade att praktisk kunskap var minst lika viktig som teoretisk och myntade begreppet "Learning by doing" (enligt Brügge & Szczepanski, 2011). Dewey talade om kommunikation som viktig i lärprocessen men skapade inga teorier kring det (enligt Dysthe, 2003). Dewey ansåg att barn bör få chansen att aktivt pröva och experimentera. De praktiska förstahandserfarenheterna är centrala i lärandeprocessen. Han föreställer sig att barn har fyra olika insiktsnivåer. Den första är i samtalet och kommunikationen av budskapet, den andra sker genom att undersöka och få en egen förstahandserfarenhet. Den tredje nivån är att konstruera och tillverka utifrån dessa erfarenheter och den fjärde nivån är att kunna uttrycka sig och ge ord för insikten (enligt Eriksson, 2002). Han menade att reflektion, teori och praktik inte bör skiljas åt utan ske i gradvis övergång från ett stadium till ett annat och ha en stark förankring i verkligheten. Deweys tonvikt av praktiska förstahandserfarenheter är ett tänkande som återfinns i dagens utomhuspedagogik. Då en grundläggande del i utomhuspedagogiken är att lärandet ska ske med hjälp av sinneliga erfarenheter (Dahlgren & Szczepanski, 1997).

2.2.2 Lev Vygotskij

Lev Vygotskij (1896-1934) tankar ligger som grund i den sociokulturella teorin. Inom sociokulturell teori ses individen som en del av det historiska och sociala sammanhanget denne verkar i. Det betyder att människan påverkas i, med och av sin omgivning. Vygotskij menar att all intellektuell utveckling och tänkande har sin utgångspunkt i social aktivitet. Det går inte att förstå en individ utifrån ett här och nu perspektiv, man måste ta hänsyn till förhistorien och den framtid som individen utvecklas mot. Det individuella, självständiga tänkandet anser han vara socialt betingat och är ett resultat av det sociala samspelet mellan barnet och andra människor. Det är i samspel och under vägledning av någon som kan mer än barnet som gör att barn anammar nya begrepp och uppfattningar. Språket ses som ett helt nödvändigt hjälpmedel för kognitiv utveckling enligt den sociokulturella teorin. Vygotskij införde begreppet ”den proximala utvecklingszonen” som stödjer individ-anpassad undervisning och fokuserar på varje elevs intellektuella utveckling. Den proximala utvecklingszonen innebär olika kunskapszoner som barnet har. Barnet har kunskap som hon behärskar och kan använda sig av samtidigt som det finns kunskap som barnet inte har och inte kan använda sig av. Den kunskap som barnet behöver stöd till att få och förstå kallas den närmsta utvecklingszonen. Den pedagogiska utmaningen ligger där i att stimulera barnet till att aktivt arbeta tillsammans med andra, samt att stödja barnet till att klara uppgiften på egen hand. Pedagogen närvarar för samspel och möter barnet där barnet själv kunskapsmässigt måste sträcka sig lite för att utvecklas (enligt Imsen, 2005).

I utomhuspedagogik lyfts vikten av miljön som undervisningen sker i och att lärandet baseras på autentiska situationer. Vygotskij menar att lärande sker i samspel mellan människa och den situation och miljö människan befinner sig. Att skapa god miljö för undervisning och specifika situationer i vilka lärandet optimeras är centralt inom utomhuspedagogiken. Den proximala utvecklingszonen stödjer det invidanpassade lärandet och utomhuspedagogikens kärna består till stor del av varierat lärande och tar hänsyn till att barn lär olika. Den närmsta utvecklingszonen är en annan koppling till utomhuspedagogiken. Där ligger det vikt på att en närvarande pedagog uppmärksammar och stöttar barnet när det visar tecken till att kunskapsmässigt komma igenom.

3. Metod

I det här avsnittet kommer vi att beskriva våra val av forskningsstrategi, datainsamlingsmetod, urval, databearbetning och analysmetoder samt de etiska ställningstaganden som vi använde oss av i vår studie.

3.1 Forskningsstrategi

Detta arbete försöker utforska den påstådda kunskapsbristen om utomhuspedagogik. Det är ett forskningsområde där det inte finns mycket tidigare forskning. Utgångspositionen om kunskapsbristen baseras på Anders Scepansziks forskning och våra egna observationer. Att välja emellan kvalitativ eller kvantitativ forskningsmodell har inte varit ett självklart val. Vår ansats har varit att ta reda på hur kunskapsbristen faktiskt är, inte hur pedagogerna själva uppfattar den. Vår forskningsfråga har på så vis haft en ganska mätbar och kvantitativ karaktär. Trots detta har vi ändå valt att göra en kvalitativ studie. Detta främst då det krävs ett enormt skarpt formulerat frågeformulär för att kunna mäta en eventuell kunskapsbrist. Valet av en kvalitativ metod baserades även på vetenskapsfrågans utforskande karaktär. Vi testar inte eller prövar det som redan fastställts, utan utforskar det som påstås. Själva skulle vi beskriva vår forskningsmetod som kvalitativ, med läggning åt det kvantitativa. Den är alltså något av en hybrid, vilket inte behöver icke-önskvärt ur ett vetenskapligt perspektiv (Stukát 2011).

Vi valde ostrukturerade samtalsintervjuer som kännetecknas av att frågor, som rör ämnesområdet vi vill undersöka, ställs i den ordning som situationen tillåter (Stukát, 2011). I en samtalsintervju såg vi möjligheten att utreda eventuella missförstånd eller begrepps- och tolkningsskillnader och nå forskollärarnas tankar och förhållningssätt till utomhuspedagogik som vidare skulle ge oss en mer enhetlig förståelse av den eventuella kunskapsbristen.

Det är rekommenderat att ställa så öppna frågor som möjligt så att informanten själv ska få utveckla vad som anses relevant. Följdfrågor som knyter an till ämnet kan sedan ställas för att få ett mer innehållsrikt svar (Esaiasson mfl, 2007). Därför skrev vi korta, lättförståeliga, öppna frågor fria från akademisk jargong vilket är en grundregel för att informanterna ska känna sig motiverade till berättande (Esaiasson mfl, 2007).

För att kunna utforska en eventuell kunskapsbrist inom utomhuspedagogik beslöt vi att först definiera vad utomhuspedagogik är. Genom att utgå från fastställd definition kunde vi därefter analysera vilken del eller delar som forskollärarna hade mer eller mindre kunskap om. I en kumulativ strävan valde vi att utgå från Nationellt Centrum Utomhuspedagogiks tredelade definition (NCU, 2013) för utomhuspedagogik:

1. Att lärandets rum flyttas ut till samhällsliv, natur- och kulturlandskap.
2. Att växelspelet mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning betonas.
3. Att platsens betydelse för lärandet lyfts (NCU, 2013).

Varje del i NCU:s definiering, tillika våra frågeställningar, utgör varsin kategori. Vårt intresse låg i att kategorisera forskollärarnas aktiviteter med barnen. Beroende på hur aktiviteten var utformad kunde vi placera den inom respektive kategori. Kring varje kategori skapades frågor för att kunna bedöma om och på vilket sätt respektive aktivitet uppfyllde de olika

kategorierna. Därefter kunde aktiviteterna inom varje kategori sorteras efter olika mönster och teman.

3.2 Genomförande

För att hitta våra intervjuobjekt använde vi oss av det kontaktnät som vi fått under vår studieperiod. Vi ringde runt till bekanta inom verksamheten som vidare rekommenderades att fråga på sin arbetsplats efter förskollärare som kunde tänka sig att ställa upp i vår undersökning. Vi fick 6 frivilliga förskollärare fördelade på tre förskolor. Samtligas arbetsplats visade sig vara kommunalt drivna och belägna i västra Götaland Dessa förskollärare kontaktades via telefon och bokades in för möte. I fem fall genomfördes intervjuerna på förskollärarens arbetsplats och i ett fall genomfördes intervjun utanför arbetstid och utanför dennes arbetsplats. Intervjuerna tog cirka 15-25 minuter att genomföra och transkriberades sedan. Vi har i vår resultatredovisning valt att inte skriva ut talspråk, upprepningar och att inte lägga till nya ord för att undvika misstolkning. Eftersom talspråk i citat ger ett simpelt intryck har en uppsnyggad version användats för redovisning (Stukat, 2011).

3.3 Urval

Det första ställningstagandet vi gjorde i vårt urval av förskolans personalgrupp var att endast välja förskollärare som informanter. Vi valde bort barnskötare eftersom de generellt har en lägre utbildningsnivå och inte ansvarar för verksamhetens pedagogiska upplägg (Richter, 2013). Visserligen hade det varit intressant att få en mer fördjupad bild av deras utomhuspedagogiska kunskaper, men det ligger utanför ramen för detta arbete. Det andra ställningstagandet gällde urvalen bland förskollärarna själva. Eftersom det finns pedagoger specialiserade på utomhuspedagogik ute i förskolorna var vi tvungna att ta hänsyn till detta i urvalet. Förskollärare med utomhuspedagogisk utbildning borde ju ha mer kunskap än förskollärare utan, om just utomhuspedagogik. Det är därför en rimlig ansats att tro att det inom dessa två kategorier av förskollärare råder skilda brister inom utomhuspedagogik.

Ett val vi hade var att endast undersöka förskollärare med utomhuspedagogisk utbildning. Andra tänkbare alternativ var att endast undersöka förskollärare utan utomhuspedagogisk utbildning, eller att göra någon form av jämförande studie mellan förskollärare med och förskollärare utan utomhuspedagogisk utbildning. Ett problem vi uppmärksammade med dessa alternativ var att det skulle innebära att vi i kontaktmomentet med förskolan skulle behöva informera om att vi sökte just dessa specifika typer av förskollärare. En möjlig risk fanns då i att förskollärarna skulle avböja intervjun eftersom den skulle röra kunskapsfrågor. Kunskapsfrågor riskerar att skapa prestationsångest och rädsla för att säga fel. En annan möjlig negativ konsekvens av att informanten blir medveten om vad vi undersöker är att vi kan få förställda svar.

I skenet av detta resonemang lät vi urvalet bestå av kort och gott förskollärare, det vill säga att ingen specifik förkunskap styrde valet av informanter. Detta innebar att vi bara behövde söka förskollärare som informanter, utan att delge dem detaljerna om intervjuens syfte och bakgrund.

I vårt urval tog vi inte hänsyn till förskollärarens kön, ålder, förskolans geografiska placering eller i vilken regi förskolan drevs. Vi kontaktade förskollärare som vi inte hade förkunskaper om och på så vis fick slumpen därefter avgöra urvalet.

3.4 Etiska förhållningssätt

När man ska genomföra en vetenskaplig undersökning krävs det att hänsyn tas till vissa etiska principer. De som berörs av studien ska informeras om syftet samt sin rätt att avbryta eller återkalla sin medverkan. Informanternas privata data ska skyddas och de har möjlighet att ta del av arbetet innan det publiceras. Informanten ska även informeras att all data endast används för forskningsändamål och kommer inte lämnas ut för kommersiellt bruk (Stukát, 2011).

När vi sökte informanter avstod vi från att ge ut information om arbetets syfte eftersom vi ansåg att det skulle kunna skrämja bort dem eller manipulera urvalet och resultatet. Vi valde därför att informera dem om att samtalsintervjun skulle handla om utomhusaktiviteter och att forskollärarens integritet skulle skyddas. Vi uppmärksammade också deras möjlighet att avbryta eller återkalla sin medverkan. Samtliga forskollärare samtyckte till att delta. Efter intervjuerna skickade vi ut ett mer utförligt brev till informanterna där vi än en gång tog upp deras rättigheter, presenterade arbetets syfte, tackade för deras medverkan och gjorde våra kontaktuppgifter tillgängliga (Se bilaga 2).

3.5 Bearbetning och analys

De inspelade samtalsintervjuerna transkriberades och analyserades. Därefter lästes dessa ett par gånger och fick mogna en tid. Nästa steg var att sortera de olika aktiviteterna i våra kategorier. Därefter sammanställde vi de olika kategoriernas respektive aktiviteter till olika teman beroende på deras innehåll och utförande. Karakteristiska citat tillfogades varje tema för att ytterligare illustrera dess innehåll. Under bearbetning tillkom två nya kategorier. Den första var en kategori som behandlade forskollärarnas förmåga att sammankoppla de tre delarna av NCUs definiering i en och samma aktivitet, det vill säga det vi valt att kalla kategori 1, 2 och 3. Den andra var en kategori som behandlade forskollärarnas förståelse av begreppet utomhuspedagogik.

4. Metoddiskussion

4.1 Samtalsintervju

Vi upptäckte ett flertal svårigheter med genomförandet av intervjuerna. Bland annat krävs det mycket kunskap hos intervjuaren gällande det aktuella ämnet, i det här fallet utomhuspedagogik. Detta eftersom intervjuaren under samtalsgången ska kunna förstå när tillräckligt med information har samlats. Vi hade läst mycket litteratur och forskning, men kände trots det att det var svårt att navigera i den utomhuspedagogiska sjön. Vi tyckte att det var svårt att vara känslig för rätt sorts kommentarer. Vi kände oss oroliga för att missa relevanta frågor som kunde vara intressanta för intervjun och ge god utdelning i relation till vårt syfte med arbetet. Vi gjorde även individuella misstag och ställde inte frågorna på precis samma sätt under varje intervju. Men det hade inte så stor påverkan eftersom vi valt att genomföra ostrukturerade samtalsintervjuer, där samtalsbyggs på några frågor om eftersök ämne som i sin tur tas upp i samtalet i den ordning som samtalet tillåter (Stukát, 2011). Mycket av dessa misstag och osäkerhet beror på brist av erfarenhet. Vi noterade att intervjuerna blev lättare och bättre att genomföra i slutet av vår undersökning.

Många intervjuer genomfördes på en dag vilket inte gav oss tid att reflektera mellan samtalsintervjuerna och kring de svar vi fått. Om vi redan efter den första intervjun hade transkriberat den och reflekterat hade vi möjligen kunnat notera mer om vad som var bra eller dåligt med intervjuerna. Vi noterade först i efterhand att vi hade behövt ställa fler frågor kring vissa aktiviteter för att dem skulle kunna bli mer rättvist behandlade i tematiseringarna. Till exempel finns nämnda uteaktiviteter av utomhuspedagogisk karaktär som på grund av den kortfattade redogörelsen om dem var svåra att tolka. Därtill har vissa aktiviteter, som möjligen hade varit av betydelse för resultatet, inte riktigt kunna bedömas med precision. Det finns en risk att vårt resultat baseras på en överpresentation av aktiviteter som hade störst utomhuspedagogiska inslag då dessa fick mycket uppmärksamhet under intervjuerna.

4.2 Tolkningssvårigheter

En svårighet i vårt arbete har varit att tolka begrepp och definitioners innebörd. NCU:s definition av utomhuspedagogik innebär ”att lärande sker i växelspel mellan upplevelse och reflektion grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer” och innefattar att lärandet flyttas ut, att ett växelspel mellan sinnlig erfarenhet och boklig bildning används, och att platsen för lärande lyfts fram (NCU, 2013). Definitionen innehar många begrepp och det har varit svårt att med precision bestämma dess innebörd. Trots idogt sökande i relevant litteratur är det till viss del vår egen förståelse som ligger till grund för hur vi använt dessa definitioner. Vi fick ställa oss frågor som: “Vad är boklig bildning?” och “Vad innebär växelspel och reflektion i praktiken?” Vår tolkning av NCU:s definition påverkar vidare det mönster och variation vi ser i resultatet och vad vi väljer att lyfta fram.

4.3 Reliabilitet

Reliabilitet är ett mått på hur väl man mäter det man mäter, med andra ord ett mått på kvalitén i mätinstrumentet (Stukát, 2011). Vi ville få reda på kunskapsbrister inom utomhuspedagogik och valde att använda NCUs tredelade definition av utomhuspedagogik som mätinstrument och kategoriseringsmall. Intervjuguiden med syfte att besvara kategori 1, 2 och 3 (frågeställningarna) gav god utdelning. Med hjälp av den har det varit fullt möjligt att få den information vi försökt hämta för att bedöma huruvida de i sin pedagogiska verksamhet nyttjar de delar som utgör NCUs definition av utomhuspedagogik.

I vårt arbete finns det många tolkningsmöjligheter samt möjlighet till feltolkning av frågor och svar, vilket påverkar reliabiliteten negativt (Stukát, 2011). Även om samtalsintervju tillåter följdfrågor och på så sätt minskar feltolkningarna, så kvarstår fortfarande risken. Vår förståelse och tolkning av utomhuspedagogik kan vara olika och en person med mer eller mindre kunskap skulle kunna tolka, agera och genomföra intervjuerna annorlunda än vi. Tolkningsmöjligheterna är en nackdel med denna kvalitativa undersökning.

4.4 Validitet

Validiteten är ett mått på om man mäter det man avser att mäta. Faktorer som kan minska validiteten är att man mäter mindre än det man syftar till att mäta, att ens mätinstrument täcker mer än det man tänkt mäta, eller att mätningen täcker en del av det man tänkt mäta och också något annat (Stukát, 2011). Vi bedömer validiteten i detta arbete som relativt god. Vi har i vår bearbetning av resultatet funnit det fullt möjligt att dra relevanta slutsatser om kunskapsbristen inom utomhuspedagogik. I vissa delar av undersökningen mäter vi mindre än vad vi skulle behövt mäta. En del information skulle behövt följts upp grundligare för att ge en bättre helhetsbild och kunna fördela dem i teman med högre precision.

Att intervjupersonen ljuger, ger förställda svar eller svar som förväntas av dem är faktorer som påverkar validiteten negativt (Stukát, 2011). För att undvika en sådan felkälla formulerade vi intervjufrågor som skulle avslöja deras kunskap om utomhuspedagogik utan att förskollärarna skulle ana vad vi undersökte.

4.5 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet innebär att man kan dra allmänna slutsatser utav arbetet. Det som påverkar generaliserbarheten är om undersökningsgruppen är karaktäristisk, det vill säga om den är specifik (Stukát, 2011). Ju mer specifik, desto mindre generaliserbarhet. Vår undersökningsgrupp var bland förskollärare av det mest generella slaget, vilket stärker arbetets generaliserbarhet. Till följd av att undersökningen i kvalitativa studier är relativt liten är generaliserbarheten alltid svag i den här typen av studier. Resultatets stabila mönster och tematiseringar stärker dess generaliserande potential. Ett spretigt resultat kan ju antyda på att flera uppfattningar skulle kunna komma fram vid en större undersökning, och att nya mönster skulle framträda. Då våra mönster är stabila tror vi att en utomhuspedagogisk kunskapsbrist finns inom dessa teman.

5. Resultatredovisning

Nedan kommer vårt resultat att presenteras utifrån fem kategorier. Inom varje kategori kommer teman att tas upp som bygger på den varierande kunskapsnivån hos förskollärarna. Vi har kallat en av dem avancerad nivå vilken innebär att förskollärarna visar på en god förståelse inom kategorin. Det andra temat har vi valt att kalla basal kunskapsnivå vilken syftar på förskollärare som kan visa kunskap inom kategorin, men på en rudimentär kunskapsnivå vars kunskap hade behövt utvecklas vidare. Det sista temat har vi valt att kalla svag kunskapsnivå vilken innebär förskollärare som inte tydligt kan visa på någon kunskap inom kategorin.

5.1 Kategori 1: Lärandrummet flyttas ut till natur-, samhälls- och kulturlandskapet.

5.1.1 Tema basal kunskapsnivå

Det tydligaste mönstret vi kunde urskilja i kategori 1 var att samtliga förskollärare visade på en basal kunskapsnivå då de talade om lärandrummet. Det vanligast förekommande var att de beskrev naturmiljöer när de berättade om platser de besökte med sina barngrupper. Platser som sjöar, träd, hav, skärgårdsnatur och så vidare var vanliga. I citatet nedan belyser en av förskollärarna den basala kunskapsnivån då hon berättar om sina uteaktiviteter med barnen.

”Det beror på om jag vill att barnen ska lära sig om naturen och hur man orienterar sig, då kanske jag drar iväg till skogen och under promenaden så kan dem titta på vad som finns i naturen.”

5.1.2 Tema avancerad kunskapsnivå

Det fanns också förskollärare som visade på en mer avancerad nivå då de varierade sina miljöer med ett större inslag av även samhälle och kultur. Detta tema/mönster var mer sällan förekommande. I citatet nedan belyser en av förskollärarna sin avancerade kunskapsnivå då hon beskriver en variation av platser och miljöer.

”Varje dag går vi ut med barnen efter fruktstunden någon gång vid tiotiden och är ute minst en timma varje dag på gården. En gång i veckan går vi på en längre promenad och den kan vara till skogen som ligger i närheten av centrum. Där besöker vi bland annat biblioteket och torget. Vi har olika mål med promenaderna så det kan vara lite olika. Varje månad går vi till exempel minst en gång till biblioteket och på onsdagar har vi bestämt att vi ska promenera någonstans.”

5.2 Kategori 2: Växelspel mellan sinnlig erfarenhet och boklig bildning

5.2.1 Tema basal kunskapsnivå

Det tydligaste mönstret vi kunde urskilja i kategori 2 var även här att samtliga förskollärare visade på en basal kunskapsnivå då de talade om växelverkan mellan boklig bildning och sinnlig erfarenhet. De beskrev sinnligt baserade aktiviteter som oftast skapades ute i naturen och som de sedan växlade med samtal i form av boklig bildning. Samtalen som förekom var av en oplanerad karaktär. I citatet nedan belyser en av förskollärarna den basala kunskapsnivån då hon beskriver platsbesök i naturen och spontant pratar om platserna med barnen.

“Sjön brukar vi vara jätteambitiösa och besöka. Om det finns en sjö i närheten tittar vi på ankor och pratar om vattnet. “...”Så kanske man passar på att åka till slottsskogen eller saltholmen med färjan när vi hade tema vatten”

5.2.2 Tema avancerad kunskapsnivå

Vi kunde mer sällan se förskollärare som också visade på ytterligare kunskaper och uppnådde en mer avancerad kunskapsnivå inom kategori 2. De förskollärare hade ofta fler förekommande former av boklig bildning så som spel, litteratur eller dator. De berättade också att de varierade hur den sinnliga erfarenheten skapas genom att t.ex. ta in material och skapa den inomhus i direkt samverkan med det bokliga. I citatet nedan beskriver en av förskollärarna flertalet sorters aktiviteter av både sinnlig som boklig karaktär.

”Då går man lite i samhället och det har ju passat väldigt bra när vi har haft tema samhälle nu. Man pratar om husen, om vad som ska finnas i ett samhälle för att det ska fungera och pratar kring trafikregler och vägskyltar, allt som uppkommer.”...”I vårt bokrum har vi en liten hörna som är till samhället, böckerna vi lånar till samhället lägger vi ut där. Det kanske finns något pussel och något spel. Det blir en temahörna kan man säga, dit barnen också själva kan komma och läsa.”

5.3 Kategori 3: Platsens betydelse för lärandet lyfts

5.3.1 Tema basal kunskapsnivå

Inom den här kategorin visade majoriteten av förskollärarna en basal kunskapsnivå då de gav begränsat med exempel på för- och efterarbete kopplat till lärandets plats. De aktiviteter de genomförde skedde främst i naturmiljöer och deras för- och efterarbete gav inte tecken på att planering av den sortens arbete hade genomförts. Med följande citat kan vi bevisa en basal kunskapsnivå då förskolläraren besöker en plats för att sedan låta barnen måla det de sett på platsen. Hon berättar inte om fler aktiviteter som skulle kunna ske som för- eller efterarbete av aktiviteten men beskriver ändå att hon skulle vilja göra på fler sätt.

”Vi har besökt bondgården. Den här med hästar och grisar, i ladugården. Så att dem kan se och dem målade...Jag skulle gärna gjort att man tänka lite mer som Howard Gardner, att man skall göra på många olika sätt.”

Det finns ingen av förskollärarna som visar på en avancerad kunskapsnivå.

5.4 Kategori 4: Sammankopplingar mellan kategori 1, 2 och 3.

5.4.1 Tema svag kunskapsnivå

Inom den här kategorin visade majoriteten av förskollärarna en svag kunskapsnivå då de hade svårt att sammankoppla kategori 1, 2 och 3 då de beskriver en och samma aktivitet. De visade endast kunskap om kategori 1, 2 och 3 separat då de beskrev sina aktiviteter. Citatet nedan är ett exempel som belyser då förskollärarna endast visar kunskap inom kategori 1. Hon beskriver att hon går ut med barnen men beskriver inga konkreta aktiviteter eller något för- eller efterarbete vilket innebär att vi alltså endast kan urskilja kategori 1.

”Man kanske vill att barnen ska ta till sig lite mer av naturlivet och lära sig om området där man bor. Något museum eller kultur och allt det där. Det beror på vilket syfte man har tänker jag!”... ”Det beror på om jag vill att barnen ska lära sig om naturen om hur man orienterar sig, då kanske jag drar iväg till skogen och på promenaden så att dem tittar på vad som finns i naturen.”

5.4.2 Tema basal kunskapsnivå

Några av dem kunde visa en basal kunskapsnivå genom att sammankoppla kategori två kategorier med varandra. När det skedde två sammankopplingar var den vanligast förekommande mellan kategori 1 och 2. I citatet nedan beskriver en av förskollärarna sitt temaarbete pippi. Hon berättade att hon påbörjat temat genom att läsa en bok för barnen vilket är en sorts boklig bildning, för att sedan utföra en sinnlig aktivitet utomhus.

“Under flera år har vi utgått från olika böcker. Dels är det Pippi”.. “Vi har haft med pippifiguren och jag var utklädd till pippi.”... ”Hon är mycket för att sortera, hon är sakletare.”... ”Vi gjorde en sakletarleik ute, då hade jag gömt saker. Pippi hade glömt var hon hade lagt dem.”... ”Att sortera fick man in mycket då! Man kunde sortera. Och sen även vänskap, hur man är mot varandra. Pippi är ju väldigt snäll.”

5.4.3 Tema avancerad kunskapsnivå

Väldigt få kunde visa på en avancerad kunskapsnivå genom att sammankoppla kategori 1, 2 och 3. När det väl skedde förklarade förskollärarna planerade, strukturerade aktiviteter med för- och efterarbete och med en stor variation av former av sinnlig erfarenhet och boklig bildning. Vi redovisar den sortens förståelse med ett citat från en förskollärare där ett temaarbete om ett trädets livscykel beskrivs. Förskolläraren gick med barnen ut till platsen där trädet växer, vilket gör att hon uppnår kategori 1. Hon använde flera aktiviteter som byggde på sinnligt erfarenhet som sedan bearbetas med samtal och därmed uppnår hon kategori 2. Efter de besökt trädet fick barnen både prata om det och göra andra aktiviteter kopplat till trädet vilket innebär att ett efterarbete genomförs efter ett besök på platsen. Det innebär att hon sammankopplar kategori 1, 2 och 3 när hon talar om lärandesyftet trädets livscykel.

“Vi har en speciell skog vi brukar gå till, där dom hade tittat på hur ett träd ser ut. Just det här med hur den ser ut den stunden, under en specifik årstid. Och sen regelbundet gått tillbaka och se hur det utvecklades och för att se hur det förändrades och ta kort på det. Och sätta upp hur det såg ut på hösten, vintern, våren, sommaren. Och kunna se dem här skillnaderna och då blir det ju väldigt mycket kring varför, och att man samtalar med barnen.””Barnen fick ju måla dom olika, eller skapa dem olika träden. Ett höstträd, ett sommarträd, och då använde man olika typer av material och då var det någon kolkrita och så var det”

5.5 Kategori 5: Begreppet utomhuspedagogik

5.5.1 Tema svag kunskapsnivå

Det enda temat vi kunde se i förskollärarnas uppfattning av begreppet utomhuspedagogik var att de inte visste vad begreppet betydde. De hade flertalet tolkningar av begreppet men ingen som stämde överens med vår definition av begreppet. De berättade om sådant som till viss del innefattar betydelsen av begreppet utomhuspedagogik, de kunde visa på förståelse av att utomhuspedagogik delvis handlar om att gå ut eller kopplade det till Ur- och skurförskolor⁴. De tog också upp vikten av att variera utemiljö med innemiljö och att det kan finnas en svårighet i att arbeta så. Det här temat har vi valt att kalla svag kunskapsnivå. I följande citat belyses en av förskollärarna den svaga kunskapsnivån.

“Jag är inte så insatt i det hela. Jag tycker nog att.. Jag vet bara att om man är en riktigt ur och skur förskola.. Då är det liksom att de äter ute, sover ute och det är liksom alla timmar. Verkar intressant till en stor del, men jag tror inte alla kan klara av det. Varken barn eller personal, beroende på vem det är. Jag tror att inomhusmiljön är lika viktig.”

⁴ Ur och skur-förskola

Ur och skur är en pedagogik som arbetar mot läroplanens mål med upplevelsebaserat lärande, friluftsliv och utomhuspedagogik som grund där fokus i första hand är lära ute, men kompletteras med verksamhet inomhus (Friluftsförbundet, 2014).

6. Resultatdiskussion

I det här stycket diskuterar vi förskollärarnas förståelse av alla de fem nämnda kategorierna. Därefter ges förslag på åtgärder för att minska kunskapsbristen. Vi avslutar stycket med en slutsats och därefter en text om relevansen av vår studie.

6.1 Kategori 1: Lärandrummet flyttas ut till samhälle-, natur- och kulturlandskap

Samtliga förskollärare i vår undersökning flyttar någon gång ut och använder utemiljön. Innan vi hade genomfört våra intervjuer trodde vi dock att förskollärarna endast skulle ta upp naturen som lärandrum. Vi trodde därför att vi skulle finna en kunskapsbrist rörande synen på lärandemiljöer. Resultatet visade att det inte helt stämde. Det visade sig att förskollärarna vistades i både naturmiljöer, samhälle- och kulturlandskap förekommer. Den genomgående trenden inom denna kategori var vistelse i naturmiljöer. Även vistelse i samhälle- och kulturlandskap förekommer. Dominansen av naturmiljöer har vi tolkat som ett tecken på en basal kunskapsnivå om utomhuspedagogik. För få en bred kunskap är det viktigt att utomhusaktiviteter sker i skiftande miljöer, årstider och sammanhang regelbundet (Hedberg, 2004). Förskollärarna använder inte sig av andra utomhusmiljöer att placera undervisningen i utan begränsar sina aktiviteter till att vara i 'naturen' och 'skogen'.

6.2 Kategori 2: Växelspel mellan sinnlig erfarenhet och boklig bildning

Samtliga av förskollärarna visade någon gång under intervjun att deras aktiviteter växlar mellan att vara av boklig och sinnlig karaktär. Detta var ett förvånande och oväntat resultat för oss. Vi trodde att vi skulle se en tydligare kunskapsbrist inom denna kategori. Vi föreställde oss att förskollärarna skulle använda sig av endast sinnliga inslag utan koppling till bokliga inslag, eller det omvända. Det är vanligt förekommande med växelspel mellan boklig bildning och sinnligt erfärande.

Den klart vanligaste formen som den bokliga bildningen representerades av samtal vilket vi tematiserade som basal kunskapsnivå. Sällan används andra källor likt dator, litteratur eller spel. En planerad och uttänkt verksamhet borde i större utsträckning komplettera samtalet med andra källor, vilka hade krävts för att fler förskollärare skulle kvalificera sig för en avancerad kunskapsnivå. Omvänt kan man förmoda att samtal är kännetecknande för en spontan och impulsiv aktivitet som inte genomförs som ett led i planerad kursplan, utan snarare som en respons på bra väder eller förskollärarnas vilja att komma ut en sväng.

Den starkaste trenden för den sinnliga erfarenheten är att använda sig av naturmiljöer i växelspelet med boklig bildning. Utomhuspedagogik kan användas i fler miljöer och trenden kan bero på kunskapsbrist (Brügge & Szczepanski, 2011). Att kunna använda sig av andra och mer varierade utemiljöer är därför något som kvalificerar dem aktiviteterna till avancerad nivå. Det är även ovanligt att de hämtar in saker för att använda det som sinnlig stimuli inomhus. I detta resultat kan man tolka en kunskapsbrist. Den sinnliga erfarenheten kan ju lika väl ges inomhus som utomhus genom att man tar med sig material in. Vid de få tillfällen som förskollärarna skapade sinnliga erfarenheter inomhus dominerade inhämtat naturmaterial.

De aktiviteter som klassades att tillhöra en avancerad kunskapsnivå använde andra källor än samtal som boklig bildning. I den hämtades varierade material in till de sinnliga erfarenheterna inomhus eller skapades materialet i olika miljöer utomhus.

6.3 Kategori 3: Platsens betydelse för lärande lyfts

En majoritet av förskollärare visade att de utför för- eller efterarbete kopplat till lärandesyftet. Av de aktiviteter som hade för- eller efterarbete kopplat till lärandesyftet var de som var kopplade till natur och naturmiljö klart vanligast, även om ett mindre antal aktiviteter förekommer i samhälle och kulturlandskapet. Om platsen är utvald utan att vara förankrad i en genomtänkt planering kan det tolkas som tecken på en outvecklad utomhuspedagogisk kunskapsnivå. Det här gäller inte endast för utomhuspedagogiska aktiviteter utan även för pedagogiska aktiviteter över lag. Vi har därför valt att klassa detta tema som basal kunskapsnivå.

6.4 Kategori 4: Sammankoppling mellan kategori 1, 2 och 3

Majoriteten av förskollärarna visade alltså att de hade en svag kunskapsnivå inom kategori 4 eftersom de hade svårt att sammankoppla kategori 1, 2 och 3 med varandra. Det här förvånade oss inte eftersom vi fått uppfattningen av att något slags kunskap saknades under intervjuerna som vi inte kunde sätta fingret på. Först efter intervjuerna då vi analyserat våra resultat såg vi det genomgående temat att förskollärarna i detta avseende hade en svag kunskapsnivå, det vill säga en bristande kunskap. Ett fåtal kunde sammankoppla två av kategorierna men endast vid ett tillfälle sammankopplades alla kategorier. Att många av dem inte kan koppla ihop kategori 1, 2 och 3 ger ett starkt indicium på en rådande kunskapsbrist. De verkar inte känna till utomhuspedagogikens alla dimensioner.

6.5 Kategori 5: Begreppet utomhuspedagogik

Det vi registrerat gällande förskollärarnas uppfattning av begreppet utomhuspedagogik var att det fanns flera uppfattningar, men ingen som stämmer överens med NCU:s definition. De visade alltså på en bristande kunskapsnivå inom begreppet. Anmärkningsvärt inom denna kategori var att ingen klarade av att ge en klar och hyfsat korrekt beskrivning av begreppet. Alla beskrivningar var såpass felaktiga att de blev tematiserade som svag kunskapsnivå.

En anledning till att förskollärarna hade svårt att förklara begreppet utomhuspedagogik tror vi kan bero på att dem inte är ensamma om det. Även Szczepanski och Brügge (2011) som både forskar och undervisar inom utomhuspedagogik är eniga om att det är ett svårdefinierbart begrepp och att det kan tolkas på olika sätt. Vi tror att några av förskollärarna också kan ha grundat sin tolkning av begreppet i sin felaktiga uppfattning om Ur och skur-förskolor. Vi tror att en felaktig uppfattning av utomhuspedagogik påverkar deras inställning till det och därmed också kan påverka deras användande av det. Vi tror att det här är en väsentlig del i hur det kommer sig att det finns en svag kunskapsnivå och därmed också en tydlig kunskapsbrist inom begreppet utomhuspedagogik hos förskollärarna vi intervjuat. En felaktig uppfattning av begreppet tror vi kan bidra till att förskollärarna sprider vidare de uppfattningar de har om det, vilket inte skulle vara bra då allt fler skulle få en felaktig uppfattning. Förståelse för begreppet tror vi är viktig för att hela arbetsmetoden ska bli mer allmänt känd i förskolan och skolan. Dessutom tror vi att en förståelse av begreppet som helhet med hela dess innebörd skulle bidra till att förskollärarna får ännu ett verktyg att använda för att nå målen i läroplanen.

Frågan är om kunskapsbristen finns endast på grund av svårigheten att definiera begreppet. Vi ser även organisationen och ledningen av förskolorna som förskollärarna jobbar på som delvis ansvariga för hur deras uppfattning av begreppet ser ut. En tydlig strukturell organisation som uttalat verkar för och bekräftar utomhuspedagogik är enligt Dahlgren & Szczepanski viktig (2004). Vi tror därför att det krävs uttalade mål och riktlinjer från ledningens sida för att verksamheten ska kunna arbeta utomhuspedagogiskt så att förskollärarna kan bli medvetna om utomhusaktivitetens vikt, mål och syfte och att det kan gå hand i hand med läroplanens mål.

Kopplingen de gör till Ur- och skurförskolor har visserligen med utomhuspedagogik att göra, men inte på det sättet förskollärarna uppfattar Ur- och skurförskolors verksamhet. Det stämmer att en del av utomhuspedagogik handlar om att vara utomhus men att det ska ske i en balans med vistelse inomhus och det handlar om att inomhusmiljöns möjlighet till teoretisk och praktisk inläring ska fungera som en brygga till den utomhusmiljöns möjligheter till teoretisk och praktiska inläringen. Utomhusvistelsen ska alltså fungera som ett komplement till inomhusvistelsen (Dahlgren & Szczepanski, 1997). Vi kan förstå att utomhuspedagogik kan kännas avlägset att arbeta med för dem om de tror att det handlar om ett konstant utomhuskrav. På grund av väder och vind kan det vara svårt att förlägga allt utomhus och dessutom är det viktigt att barnen alltid håller sig varma och torra under utevistelse för att det ska finnas ett intresse hos dem att lära sig (Brügge, 2011). Det förstår vi är svårt att uppnå om barnen måste vara ute konstant om dagarna. Efter några timmar är det lätt hänt att barnen blir kalla eller våta och då tycker vi självklart att de ska få möjlighet att gå in vilket också stöds i utomhuspedagogikens arbetsmetod. Dessutom handlar utomhuspedagogik om att vistas i olika sorters utemiljöer såsom i samhället och i kulturlandskapet, inte endast i naturen (Brügge & Szczepanski, 2011). Speciellt intressant tyckte vi var att två av dem berättade att de inte ville jobba med utomhuspedagogik, när majoriteten av dem faktiskt delvis redan gjorde det utan att vara medvetna om det.

6.6 Möjliga orsaker till naturdominans

Gemensamt för de aktiviteter förskollärarna beskriver är att de domineras av naturmiljöer, naturmaterial och naturaktiviteter. En av våra hypoteser till att naturen är populär hos förskollärarna är att läroplanen många gånger nämner lärande kopplat till olika naturbegrepp så som naturkunskap, djur, naturliv och artkunskap. Dessa ämnen återfinns vanligen i naturmiljöer (Skolverket, 2010). Om förskollärarna ser att natur nämns många gånger i läroplanen tror vi därmed att förskollärarna kan uppfatta naturen som extra viktig att fokusera på i läromomenten. En annan hypotes till att naturmiljöer och naturmaterial vanligen användes till aktiviteter byggda på sinnligt erfärande och samtal är främst för att det är enkla och billiga inlärningsverktyg. Vi menar att det till exempel är lättare att kort samtala med en barngrupp på den befintliga uteplatsen och utföra en aktivitet genom att ta med material därifrån, än att läsa relevant litteratur, besöka museum eller köpa in material.

En sista hypotes till varför så pass många förskollärare väljer relativt enkla och billiga undervisningsmiljöer och material kan bero på att de inte prioriterar eller är medvetna om sinnenas betydelse för lärandet. Läroplanen tar upp vikten av varierade aktiviteter och innehåller krav på att verksamheten utförs i olika miljöer (Skolverket, 2010). Alternativt så som dans, sång, kreativ verksamhet och att vistas ute i olika miljöer framhålls och kan tolkas som varierat lärande. Läroplanen säger däremot inget om att de specifika sinnen kan eller ska stimuleras och bearbetas i större lärandesammanhang. Oavsett om förskollärarna är medvetna om eller inte har kunskap i sinnesbaserad pedagogik så behöver dem, enligt vår tolkning av läroplansmålen, inte specifikt fokusera och planera sin verksamhet utifrån dem.

Den monotona och relativt ensidiga växelverkan som sker mellan samtal (boklig bildning) och naturmiljöer (sinnlig erfarenhet) antyder på en relativt basal förståelse för denna didaktiska metod. Vi kan påvisa en kunskapsbrist eftersom förskollärarna begränsar utomhuspedagogikens aktionsområde till 'utomhus' och 'skogen'. En tänkbar kunskapsbrist finns då det utomhuspedagogiska verktyget. Förskollärarna kan möjligen alltså tro att utomhuspedagogik innebär att gå ut till en plats i skogen utan att göra mer av den aktiviteten.

6.7 Slutsats

Det huvudsakliga resultatet i denna undersökning är att alla förskollärare uppfyller samtliga av utomhuspedagogikens definitioner.

Beträffande en eventuell kunskapsbrist kan vi med detta arbete konstatera att en sådan säkerligen existerar. I vår undersökning misslyckas så gott som alla förskollärare med att sammanföra de utomhuspedagogiska definitionerna i en och samma aktivitet. Vi anar en sporadisk kunskap, inte systematisk.

När förskollärare uppfyller definition 1, 2 och 3 sker detta på en basal och rudimentär nivå. Att vara ute i 'naturen' och 'skogen' är det förhärskande upplägget. Aktiviteterna är av begränsad variation, och är sällan grundligt förankrade i planering.

Denna kunskapsbrist bekräftas även när förskollärare ombeds redogöra för begreppet utomhuspedagogik. Flera uttrycker att de inte vet vad det är eller har en begränsad förståelse av begreppet.

Sammanfattningsvis har vi konstaterat att kunskap om utomhuspedagogik finns. Vi har också kunnat bekräfta en kunskapsbrist. Även om vi inte kan precisera den har vi kunnat ringa in den och påvisat dess existens.

6.8 Åtgärder för att minska kunskapsbristen hos förskollärare och barn

Om förskollärarna hade fått tydligt uttalade mål och riktlinjer från ledningen tror vi att dem både med lätthet fått en större förståelse för vad utomhuspedagogik innebär men också kunnat planera för ett gemensamt syfte och mål med sina uteaktiviteter tillsammans med sina kollegor. Om mål och riktlinjer sätts av ledningen tror vi att ett intresse och engagemang kan öka även hos de förskollärare som från början inte haft ett intresse för att utomhuspedagogik ska bli en del av verksamheten. Det gäller att de ser möjligheterna istället för svårigheterna med att arbeta utomhus (Brügge, Glantz & Svenning, 2011). Det är något förskollärarna inte verkar göra nu.

Förskollärarna är alltså inte medvetna om att de nämner kategori 1, 2 och 3 när de beskriver sina utomhusaktiviteter och temaarbeten. Utöver ledningsmål och planering mot ett syfte i verksamheten tror vi att utbildning inom utomhuspedagogik är viktig för att ge dem en bredare och mer sanningsenlig förståelse (Dahlgren & Szczepanski, 2004). Utbildning inom utomhuspedagogik hade varit bra för förskollärarna eftersom de inte verkar ha fått en viss kunskap inom det under sin grundutbildning. En utbildning inom utomhuspedagogik skulle kunna belysa att en lärare inte behöver vara djupt kunnig inom utomhuspedagogik för att kunna undervisa med hjälp av det. Vi menar alltså att en kortare utbildning inom utomhuspedagogik skulle ge förskollärarna gott nog med kunskap för att dem ska kunna undervisa utomhuspedagogiskt. Precis som Asplund Carlsson, Pramling och Pramling Samuelsson (2008) tar upp i sin forskningsrapport räcker ett visst kunnande inom ett ämne för att en lärare ska kunna delge och använda sig av ett ämne i sin undervisning. De förklarar det genom att säga att man inte behöver vara en musiker för att använda sig av musik i verksamheten.

Eftersom några av förskollärarna såg en svårighet i att arbeta utomhuspedagogiskt tror vi att utbildning också hade hjälpt dem se att utomhuspedagogik inte handlar om att ha kunskap om allt barnen visar intresse för utan snarare att upptäcka tillsammans med dem (Dahlgren & Szczepanski, 1997). Vi tror att utomhuspedagogik är något som de utan svårighet kan arbeta med och snarare bli ett hjälpmedel i deras utformande i aktiviteter. Om de får förståelse i att ny kunskap för barnen kan komma ur sökandet och upptäckandet tillsammans med dem tror vi att en kunskapsmässig press på förskollärarna skulle minska. Alla förskollärare vi intervjuade jobbade med temaarbete på ett eller annat sätt vilket är ett gott verktyg för att arbeta utomhuspedagogiskt (Brügge & Szczepanski, 2011) och också en av de viktigaste delarna i utomhuspedagogik (Szczepanski, 1997). Vi tror att utomhuspedagogik kopplat till temaarbete kan vara en möjlig ingång för utbildning som kan intressera förskollärarna. De skulle i så fall kunna bygga på sina redan befintliga kunskaper.

Ny forskning rörande högstadiet har visat att de elever som kontinuerligt varvat sina teoretiska kunskaper med uteaktiviteter har visat en tydlig kunskapsförbättring inom bland annat ekologi och matematik (Weibull, 2014). Utomhuspedagogik kan alltså vara lösningen på den nedåtgående kunskapsrenden PISA påvisat. Kunskapande är som vi tidigare nämnt inget entydigt begrepp och ”kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra” (Skolverket, rev 2010, s. 8-9). När utomhuspedagogik bedrivs ges barn förutsättningar till att uppnå samtliga kunskapsformer som eftersträvas i läroplanen. Utomhuspedagogik är ett didaktiskt verktyg som visat sig bidra till kunskapsförbättring. Förskolan är med och lägger grunden och

förutsättningar för ett livslångt lärande och därför är det viktigt att även förskolan tar till de medel som vi vet gynnar barns framtida kunskapsutveckling.

6.9 Relevansen av vår studie

Det finns en relevans för denna studie på grund av flera faktorer. Speciellt viktig är den eftersom svenska barns resultat i samtliga områden i skolan försämrats under flera årtionden (TT, 2014) och därmed anser vi att det krävs en förändring i sättet att se på utbildning idag. Svensk utbildning är alltså i en nedgående spiral och vi anser att utomhuspedagogik har stor potential att motverka den utvecklingen. Dessutom påvisar läroplanen att kunskap inte är ett entydigt begrepp utan kommer till uttryck på olika sätt och därmed krävs det olika möjligheter för barnen att erövra kunskap (Skolverket, 2010). Utomhuspedagogik erbjuder varierad undervisning i autentiska miljöer som kan öka motivationen hos elever (Brügge & Szczepanski, 2011). Vi ser därför en undersökning inom utomhuspedagogisk kunskap hos förskollärare som högst relevant eftersom den både påvisar fördelarna med utomhuspedagogik men också vilka delar förskollärarna har mindre kunskap i. Det synliggörandet är viktigt då den kan ge en indikation på vilken del av utomhuspedagogiken man behöver fokusera på lite extra för att öka kunskapen hos pedagoger i landet. De nuvarande lärarutbildningarna har nämligen enligt Szczepanski inte speciellt mycket fokus på utomhuspedagogik. Han berättar också om behov av att utbilda redan verksamma pedagoger. Han beskriver det på följande vis:

De flesta lärar-utbildningar saknar kompetens inom området vilket gör att de ännu inte kan erbjuda tillräckligt kvalificerade och omfattande utbildningsinsatser inom det utomhus-pedagogiska tematiska ämnesområdet. Omfattande utbildningsinsatser skulle också behövas ute på fältet bland redan verksamma lärare från förskola till universitet/högskola (Szczepanski, 2006, s. 2).

Vi ser vår studie, tillsammans med annan forskning, som ett underlag för att utveckla lärarutbildningen i landet med mer fokus på utomhuspedagogik.

Ännu en anledning till att arbetet har hög relevans är att vi då vi skrivit vårt arbete gång på gång stött på samma grupp personer som har skrivit texter relaterade till utomhuspedagogik. Det finns alltså endast ett fåtal personer aktiva i forskning inom ämnet i Sverige som tillsammans med oss ser utomhuspedagogik som ett svårdefinierbart begrepp. Vi tror vårt arbete kan bidra till att få upp ögonen och visa på behovet av ökad forskning kring utomhuspedagogik. Vi hoppas vårt arbete ska bidra till en ökad satsning inom detta område och på så sätt minska risken för vetenskaplig inavel.

7. Förslag på vidare forskning

7.1 Öppen samtalsintervju

Ett alternativ som möjligen gett bättre validitet hade varit öppna samtalsintervjuer om just kunskapsbrist, där informanterna själva fått berätta om deras förståelse av och svårigheter med utomhuspedagogik. Det hade också inneburit ett mer renodlat kvalitativt förhållningssätt. Genom att ställa frågor som gör att informanten talar om utomhuspedagogiska aktiviteter och hur utomhuspedagogik definieras skulle mer raka, tydliga och väl uttalade svar kunna erhållas. Resultatet skulle i så fall kunna innehålla citat från förskollärarnas uttalade problematik kring utomhuspedagogik och på så vis få fram information, både övergripande och individuellt, om just kunskapsbristen. Vi skulle antagligen fått fler likande svar och med denna metod tematisera kunskapsbristen.

7.2 Kvantitativ enkätundersökning

En kvantitativ enkätundersökning hade varit ett annat intressant alternativ eftersom vi skulle kunna nå ut till ett större antal respondenter. Att undersöka stora grupper hade gett oss kraft åt att generalisera resultaten (Stukát, 2011). Det hade kunnat ge oss möjligheten att hitta variationer och mönster mellan ålder, kön, intressen, utbildning, organisation och kanske till och med geografiska variationer av resultatet. En enkätundersökning är också intressant eftersom det redan finns många mindre djupgående kvalitativa undersökningar och därför mer intressant att undersöka kunskapsbrist/kunskap på ett större och mer generellt plan. Enkätundersökning kan begränsa inflytandet av tolkningar. Till exempel enkätfrågor som besvaras med ja- och nej-alternativ skulle möjligtvis minska vår tolkningsmöjlighet gällande resultatet. Fördelar med enkätundersökningar är att den som besvarar enkäten kan känna sig mer anonym och vi skulle inte behöva vara restriktiva med informationen om undersökningens syfte.

En enkät skulle exempelvis kunna utformas för att undersöka i vilka sammanhang som utomhuspedagogik nyttjas. Enkäten skulle då förslagsvis ha frågor på olika attraktiva utomhuspedagogiska miljöer såsom förskolans egna uteplats, skogsmiljö, samhälle och kulturlandskap. Följdfrågorna på varje område skulle därefter kunna baseras och skattas efter NCU:s tredeladefinition, men även innehålla fler utomhuspedagogiska komponenter.

Föreslagna komponenter att ta med är de som ofta förekommer i litteraturen och anses vara av relevans för forskarna. Varje delområde skulle till exempel kunna innehålla frågor angående tematiskt arbete, ledningens/rektorns intresse, uttalat syfte med uteaktivitet, planering, teori, regelbunden verksamhet utomhus under olika årstider och sammanhang. Alternativt skulle också didaktiska frågor rörande motiv och mål för lärandet, vilka principer som används i urvalet av material och val av kommunikationsformer mellan lärare och barn, finnas med. Förhoppningsvis skulle detta ge information angående i vilken miljö utomhuspedagogik används respektive inte används samt visa på förskollärarnas kunskap och syn på utemiljöer som lärandeum. Det skulle möjligtvis också visa vad som finns, och vad som inte finns, i verksamheten och om förskolläraren har planering, syfte och kontinuitet i utomhusaktiviteterna. Det skulle vara viktigt att vara klar över vilka uppgifter som söks och att formulera det som någorlunda entydiga frågor. Det hade krävts stor förberedelse och tankeverksamhet kring frågeformuleringar för att få relevanta och tydliga svar till undersökningens syfte och detta kan endast ses som ett förslag och riktning.

8. Referenser

- Asplund Carlsson, M., Pramling, N. & Pramling Samuelsson. (2008). *Från görande till lärande och förståelse. En studie av lärares lärande inom estetik.* (Nordisk Barnehageforskning, nr 1). Trollhättan: Högskolan Väst. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Braute Nyhus, J. & Bang, C. (1997). *Följ med ut!: Barn i naturen.* Stockholm: Universitetsförlaget.
- Brügge, B. (2011). Varm, torr, mätt och glad. I Brügge, B., Glantz, M. & Sandell, K. (red.), *Friluftslivets pedagogik. En miljö- och utomhuspedagogik för kunskap, känsla och livskvalitet.* (s.53-74)
- Brügge, B., Glantz, M. & Svenning. (2011). Planera för friluftsliv. I Brügge, B., Glantz, M. & Sandell, K. (red.), *Friluftslivets pedagogik. En miljö- och utomhuspedagogik för kunskap, känsla och livskvalitet.* (s. 228-251)
- Brügge, B. & Szczepanski, A. (2011). Pedagogik och ledarskap. I Brügge, B., Glantz, M. & Sandell, K. (red.), *Friluftslivets pedagogik. En miljö- och utomhuspedagogik för kunskap, känsla och livskvalitet.* (s. 25-52). Stockholm: Liber.
- Dahlgren, L.O. & Szczepanski, A. (1997). *Utomhuspedagogik - boklig bildning och sinnlig erfarenhet.* Skapande vetende, nr 31 Linköpings universitet.
- Dahlgren, L.O. & Szczepanski, A. (2004). Rum för lärande - några reflexioner om utomhusdidaktikens särart. I Lundegård, I., Wickman, P-O. & Wohlin, A. (red.), *Utomhusdidaktik.* (s. 9-23). Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspel och lärande.* (s.31-74). Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, G. (2002). *Lära ute - upplevelser och lärande i naturen.* Hägersten: Friluftsförbundet.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad.* Stockholm: Nordstedts juridik.
- Friluftsförbundet. (2014). *Kort om i Ur och Skurs pedagogik.* Hämtat 20 februari 2014, från http://www.friluftsförbundet.se/c/document_library/get_file?uuid=a6d2dfda-0a7a-4525-b6b6-93955f21a608&groupId=27679
- Hedberg, P. (2004). Att lära in ute - Naturskola. I: Lundegård, I., Wickman, P-O. & Wohlin, A. (red.), *Utomhusdidaktik.* (s. 63-80). Lund: Studentlitteratur AB.

Imsen, G. (2005). *Elevers värld- Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur AB.

Jakobsson, J & Jönsson, H (2010). *Utomhusmiljön som lärmiljö – En enkätundersökning i skolans tidigare år*. Examensarbete inom lärarutbildningen. Rapportnummer: HT10-2611-107. Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Key, E. (1976). *Hemmets århundrade*. Stockholm: Aldus.

Lieberg, M. (2002). Rummet. I Ohlsson, T mfl. *Skolgården som klassrum. Året runt på Coombes School*. Stockholm: Runa förlag.

Nationellt centrum för utomhuspedagogik. (2013). *NCU:s definition av utomhuspedagogik*. Hämtat 17 december 2013, från <http://www.liu.se/ikk/ncu?l=sv>

Naturvårdsverket. (2005). *Riksintrasse för naturvård och friluftsliv. Handbok med allmänna råd för tillämpningen av 3 kap. 6 §, andra stycket, miljöbalken*. Hämtat 17 december 2013, från <http://www.naturvardsverket.se/Documents/publikationer/620-0140-X.pdf>

Richter, E. (2013). *De yngsta väcker debatt*. Hämtat 4 januari 2014, från <http://www.lararnasnyheter.se/forskolan/2013/08/14/yngsta-vacker-debatt>

Sandell, K. (2011). Från naturliv till friluftsliv. I Brügge, B., Glantz, M., & Sandell, K. (red.), *Friluftslivets pedagogik. En miljö- och utomhuspedagogik för kunskap, känsla och livskvalitet*. (s. 7-24). Stockholm: Liber.

Sandell, K., Öhman, J. & Östman, L. (2003) *Miljödidaktik. Naturen, skolan och demokratin*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan*. Lpfö 98 Reviderad 2010. Stockholm: Edita.

Statens offentliga utredningar (2013). *Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer*. Hämtat 12 januari 2014, från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/21/59/51/8f395d92.pdf>

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.

Szczepanski, A. (2008). *Handlingsburen kunskap. Lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö*. Lindköpings universitet.

Szczepanski, A. (2013). *Platsens betydelse för lärande och undervisning: ett utomhuspedagogiskt perspektiv*. NorDiNa, 9 (1), 3-17.

Szczepanski, A. (2006) 2 maj. Temanummer – *Utomhuspedagogik. Nya möten och nya kunskaper väntar utanför skolans väggar!* NCFE NR 2 maj 2006)

Szczepanski, A. (2007). Uterummet - ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer. I Dahlgren, L-O., Sjölander, S., Strid, J-P. & Szczepanski, A. (red.), *Utomhuspedagogik som kunskapskälla*. (s. 9-37). Lund: Studentlitteratur AB.

TT. (2013). *Sverige rasar i Pisa-undersökning*. Hämtat 4 januari 2014, från <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2013/12/03/sverige-rasar-pisa-undersokning>

Weibull, B. (2014). *Undervisning ute ger bättre resultat*. Hämtat 7 mars 2014, från <http://www.liu.se/forskning/reportage/utomhuspedagogik?l=sv>

9. Bilaga 1:

Frågor intervju

Ålder:

Utbildning:

År för examination:

Del 1: Lärandets rum flyttas ut till samhällsliv, natur- och kulturlandskap.

1. Har ni några utomhusaktiviteter?
2. Hur ofta har ni dem?
3. Vad för fördelar tycker du att det finns med utomhusaktiviteter?
4. Vad hindrar dig att vistas utomhus?
5. Beskriv vad ni brukar göra ute.

Del 2: Växelspel mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning.

1. Vilken kapacitet tycker du att barn har för lärande?
2. När upplever du att barn lär sig?
3. Händer det att lekar är en del av undervisningen?
4. Brukar ni hämta material från naturen?
5. Beskriv ett lyckat temaarbete
 - varför var det lyckat?
 - vad gick bra? varför?
6. Beskriv ett misslyckat temaarbete
 - Varför blev det misslyckat?
 - Varför gick det mindre bra?

Del 3: Platsens betydelse för lärande.

1. Hur ofta är ni utanför gården?
2. Vilka platser går ni till? Varför?
3. Beskriv en utflykt
4. Planerade ni den innan?
5. Vad fick du för reaktion av barnen?

Del 4: Utomhuspedagogik

1. Vad tycker du om utomhuspedagogik?

10. Bilaga 2:



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Kära förskollärare,

Det här är ett brev från Cecilia Hinders och Sara Forsberg, studenter på Göteborgs universitet, institutionen för sociologi och arbetsvetenskap. Vi intervjuade dig för en undersökning gällandes ditt arbetssätt i utemiljöer och din uppfattning utav begreppet utomhuspedagogik. Brevet vi nu skickar ut till alla intervjuade förskollärare är till för att mer utförligt förklara vårt syfte med undersökningen. Anledningen till att vi inte berättade mer än att arbetet handlade om utomhusaktiviteter innan intervjun var för att vi ville undvika att påverka dina svar och att leda in dig att svara på något visst sätt. Vårt syfte var att ta reda på om det finns en kunskapsbrist inom begreppet utomhuspedagogik bland förskollärare samt var den kunskapsbristen i så fall låg. Detta för att försöka komma fram till vad som behöver göras för att utomhuspedagogik ska få större spridning bland förskollärare i landet.

Vi vill också informera dig skriftligt om att ditt deltagande i vår undersökning fortfarande är frivilligt och att du när som helst kan meddela att du inte vill vara delaktig i vår studie. Vi vill också informera än en gång om att din medverkan i den här studien är anonym och att förskolan du arbetar på samt ditt namn och dina personuppgifter inte kommer att lämnas ut eller nämnas i undersökningen. Det material vi samlade in i form av dina svar på frågorna under intervjun kommer inte användas på något annat sätt än i vår undersökning. Undersökningen kommer att publiceras på internet som en forskningsrapport och där kommer du att kunna läsa och ta del av den. Om du vill att vi ska skicka den till dig innan publicering gör vi det gärna, hör i så fall av dig senast måndag 24/2-14.

Vi har fått goda forskningsresultat med vetenskaplig relevans på grund av din medverkan och vi är mycket tacksamma för att du tog dig tid till att ställa upp!

Vänliga hälsningar //

Sara Forsberg

Cecilia Hinders
