



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Paus eller pedagogisk verksamhet?

Utomhuslekens betydelse för barns utveckling av social kompetens i förskolan

Namn: Amanda Berglund, Rebecca Brielbeck  
Program: Förskolläraprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: Löxa2G  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: HT 2019  
Handledare: Anna-Karin Kuuse  
Examinator: Pia Williams

---

Nyckelord: utomhuslek, social kompetens, förskola, utomhusmiljö

## Abstract

Det verkar saknas kunskap bland förskolepedagoger om utomhuslek och hur den kan användas för att främja barns utveckling och lärande, både i Sverige och utomlands. Samtidigt finns det en tendens att fokusera undervisningen i förskolan mer på mätbara hårda ämneskunskaper istället för mjuka kompetenser såsom social kompetens. Syftet med denna översiktsstudie var att undersöka utomhusleken betydelse för barns utveckling av social kompetens för att öka kunskapen inom ämnet. Följande forskningsfrågor besvarades: Kan utomhuslek gynna barns utveckling av social kompetens enligt tidigare forskning? Vad säger tidigare forskning om hur utomhuslek kan gynna barns utveckling av social kompetens? Vilka förutsättningar och hinder presenteras i tidigare forskning för barns utveckling av social kompetens genom utomhuslek?

Sökningen i tre databaser, Education Research Complete, Education Collection och Nordic Base of Early Childhood Education and Care med hjälp av PICOC-modellen gav 161 träffar efter dublettcheck. Efter screeningprocess och kvalitetsgranskning inkluderades åtta vetenskapliga artiklar i denna systematiska litteraturöversikt. En innehållsanalys genomfördes av de inkluderade studiernas resultat. Relevanta nyckelord (koder) identifierades vilka sedan sammanfattades till kategorier och övergripande teman.

Resultatet är att utomhuslek kan gynna utvecklingen av förskolebarns sociala kompetens om vissa förutsättningar är uppfyllda. Dessa förutsättningar är framförallt en varierande miljö med naturliga inslag och pedagoger som kan hitta en balans mellan att ge stöd och att tillåta autonomi. Utomhuslek kan främja barns utveckling av social kompetens framförallt genom lekens speciella karaktär. Barnens samvaro, när de leker ute i naturen, präglas av inkludering, stöd och samarbete. Många lekar där har ett socialt inslag och ger utrymme för kommunikation och interaktion. Samtidigt finns det mindre konflikter och konkurrens om resurser och lärarens uppmärksamhet. Genom att klara utmaningar och ta risker kan barn samarbeta med varandra och utveckla självkännet och självförtroende.

## Förord

Intresset som ligger till grund för detta arbete härstammar till stor del från personliga upplevelser i förskolor under vår tid som studenter och vikarier. Den kommer också från vår kärlek till natur och friluftsliv.

I vår utbildning har relativt lite fokus lagts på utomhuspedagogik och utomhuslekens inverkan på barn och deras utveckling. Detta tycker vi är förvånansvärt då vi ofta fått höra att miljön som barn vistas i påverkar dem på så många olika sätt. Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) påpekar att barn bör vistas i varierade miljöer med tillgång till olika typer av aktiviteter, för att på bästa möjliga sätt kunna utvecklas. Trots detta har vi många gånger upplevt, när vi arbetat eller praktiserat, att tiden för utomhuslek inte tas tillvara på. Istället betraktas den ofta som en stund på dagen då barnen får ägna sig åt fri lek, och pedagoger får chans att slappna av och dricka en kopp kaffe tillsammans med kollegor medan de håller ett vakande öga på barnen.

Vi båda har varit säkra på från början att vårt examensarbete på något sätt skulle handla om utomhusvistelse eller barns tillgång till natur. Vilket specifikt fokus vi ville att arbetet skulle ha var svårare att komma fram till. Mitt i späningsprocessen berättade en klasskamrat om hur förskolechefen på hennes arbetsplats hade beordrat sina anställda att spendera mindre tid på gården med barnen. Hen ansåg att tiden som spenderades utomhus tog tid från den pedagogiska verksamheten inomhus. Detta upplevde vi som konstigt och vi insåg att mer kunskap måste spridas om fördelar med att spendera tid utomhus.

Vi vill tacka vår handledare Anna-Karin Kuuse för stödet i skrivandet av detta arbete och Robin Larsson för värdefulla råd under hela processen.

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>Centrala begrepp.....</b>	<b>5</b>
3.1	Lek, lärande och utveckling.....	5
3.2	Lek utomhus .....	5
3.3	Social kompetens .....	6
<b>4</b>	<b>Metod.....</b>	<b>7</b>
4.1	Etiska överväganden.....	7
4.2	Problemavgränsning och formulering av frågeställningar.....	7
4.3	Inklusion och exklusion.....	7
4.4	Databaser .....	9
4.5	Sökord.....	9
4.6	Datainsamling .....	10
4.6.1	Databassökning .....	10
4.6.2	Screening.....	10
4.6.3	Manuellt sökarbete .....	12
4.7	Databearbetning .....	12
<b>5</b>	<b>Resultat.....</b>	<b>13</b>
5.1	Sammanfattning.....	13
5.2	Summary of findings .....	14
5.3	Resultat av kvalitetsgranskning .....	19
5.4	Resultat av innehållsanalys: Utomhuslekens betydelse för barns utveckling av social kompetens.....	21
5.4.1	Tema 1: Förutsättningar och hinder .....	22
5.4.2	Tema 2: Färdigheter och beteende relaterade till social kompetens .....	25
<b>6</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>29</b>
6.1	Metoddiskussion .....	29
6.2	Resultatdiskussion .....	31
6.3	Ytterligare forskningsbehov .....	35
6.4	Studiens betydelse för förskollärares yrke.....	36
<b>7</b>	<b>Slutsats .....</b>	<b>37</b>
<b>8</b>	<b>Referenslista.....</b>	<b>38</b>

<b>9 Bilagor .....</b>	<b>42</b>
------------------------	-----------

# 1 Inledning

Idag är lek en betydelsefull aspekt i förskolan som ska “ha en central plats i utbildningen” och både arbetslaget och förskolans miljö skall se till att lek bidrar till barns lärande och utveckling (Skolverket, 2018, s. 8). I Skolinspektionens rapport “Förskolans pedagogiska uppdrag - om undervisning, lärande och förskollärares ansvar” (2016) kritiseras dock att det finns ett förbättringsbehov kring hur pedagoger tar tillvara på miljön i cirka 25 procent av de undersökta förskolorna. Sandra McClintic och Karen Petty (2015) har i sin studie om förskollärares syn på utomhuslek kommit fram till ett liknade resultat: Pedagogerna har en vag uppfattning att utomhuslek är av vikt, men de har lite kunskap om den och saknar dessutom motivation att stödja och delta i den. I förskolans styrdokument, som skollag och läroplan för förskolan, finns inget konkret skrivet om hur utomhusmiljön kan användas för att främja barns utveckling och hur utomhuslek skall integreras i den pedagogiska verksamheten på ett mer omfattande sätt än att lära sig om naturen och att utveckla fysisk rörelseförmåga (SFS 2010:800; Skolverket, 2018).

Studier från flera olika länder tyder på att förskolepedagoger inte bara saknar kunskap och motivation kring utomhuslek utan att rädslan för olyckor även leder till att de inskränker barnens lek utomhus i syfte att ingen skall komma till skada (Maynard & Waters, 2007; McClintic & Petty, 2015). Dessa pedagoger ser sin egen roll utomhus mer som övervakare än som deltagare i barnens lek (Fjørtoft & Sageie, 2000; McClintic & Petty, 2015). Vidare finns det studier som tyder på att en del förskolepedagogers uppfattning av utomhuslek påverkas av minnen från deras egen barndom och “romantiska föreställningar” om att lek utomhus ska vara fri och att vuxna inte ska blanda sig i (Maynard & Waters, 2007, s. 262, vår översättning; McClintic & Petty, 2015). En sådan uppfattning kan leda till att tid utomhus ses som tid tagen från den pedagogiska verksamheten (Hirose, Koda & Minami, 2012 med hänvisning till Pellegrini & Bohn och Sutterby & Frost). I sin studie om relationen mellan inomhus- och utomhuslek hävdar Hirose et al. (2012) att lek inne och ute kompletterar varandra, vilket tillåter slutsatsen att utomhuslek inte bör ‘slösas bort’ genom att pedagogerna då är frånvarande.

Det finns flera olika aspekter av barns utveckling och lärande, såsom ämneskunskap, den fysiska och den sociala utvecklingen. Med tanke på omfattningen av detta arbete har vi valt att koncentrera oss på barns utveckling av social kompetens. Vi anser att det är relevant att lägga fokus på social kompetens på grund av tre anledningar. För det första ingår lärande för hållbar utveckling i förskolans uppdrag, i vilket social hållbarhet är en av tre dimensioner (Helldén, Högström, Jonsson, Karlefors & Vikström, 2015; Skolverket, 2018, s. 5).<sup>1</sup> Social hållbarhet handlar, bland annat, om ett rättvist samhälle som alla ska kunna vara delaktiga i (Folkhälsomyndigheten, 2018). Att hjälpa barn att utveckla sin sociala kompetens kan lägga grunden till ett socialt hållbart samhälle, då social kompetens är en central färdighet i den mänskliga samvaron och handlar om att kunna samspela med andra personer i sin omgivning på ett lämpligt och konstruktivt sätt (Sommer, 2005; Nationalencyklopedin [NE], u.å.). För det andra verkar det just nu finnas en tendens inom förskolan att fokusera undervisningen på mer mätbara hårda ämneskunskaper istället för mjuka kompetenser såsom social kompetens (Plum,

---

<sup>1</sup> De andra dimensioner av hållbar utveckling är ekologisk hållbarhet och ekonomisk hållbarhet (Helldén, Högström, Jonsson, Karlefors & Vikström, 2015)

2012). I läroplanen för förskolan krävs dock att förskolan skall vara ”en levande social gemenskap” där barnen skall lära sig att fungera som individer och i gruppssammanhang (Skolverket, 2018, s. 7). Därför behöver barnen inte bara utveckla ämneskunskaper utan också sina sociala färdigheter (Skolverket, 2018). Slutligen är lek inherent social vilket gör det lämpligt att undersöka lek och social kompetens tillsammans (Pape, 2001).

Utifrån de ovan nämnda studierna och styrdokument verkar det alltså saknas kunskap bland förskolepedagoger om lek utomhus och hur den kan användas för att främja barns utveckling och lärande. Med tanke på förskollärares ledande roll i att utforma den pedagogiska verksamheten, finns behovet av en översiktsstudie över utomhuslekens betydelse för att öka kunskapen i ämnet (Skolverket, 2018). Utöver detta verkar det finnas det en brist på forskning i Sverige om barns lek i naturmiljöer, vilket till exempel Änggård (2009) framhäver, och som ytterligare motiverar en djupare utforskning av detta område. Under en inledande litteratursökning hittade vi en del studier om utomhuslek och dess inverkan på barns utveckling av social kompetens, men oss veterligen har det inte genomförts en systematisk litteraturstudie om det.

## **2 Syfte och frågeställningar**

Syftet med denna översiktsstudie var att skapa kunskap om utomhuslekens betydelse för barns utveckling av social kompetens. Följande forskningsfrågor besvarades:

- 1a) Kan utomhuslek gynna barns utveckling av social kompetens enligt tidigare forskning?
- 1b) Vad säger tidigare forskning om hur utomhuslek kan gynna barns utveckling av social kompetens?
- 2) Vilka förutsättningar och hinder presenteras i tidigare forskning för barns utveckling av social kompetens genom utomhuslek?

### 3 Centrala begrepp

I detta avsnitt presenteras och förklaras de begrepp som är centrala för denna översiktsstudie. Definitionerna utgör underlag för avgränsning av inkluderings- och exkluderingskriterier samt för att definiera sökord.

#### 3.1 Lek, lärande och utveckling

Förskolans grundare, Friedrich Fröbel, myntade lekens betydelse för förskolans verksamhet och såg redan då ett sammanhang mellan lek, lärande och utveckling: Han beskrev lek som en arena för "frihet, kreativitet, upprepningar, lärande och utveckling", men hävdade samtidigt att vuxna inte skulle blanda sig i för mycket (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2015, s. 145; Löfdahl, 2004).

Två av flera teoretiska utgångspunkter som präglar sättet att se på barns lek, lärande och utveckling idag är det utvecklingspedagogiska perspektivet och det sociokulturella perspektivet (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007; Vygotsky, 2016). I det utvecklingspedagogiska perspektivet har lek och lärande en del gemensamma egenskaper såsom frivillighet, koncentration och upprepning, men de ses inte som samma sak (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2015; Johansson & Pramling Samuelsson, 2007). Både lek och lärande "handlar om att skapa mening" av upplevelser (Pramling Samuelsson, 2017, s. 99, 100). De är dessutom beroende av varandra: Barn lär sig genom att leka och utvecklar sedan sin lek utifrån det de lärt sig (ibid.). Inom den sociokulturella traditionen, som präglades av Lev Vygotskij (1896-1934), ses lek som en central arena för barns utveckling, eftersom det är i lek den proximala utvecklingszonen uppstår (Vygotsky, 2016). I lek utvidgar barn de möjligheter de har i sina liv och på det viset utvecklas de (ibid.). Inom det sociokulturella perspektivet betonas även den sociala aspekten av lek och hur barn tillsammans skapar och utvecklar nya innehåll, utefter sin omgivning och sina erfarenheter (Löfdahl, 2004).

Även om det finns skillnader mellan de två lärandeteorier, liknar de varandra i sin förståelse av lek som en central aspekt i barns lärande och utveckling, vilket också är utgångspunkten i detta arbete.

#### 3.2 Lek utomhus

White (2011) redogör för utomhuslekens speciella karaktär i antologin "Outdoor provision in the early years". Han påpekar att utrymme och skala är annorlunda utomhus jämfört med inomhus. Utomhusmiljön möjliggör därför mer aktiva lekar i större grupper. Författaren framhäver särskilt dimensionen "upp" som öppnar sig för barn utomhus och som synliggör nya perspektiv för dem (ibid.). Mer frihet är ytterligare en aspekt av utomhuslek. Frihet definierar White som frihet att kunna vara mer vild, mer högljudd och att använda sig av hela kroppen för att leka. Dessutom behöver barn inte bry sig om att inte stöka till och smutsa ner (ibid.). Rörelser blir större och mer varierade i en miljö som erbjuder olika slags terräng. Utomhus finns det också flera sensoriska stimuli som olika temperaturer, olika lukter och saker att känna på (ibid.). Material som exempelvis vatten eller sand möjliggör lekar som inte har ett förbestämt händelseförlopp och slut (ibid.). Under lek utomhus kan barn dessutom utmana sig själva på andra sätt än inomhus (ibid.). I sin studie "Correspondence between children's indoor and outdoor play in Japanese preschool daily life" observerade Hirose et al. (2012) 38 förskolebarn i en förskola i Japan. Även de kom fram till att barn leker på olika sätt inom- och utomhus och att dessa olika sätt att leka kompletterar varandra, något som även White (2008) påpekar.



### 3.3 Social kompetens

“Du är socialt kompetent när du behärskar konsten att umgås med andra” (Pape, 2001, s. 21). Social kompetens handlar alltså om att kunna förhålla sig till och leva tillsammans med andra människor i sin omgivning på ett lämpligt och konstruktivt sätt (NE, u. å; Sommer, 2005). Eftersom det kan vara svårt hitta en tydlig definition av social kompetens, föreslår Pape (2001) att fokusera istället på relevanta färdigheter såsom empati, positivt socialt beteende och självkontroll. Positivt socialt beteende omfattar handlingar vilka är ämnade att hjälpa eller att vara till nytta för andra (Pape, 2001). Empati kan anses vara nära släkt med positivt socialt beteende då båda handlar om att kunna ta andras perspektiv, leva sig in i andras situationer, och sedan handla på ett passande sätt därefter (Pape, 2001). Även Sommer (2005) skriver om social kompetens, men kallar det istället för samvarokompetens. Författaren betonar dessutom att en balans mellan att ta hänsyn till andra och samtidigt till sig själv och sina egna uppfattningar är centralt för att lyckas i sociala situationer (ibid.). Förmåga att kunna läsa av sin omgivning och tolka vad som pågår i den kallar Nilsson (2015) för social varseblivning. Detta begrepp liknar vad Sommer (2005) benämner som avläsning av sociala markörer. Självkontroll handlar om återhållsamhet i vissa situationer och i samspel med andra människor (Pape, 2001).

Även kommunikationskompetens är en färdighet som är relaterat till social kompetens. Enligt Friberg (2015) innebär kommunikationskompetens förmåga att kunna lyssna på andra samt en medvetenhet om olika kommunikationsstilar, det vill säga att olika kommunikationspartners kräver olika sätt att kommunicera. Slutligen har också språkets roll en betydelse: Genom språk kan en person påverka sin omgivning, göra sig förstådd och uttrycka sina åsikter (Johansson, 2015). Pape (2001) skriver om att språk är en betydelsefull aspekt i huruvida ett barn lyckas i sociala relationer med andra. Barn som upplevs vara väl språkligt utvecklade tenderar att lyckas med att utveckla fler av de andra färdigheterna som anses vara av vikt inom social kompetens (ibid.).

## 4 Metod

För att formulera det metodiska tillvägagångssättet i denna studie användes boken "Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap" av Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström (2013) samt boken "Systematic reviews i the social sciences: A practical guide" från Petticrew & Roberts (2006). I böckerna beskriver författarna tydligt hur en översiktsstudie ska genomföras och vilka modeller som kan användas för att formulera frågeställningar och granska relevanta studiers kvalitet.

### 4.1 Etiska överväganden

Innan datainsamlingen och analysen av datan påbörjas behövdes först överväganden göras angående etiska aspekter (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Utöver allmänna krav på forskning såsom förbud mot plagiat, finns det etiska aspekter som gäller specifikt för systematiska litteraturöversikter (ibid.; Vetenskapsrådet, 2017). Det var centralt att ha klart för oss vilka studier som skulle inkluderas, vilka som skulle exkluderas och att dessa val var motiverade och tydligt framskrivna för läsaren (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Relevanta studier behövde även granskas utifrån de etiska överväganden författarna själva har gjort i samband med sin forskning (ibid.). En farhåga här var att våra egna åsikter riskerade att färga resultatet av studien (ibid.). Vi gillar båda att vara utomhus med barn i förskolan och tycker att det är viktigt att barn vistas i naturen. Det var därför av vikt att vi säkerställde att alla relevanta studier presenterades och inte endast de som stödjer våra övertygelser (ibid.).

Metodiskt var det viktigt att litteratursökning, screening samt utvärdering av utvalda studier dokumenterades noggrant (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Detta gjordes för att studiens reliabilitet skulle vara säkerställd, det vill säga att vår metod skulle kunna motstå en noggran vetenskaplig granskning (ibid.). En kvalitetsgranskning av de studierna som kom upp i sökningen gjordes för att försöka uppnå en hög validitet (ibid.). Studiens generaliserbarhet påverkades av litteratursökningens omfattning (ibid.). Syftet med att genomföra en systematisk litteraturstudie är att hitta och analysera all, för forskningsproblemet, relevant litteratur (ibid.). Hittas inte all relevant litteratur, så påverkas generaliserbarheten negativt. Detta kommer problematiseras vidare i metoddiskussionen.

### 4.2 Problemavgränsning och formulering av frågeställningar

För att avgränsa problemområdet och formulera forskningsfrågor tillämpades PICOC-modellen (Petticrew and Roberts, 2006; Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). PICOC är en akronym som står för Population, Intervention, Control, Outcome och Context och modellen används för att skapa strukturerade sökningar inom specifika områden (ibid.). I denna form tillämpas den vanligtvis inom samhällsvetenskapen (ibid.). Modellen användes även för att skapa inklusions- och exklusionskriterier (Tabell 4) samt för att avgränsa sökord (Tabell 1).

### 4.3 Kriterier för inklusion och exklusion

Med utgångspunkt i forskningsfrågorna *Kan utomhuslek gynna barns utveckling av social kompetens enligt tidigare forskning? Vad säger tidigare forskning om hur utomhuslek kan gynna barns utveckling av social kompetens? Vilka förutsättningar och hinder presenteras i tidigare forskning för barns utveckling av social kompetens genom utomhuslek?* och Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström (2013) samt PICOC-modellen formulerades följande inklusions- respektive exklusionskriterier (Tabell 4).

*Population:* Inkluderade: Barn från noll månader till sju år; exkluderade: Barn som är äldre än sju år. Barn som är äldre än sju år exkluderades eftersom det finns skolplikt i nästan alla länder i världen som börjar senast när barnet fyller sju år (The World Bank Group, 2019). I Sverige måste barn vara minst ett år för att gå i förskolan och i kalenderåret där de fyller sex år börjar skolplikten (Skolverket, 2019a; 2019b).

*Intervention:* Inkluderade: utomhuslek, lek i utomhusmiljöer; exkluderade: inomhuslek, icke-lekrelaterade aktiviteter utomhus. Fokus i denna översiktsstudie är utomhuslek och därför uteslöts studier med fokus på inomhuslek samt studier med fokus på aktiviteter som inte hade med lek att göra. Studier som undersökte utomhusmiljö i samband med lek och social kompetens inkluderades eftersom dessa studier är relevanta för att besvara forskningsfråga tre (“Vilka förutsättningar presenteras i tidigare forskning för att barn ska kunna utveckla social kompetens genom utomhuslek?”).

*Control:* Inkluderade: Både kontrollerade (RCTs/CCTs) och okontrollerade (observations-/kohortstudier) studier inkluderades för att ge tillgång till en större datamängd och därmed en grundligare förståelse av ämnet; exkluderade: ej relevant.

*Outcome:* Inkluderade: Lärande och utveckling av social kompetens eller samvarokompetens och relaterade färdigheter, avläsning av sociala markörer, social varseblivning, kommunikationsskompetens, språkutveckling, empati, självkontroll, positivt socialt beteende, självhävdelse, social lek i samband med utveckling av färdigheter relaterade till social kompetens; exkluderade: Lärande och utveckling inom andra områden såsom ämneskunskaper. Fokus i denna studie låg på social kompetens därför exkluderades studier som undersökte utomhuslekens påverkan på andra områden. Studier som undersökte andra områden samt utveckling av social kompetens respektive relaterade färdigheter inkluderas dock.

*Context:* Inkluderade: Studierna ska ha genomförts i en förskola eller familjedaghem; exkluderade: Utomhuslek utanför förskole- eller daghemskontext. Miljön påverkar en persons beteende, vilket leder till antagandet att utomhuslek som inte utspelar sig i förskolan, utan till exempel i hemmet, skulle skiljas från leken i förskolan (se Waters, 2017). Detta betyder att resultat från sådana studier inte är relevanta för att öka kunskap kring utomhuslek i förskolan.

Ytterligare inkluderings- och exkluderingskriterier:

*Metod och resultat:* Typ av metod var inte ett exkluderingskriterium. Både kvalitativa och kvantitativa studier samt studier med blandade metoder för datainsamling integrerades i sökningen.

*Publicering:* För att säkerställa de utvalda studiernas vetenskaplighet var alla studier peer-reviewed. Detta innebär att de är kritiskt granskade av andra forskare innan de publiceras (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Av samma anledning inkluderas också bara avhandlingar samt artiklar publicerade i vetenskapliga tidskrifter. Grå litteratur inkluderades ej. För att göra denna översiktsstudie så omfattande som möjligt var publiceringsdatum inte ett exkluderingskriterium. En avgränsning var dock att studierna måste vara publicerade på svenska, danska, norska eller engelska så att författarna av denna översiktsstudie kunde förstå deras innehåll.

*Geografisk spridning:* Var inte ett exkluderingskriterium då denna översiktsstudie ska vara så omfattande som möjligt. Förskolor eller liknande verksamheter finns dessutom på många platser i världen och en pilotsökning visade att studier kring barns utomhuslek har observerats i en rad olika länder (Se t.ex. Hirose, Koda & Minami, 2012; Fjørtoft & Sageie, 2000).

#### 4.4 Databaser

Översiktsstudier ska vara så omfattande som möjligt, men det finns oundvikliga begränsningar med hänsyn till tid, omfattning av arbetet och logistiska möjligheter (Petticrew & Roberts, 2006). I den här översiktsstudien genomfördes sökningen i två internationella databaser samt en databas för skandinavisk forskning. De internationella är *Education Research Complete* och *Education Collection*. Den skandinaviska databasen är *NB-ECEC (Nordic Base of Early Childhood Education and Care)*. Databaser valdes i samråd med en bibliotekarie som hjälpte till att identifiera databaser som vara relevanta för ämnet.

#### 4.5 Sökord

Med hjälp av PICOC-modellen och med utgångspunkt i ovan nämnda inklusions- och exklusionskriterier, studiens syfte och frågeställningar samt efter olika pilotsökningar identifierades relevanta sökord. För sökningen i de internationella databaser som inkluderade artiklar författade på engelska, formulerades sökorden på engelska (Tabell 1). Vidare identifierades sökorden på ett systematiskt sätt med hjälp av en prövad modell (PICOC) och relevant litteratur. Även här konsulterades en bibliotekarie som kontrollerade sökorden och gav råd för hur orden kunde optimeras, till exempel genom att trunkera vissa ord (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). För att kombinera sökorden användes den Booleanska metoden som rekommenderas av Petticrew & Roberts (2006) där sökorden kombineras med AND/OR/NOT. NB-ECEC är en liten databas och en pilotsökning visade att ett sök med avgränsade sökord inte gav resultat. Därför genomförs ett bredare sök med hjälp av sökordskombinationer bestående av de ämnesord som finns i databasen (Tabell 7).

Tabell 1: Sökord för de internationella databaserna

Population	Intervention	Context	Outcome
Child* OR pupil*	“outdoor play”OR “outside play*” OR “nature play*” OR “yard play*” OR outdoor*	Preschool* OR kindergarden* OR preschool* OR kindergarden* OR “early childhood education” OR nursery OR nurseries OR playschool* OR “play school” OR daycare*	“social skills” OR “social emotional outcomes” OR “social play” OR “communication skills” OR “social markers” OR “social perception” OR “social development” OR friendship* OR “social relation*” OR “social interaction” OR “positive relations” OR “social learning” OR “emotional learning” OR friendship* OR “social practice” OR listen* OR empathy OR compromis* OR conflict* OR “social understanding” OR “social alertness” OR “self control” OR “self-control” OR “social cue*” OR “positive social behavior*”

## 4.6 Datainsamling

För att öka studiens trovärdighet genomfördes litteratursökningen och screeningen av båda författarna oberoende av varandra (Petticrew & Roberts, 2006). Tanken med detta var att sök- och granskningsdesign skulle vara så pass tydlig att båda sökningarna skulle komma fram till samma resultat och slarvfel skulle undvikas, eventuella oenigheter efter screeningprocessen diskuterades sedan av författarna tills konsensus uppnåts.

### 4.6.1 Databassökning

Databassökningen genomfördes den 25/11/19 i *Education Research Complete* och *Education Collection* med följande sökord (Tabell 5 & 6): Child\* OR pupil\* AND “outdoor play” OR “outside play\*” OR “nature play\*” OR “yard play\*” OR outdoor\* AND Preschool\* OR kindergarden\* OR pre-school\* OR kindergarden\* OR “early childhood education” OR nursery OR nurseries OR playschool\* OR “play school” OR daycare\* AND “social skills” OR “social emotional outcomes” OR “social play” OR “communication skills” OR “social markers” OR “social perception” OR “social development” OR friendship\* OR “social relation\*” OR “social interaction” OR “positive relations” OR “social learning” OR “emotional learning” OR friendship\* OR “social practice” OR listen\* OR empathy OR compromis\* OR conflict\* OR “social understanding” OR “social alertness” OR “self control” OR “self-control” OR “social cue\*” OR “positive social behavior\*”.

Sökningen i *Education Research Complete* gav 62 artiklar och i *Education Collection* 115 artiklar. Sökningen i NB-ECEC genomfördes samma dag och följande sökordskombinationer gav 48 relevanta träffar (Tabell 8): Social kompetens och utomhusaktivitet, mellanmänsklig relation och utomhusaktivitet, interaktion och utomhusaktivitet, samarbete och utomhusaktivitet, lek och utomhusaktivitet. Sammanlagt gav databassökningarna 225 träffar.

### 4.6.2 Screening

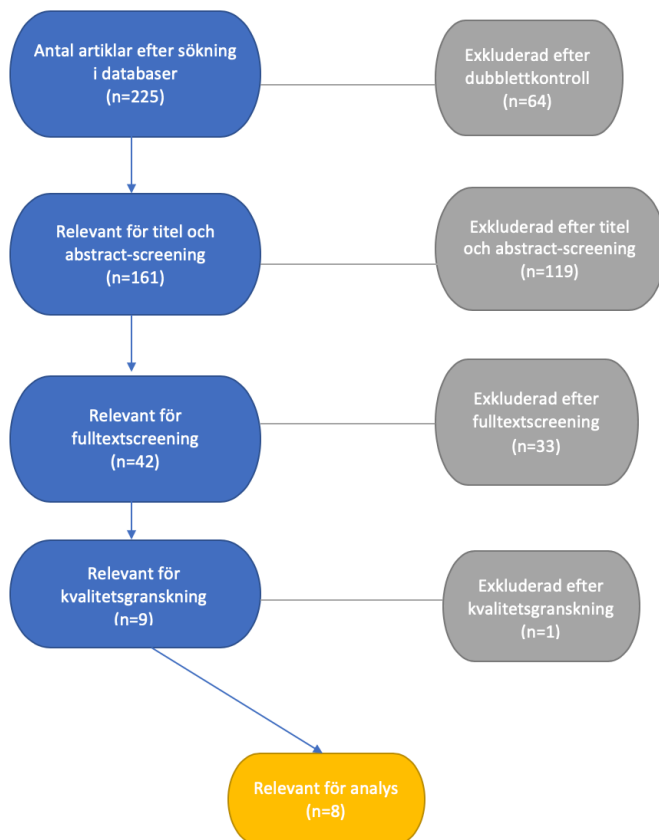
Efter sökningen behövde resultaten betraktas närmare. Det första som gjordes var att överföra alla resultat till referenshanteringsprogrammet EndNote (Petticrew & Roberts, 2006). Med hjälp av ett sådant program blir översikten tydligare och det underlättar dessutom dubblettkontrollen som utgör första steget av screeningen (ibid.) Efter en dubblettkontroll med hjälp av EndNote gick 161 artiklar vidare till nästa steg av screeningprocess: att granska rubrik och sammanfattning - titel och abstract. Efter granskningen av titel och abstract kunde ytterligare 119 artiklar uteslutas. De övriga 42 artiklarna screenades sedan i fulltext. Artiklarna granskades med hjälp av de tidigare bestämda inklusions- och exklusionskriterierna. 33 artiklar föll bort i detta steg (Tabell 8). Några artiklar visade sig inte vara studier (Duque, Martins & Clemente, 2016; Benson & Miller, 2008 mm.). Duque et al.:s (2016) artikel var till exempel en manual för hur det går att matematiskt mäta sociala färdigheter. Andra studier hade inte en outcome som var relaterad till social kompetens. Engdahls (2014) fokus låg exempelvis på barns delaktighet och inflytande medan Hirose et al. (2012) undersökte mer generella skillnader mellan inomhus- och utomhuslek. Vidare fanns det studier som undersökte fel intervention, såsom Fanger, Frankel & Hazen (2012) som undersökte barns genus och dess påverkan på lek. En studie passade inte för att den inkluderade förskole- och skolbarn (Hertz-Lazarowitz, Feitelson, Zahavi & Hartup, 1981).

Det visade sig att det fanns två artiklar som båda författare var osäkra på om att det skulle gå vidare till kvalitetsgranskningen eller inte: Haywood-Bird (2017) och Morrier & Ziegler

(2018). Med Haywood-Bird (2017) var frågan om hennes outcome, det vill säga hur barn försöker att få makt, är tillräckligt relaterad till det som ska undersökas i denna översiktsstudie. Eftersom författaren undersöker relevanta aspekter för hur barn utvecklar social kompetens såsom hur de lär sig självförtroende, hur de kommunicerar och samarbetar i lek mm., beslutades att studien skulle inkluderas och gå vidare till kvalitetskontrollen. Morrier & Ziegler (2018) undersökte en lek "The Buddy Game" som är utvecklad för att underlätta för barn för med ASD (Autism Spectrum Disorder) att interagera med sina neurotypiska kamrater. Här fastslog författarna att artikeln inte var relevant för denna studie eftersom den fokuserade på fel outcome: Frekvens av interaktioner mellan barn med ASD och neurotypiska barn. Dessutom var interventionen utvecklad för att strukturera fri lek och inte speciellt utomhuslek.

I nästa steg genomfördes en kvalitetsgranskning med hjälp av Eriksson Barajas et al.:s (2013, s. 176-192) checklistor. Granskningen av studiernas kvalitet visade att en av de kvalitativa studierna hade så graverande brister att den inte kunde inkluderas i resultatredovisningen. Studien som exkluderades är "'Sometimes I Pounce on Twigs Because I'm a Meat Eater': Supporting Physically Active Play and Outdoor Learning" (Perry & Branum, 2009). Anledningen till detta är bristen på redogörelse för metod, urval av undersökningsgrupp samt avsaknaden av en avvägd diskussion av resultatet. Det sistnämnda leder till att resultatet framstår som färgat av forskarnas egna åsikter. I de åtta återstående studierna förekom också vissa brister, men den övergripande kvaliteten var tillräckligt bra för att inkludera dem. I och med detta inkluderades slutligen åtta studier i dataanalysen.

Nedan avbildas sökning- och screeningprocessen visuellt som flödesdiagram.



Figur 1: Flödesdiagram databassökning och screeningprocess

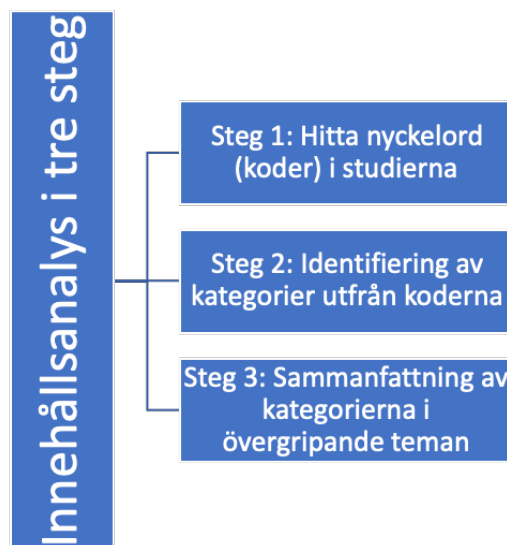
### 4.6.3 Manuellt sökarbete

Slutligen genomfördes ett manuellt sökarbete i de utvalda studiernas referenslistor. Petticrew & Roberts (2006) påpekar att en manuell sökning är nödvändigt eftersom relevanta artiklar kan ha blivit inlagda fel i databaser eller helt enkelt inte finnas där. Fyra artiklar hittades, men i granskningen av titel och abstract visade det sig att ingen av dessa var relevanta för denna översiktsstudie.

## 4.7 Databearbetning

Det första steget i databearbetningen var att ge en kort överblick över de inkluderade studierna och sedan beskriva varje studie för sig i detalj (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). För att läsaren ska kunna få en uppskattning av de olika studiernas beviskraft gavs sedan en överblick över deras kvalitet enligt det som har framkommit i granskningsprocessen. Det ska nämnas att resultaten av denna kvalitetsgranskning hade sammanställts på ett mer systematiskt sätt om ramen för detta arbete hade varit större. Ändå var författarna mån om att göra granskningen noggrant och enhetlig genom att använda ovan nämnda checklistor för granskning.

Därefter genomfördes en innehållsanalys där studiens fynd sammanställdes på ett systematiskt sätt i flera steg. Eriksson Barajas et al. (2013) hävdar att det kan vara angeläget att presentera kvalitativa och kvantitativa studier separat, men med tanke på tidsbegränsning för detta arbete sammanställdes alla studiernas resultat tillsammans. Analysen gjordes enligt Eriksson Barajas et al. (2013). Det första steget var att genomföra en enkel kodning med hjälp av en tabell. För att identifiera relevanta nyckelord i de enskilda studierna användes forskningsfrågorna som utgångspunkt, varje studie genomsöktes efter ord som var av vikt för att kunna besvara frågorna. Efter detta undersöktes om koderna finns i flera studier och om det finns ord som står ut. Med hjälp av kodningen identifierades sedan vad som framstår som dominant i de enskilda studierna samt vilka likheter och skillnader som finns. Detta sammanfattades sedan i olika kategorier som till exempel miljöns betydelse för utvecklingen av barns social kompetens eller vilka färdigheter relaterade till barns utveckling av social kompetens. Med forskningsfrågorna som bas kunde kategorierna sedan delas in i övergripande teman. I bild två redovisas tillvägagångssättet för innehållsanalysen.



Figur 2: Innehållsanalys i tre steg (enligt Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013)

## 5 Resultat

Först presenteras en sammanfattning av de inkluderade studierna (n=8) i text och sedan i en summary of findings-tabell (Tabell 2). Därefter följer resultatet av kvalitetsgranskningen. Slutligen redovisas innehållsanalysens resultat. Totalt identifierades 40 övergripande kodord i de inkluderade studierna, dessa sammanfattas sedan i sex stycken kategorier och slutligen i två övergripande teman (Tabell 3).

### 5.1 Sammanfattning

Åtta studier identifierades som relevanta för denna översiktsstudie. Sammanlagt inkluderades 357 barn i ett- till sexårsålder. Tre studier genomfördes i USA, fem i Europa: Portugal, Storbritannien, Norge, Spanien och Grekland.

Fyra av studierna använder sig av kvalitativa metoder för datainsamling (Bento & Costa, 2018; Canning, 2010; Haywood-Bird, 2017; Jørgensen, 2018), tre av kvantitativa metoder (Larrea, Muela, Miranda & Barandiaran, 2019; Li, Hestenes & Wang, 2016; Loukatari, Matsouka, Papadimitriou, Nani & Grammatikopoulos, 2019) samt en mixed methods-studie (McClain & Vandermaas-Peeler, 2016). I alla kvantitativa studier samt i mixed methods studien filmade forskarna barns lek för att sedan utvärdera inspelningarna med hjälp av olika skalor såsom Social Skills Rating Scale (SSRS). På detta sätt kunde de ta reda på om det fanns en korrelation mellan intervention och outcome. Alla kvalitativa studier är etnografiska studier som använde sig av deltagande (Jørgensen, 2018; Haywood-Bird, 2017) och icke-deltagande observation (Bento & Costa, 2018; Canning, 2010) samt informella samtal (Canning, 2010; Jørgensen, 2018; Haywood-Bird, 2017) eller intervjuer (Bento & Costa, 2018; Haywood-Bird, 2017). En studie spelade in ljud - "sound bites" (Canning, 2010) och Jørgensen (2018) fotograferade miljöerna där hon observerade barnen.

Fem studier beskriver tydligt deras teoretiska utgångspunkter. Haywood-Bird (2017) använder sig av postmarxistisk teori för att tydliggöra att barn som grupp är dominerade av vuxna. Detta, poängterar författaren, betyder att vuxna bestämmer hur barn ska känna, tänka och bete sig. Tolkningsuveräniteten över det som händer i barns liv ligger hos de vuxna och inte hos barnen själva (ibid.). Jørgensen (2018) använder sig av teorierna om sociokulturellt lärande enligt Wenger, där hon framhäver tre aspekter: att barn tillägnar sig kunskap genom att utveckla kompetenser, att kunskap är sammanlänkat med att aktivt vara en del av det som pågår omkring en och att barn skapar mening av sin värld genom att ingå i, för dem, meningsfulla sammanhang (Wenger i Jørgensen, 2018). Två artiklar använder sig av teorin om affordance (Larrea, Muela, Miranda & Barandiaran, 2019; McClain & Vandermaas-Peeler, 2016). Begreppet *affordance* beskriver den relationella aspekten mellan fysisk miljö och person, det vill säga vad en miljö kan erbjuda en bestämd person (Waters, 2017). Barn, framhåller McClain & Vandermaas-Peeler (2016 med hänvisning till Chawla och Gibson), är "aktiva agenter" (vår översättning) som lär sig genom att interagera med sin omgivning.

Fem studier fokuserar sina undersökningar på barns lek i naturliga områden (Bento & Costa, 2018; Canning, 2010; Haywood-Bird, 2017; Jørgensen, 2018; McClain & Vandermaas-Peeler, 2016) medan tre studier utforskar barns lek på mer traditionella förskolegårdar, det vill säga gårdar i högre grad utrustade med konstgjorda ytor, material och redskap (Larrea, Muela, Miranda & Barandiaran, 2019; Li, Hestenes & Wang, 2016; Loukatari, Matsouka, Papadimitriou, Nani & Grammatikopoulos, 2019). Tre studier undersöker påverkan av en specifik lek på barns utveckling av sociala färdigheter. Canning (2010) observerar tre olika



barngrupper när de bygger kojor, Li et al. (2016) studerar barns låtsaslek och Loukatari et al. (2019) implementeringen av ett strukturerad lekprogram för att främja barns sociala färdigheter.

## 5.2 Summary of findings

I Tabell 2 - *Summary of findings* presenteras de inkluderade studiernas design, population, intervention och resultat. Tabellen som används är ur Eriksson Barajas et al.:s bok (2013) och modifierades för denna studiens ändamål.

Tabell 2: Summary of findings

Författare, år, land	Design	Population/ bo rtfall	Intervention/ kontroll	Resultat
Bento, G. & Costa, J.A., 2018, Portugal	<p>Kvalitativ studie</p> <p>Syfte: Undersöka utomhusmiljöns bidrag till utveckling och lärande hos barn under 3 år; hur utomhusmiljön kan bidra till att uppnå lärandemål enligt Portugals regering (bland annat utveckling av social kompetens och kommunikationskompetens)</p> <p>Metod: Datainsamling: Halvstrukturerade intervjuer med pedagoger. Observationer av barn med hjälp av detaljerat observationsschema</p> <p>Dataanalys: Innehållsanalys med WEB QDA softwareprogram för kvalitativa data</p>	<p>14 barn: 9 pojkar, 5 flickor, 2–3 år i en förskola (strategiskt urval av förskolan pga av utomhusmiljö)</p> <p>(2 lärare, kvinnor, 10 års yrkeserfarenhet)</p>	Utomhuslek, utomhusmiljö	<p>Öppna ytor ger barn möjlighet att bestämma själva utan att störa varandra</p> <p>Växande självförtroende genom ökande kontroll över kroppen - barn kan utmana sig själva mer</p> <p>Riskfylld lek har positiv påverkan på barns självförtroende och självkänsla</p> <p>Mindre kontrollerad miljö stödjer barns autonomi (inte så beroende av vuxna; barn hjälper varandra)</p> <p>Möjligheter för samarbete och samtal för att nå gemensamma mål</p> <p>Utveckling av empati och respekt för andra: läsa av andras känslor och ansträngning för kamraternas välmående</p> <p>Bättre samarbete, färre konflikter → mindre interventioner från vuxna</p> <p>Stimulation av kommunikation genom möjligheter att prata med olika människor i olika situationer i olika miljöer</p> <p>Slutsats: Utomhuslek bidrar till utökat lärande och utveckling av social kompetens hos barn. Det krävs dock, bland annat, rätt material, goda kunskaper hos vuxna om utomhuslek/vistelse (balans mellan stöd och uppsikt), goda relationer mellan barn och vuxna, vägledning och stöttning, osv.</p>
Canning, N., 2010, Storbritannien	<p>Kvalitativ studie</p> <p>Syfte: Undersöka hur barn leker med varandra i olika utemiljöer</p> <p>Metod:</p>	<p>Miljö 1: 4 barn: 2 pojkar, 2 flickor, 5 år</p> <p>Miljö 2: 5 pojkar, 3-5 år</p> <p>Miljö 3: 3 barn (genus ej</p>	<p>Kojbygge i tre olika utemiljöer:</p> <p>Miljö 1: Liten förskola i en stad</p>	<p>I de olika miljöerna var barn självständiga i olika utsträckningar → tydligt sammanhang med pedagogens sätt att interagera med barnen: inskränkningar vs. frihet</p> <p>Stimulering av barns sociala förståelse och interaktion genom kreativitet (hitta egna lösningar, göra egna val)</p>

	<p>Datansamling: Icke-deltagande observation; ljudinspelning, berättande observation, informella samtal efter leken</p> <p>Dataanalys: Innehållsanalys</p>	angiven), 3, 4, 5 år	<p>Miljö 2: Privat förskola på landet (“Woodland setting”)</p> <p>Miljö 3: Dagem med tillgång till naturmiljö</p>	<p>Utomhus litar barn mer på sig själva, utvecklar självsäkerhet och skapar stabila relationer med andra barn</p> <p>Regler kan inskränka interaktion</p> <p>Att bygga en koja ger barn möjligheter att interagera med andra barn och att utveckla sin agens</p> <p>Slutsats: Kojbygge-utomhuslek erbjuder barn möjligheten att utveckla sin kommunikationsförmåga och att skapa relationer med andra barn och också vuxna.</p>
Haywood -Bird, E., 2017, USA	<p>Kvalitativ studie</p> <p>Syfte: Ta reda på hur förskolebarn använder lek utomhus för att få makt</p> <p>Teoretisk utgångspunkt: Post-marxistisk teori</p> <p>Metod: Datansamling: 5 månader, deltagande observation, anteckning i anteckningsbok, informella samtal med barn, intervjuer med de deltagande barnens familjer</p> <p>Dataanalys: Wolcott’s method som bas för kodning och identifiering av teman och kategorier</p>	25 barn (genus ej angiven), 2,5 - 5 år	Utomhuslek i ett område i närheten av förskolan: “The Forest”	<p>Att själv kunna avgöra risknivån av en aktivitet leder till att barn tar ansvar för sig själv</p> <p>Flera resurser och större utrymme → (I låtsaslekar) Barn kan acceptera andras ideer utan att behöver bråka vem som ska få sin vilja igenom</p> <p>Större utrymme och möjlighet att ansluta sig till en annan grupp → Färre konflikter än inomhus</p> <p>Barn får makt (agens) genom att kunna egna beslut och avgöra risker själva (OBS inte genom att utöva makt över någon annan)</p> <p>Ledarna i de flesta grupplekar var de barn med de bästa kommunikationsfärdigheterna eller de som kan bidra med något (t.ex. kunskap som är värdefull för en lek), dock ger utomhusmiljön alla barn möjligheten att stå på sig och utveckla sin agens i leken</p> <p>Barnens definition av att ha makt var inte fast utan ändrades i olika situationer</p> <p>Slutsats: Barn behöver ha möjligheter att utveckla sin agens själva (vuxna ska inte definiera för barn vad makt är)</p>
Jørgensen, K.-A., 2018, Norge	<p>Kvalitativ studie</p> <p>Syfte: Undersöka utemiljöns betydelse i barns utveckling av kamratgrupper och sociala relationer/strukturer genom lek</p> <p>Teoretisk utgångspunkt: Sociokulturellt</p>	<p>34 barn: 1-6 år, flera pojkar än flickor, två barngrupper: 18 resp. 16 barn i en förskola med utomhusprofil (strategiskt urval)</p> <p>Bortfall: Inte alla barn var närvarande vid alla</p>	<p>Barns lek i två olika utomhusmiljöer:</p> <p>Miljö 1: “The forest”, Plats i en skog cirka 500 meter ifrån förskolan</p> <p>Miljö 2: “The island”: En ö en halv timmes båtut</p>	<p>Barnens interaktion med den naturliga miljön central för att lekens olika utformningar, för hur barnen skapar kamratgrupper och sociala strukturer</p> <p>Nya typer av sociala interaktioner pga miljöns öppenhet</p> <p>Lekens innehåll (“plots”) centralt för interaktion inom grupperna och etableringen av sociala strukturer:</p> <p>Tre olika intressegrupper (“clans”) identifierades: “The smallholders”, “The</p>

	<p>lärande enligt Wenger</p> <p>Metod: Etnografisk studie Datainsamling: 30 dagar utspridda över 10 månader, deltagande observation, fältanteckningar med korta beskrivningar och teckningar som utvecklades till narrativa berättelser ("emplotment"), informella samtal med barn, fotografering av miljöer</p> <p>Dataanalys: Identifiera mönster med hjälp av kartor ("narrative maps") som visar platser som har betydelse för barnens lek</p>	<p>observationstillfällen</p>	<p>bort från förskolan</p> <p>Båda miljöer är barngrupperna s etablerade uteplatser där de vistas när de är utomhus</p>	<p>hunters and gatherers", "The builders and dwellers"</p> <p>"The smallholders": Få konflikter eftersom materialet erbjuder att göra olika saker bredvid varandra; inte mycket oral kommunikation, men interaktion och lek tillsammans</p> <p>"The hunters and gatherers": Passar egentligen för de äldre barnen, men gruppen gör anpassningar så att även mindre barn kan vara med; mycket förhandling av roller; kompetenser utvecklas inom riskbedömning och självreglering; miljöns varierande utformning möjliggör för olika roller barnen kan inta</p> <p>"The builders and dwellers": Många förhandlingar om lekens betydelse; inga barn exkluderade; barnens agens av vikt i leken → vuxnas inblandning störande/inskränkande</p> <p>De barn som är bra berättare eller kan bidra med relevant kunskap för leken ofta ledare.</p> <p>Slutsats: Användandet av/vistelse i naturmiljöer påverkar hur barns lekar ser ut och utvecklas. Det, i sin tur, påverkar sättet på vilket barn leker med varandra, hur de skapar kamratgrupper ("clans"), och utvecklar sociala relationer och strukturer.</p>
<p>Larrea, I., Muela, A., Miranda, N. &amp; Barandiaran, A. 2019, Spanien</p>	<p>Kvantitativ studie</p> <p>Syfte: Ta reda på om utemiljöns affordances påverkar barns sociala lek</p> <p>Metod: Observationsstudie Datainsamling: Videoinspelning av barns fria lek; 4 barn (slumpmässigt val) per dag, 6 min per barn</p> <p>Dataanalys: Mätskalor: Kodning av barns beteende med med <i>Play observations scale</i> (POS), <i>Affordance scale</i> (AS)</p>	<p>173 barn (valt eftersom de var tillgängliga): 87 flickor, 86 pojkar mellan 3 och 6 år i 18 förskolor i Spanien</p> <p>(51 lärare: 50 kvinnor, 1 man)</p> <p>Bortfall nämns inte</p>	<p>Utomhusmiljöns affordance</p>	<p>Plana ytor erbjuder flest affordances*, men det finns ingen stor variation i själva lekarna (mest fotboll, basket)</p> <p>Ger affordances i mindre utsträckning: Aktiviteter, material (notera att det inte fanns mycket material för barnen att leka med)</p> <p>Statistiskt signifikant påverkan av tillgänglighet till affordances och parallell social lek <math>F(1,171) = 4.786; p = .030</math> och social grupp lek, <math>F(1,171) = 6.677; p = .011</math>, men inte med ensam social lek <math>F(1,171) = 3.215; p = .075</math>.</p> <p>Utomhusmiljöer ger affordances för två olika typer av social lek: Rollek (42%), regellek (58%)</p> <p>De undersökta förskolorna är inte barnvänliga i samband med affordances de erbjuder för barns sociala lek</p> <p>Slutsats: Låg affordance i utomhusmiljön på förskolan har negativ inverkan på barns sociala lekar och i förlängningen då även deras psykosociala utveckling.</p> <p>*Affordance: Med affordance menas den relationella aspekten mellan fysisk miljö och</p>

				person, det vill säga vad en miljö kan erbjuda en bestämd person (Waters, 2017).
Li, J, Hestenes, L. L. & Wang Y.C. 2016, USA	<p>Kvantitativ studie</p> <p>Syfte: Undersöka samband mellan låtsas lek och sociala färdigheter i utomhuskontext</p> <p>Metod: Observationsstudie Datainsamling: Time-sampling-metod för att mäta barns låtsaslek-frekvens, deltagande i kamratgrupper och involvering av lärare, vad barnen säger</p> <p>Dataanalys: McLoyds klassificeringsskala anpassad så att både konkret och abstrakt låtsaslek kunde identifieras, plus lek ensam och i grupp; Social Skills Rating Scale (SSRS) (här användes det den del för bedömning av sociala färdigheter och inte den för att bedöma beteendeproblem); multipel regressionsanalys för att kunna ta reda på hur de olika typer av låtsaslek var sammanlänkade med sociala färdigheter</p>	<p>28 barn: 18 pojkar, 10 flickor, 3-6 år i tre förskolor i en förort</p> <p>Bortfall nämns inte</p>	<p>Låtsaslek utomhus</p> <p>Ingen kontrollgrupp</p>	<p>20% av all lek utomhus låtsaslek:</p> <p>28% konkret låtsaslek, 73% abstrakt låtsaslek (båda sorts lekar kunde kodas vid samma tillfälle och därför är förhållandet mellan dem inte 1.00)</p> <p>81% social låtsaslek, 19% ensam låtsaslek</p> <p>Positiv korrelation mellan låtsaslek och självsäkerhet: <math>r = .47</math>, <math>p = .013</math></p> <p>Ingen korrelation mellan konkret låtsaslek och variablerna för sociala färdigheter</p> <p>Positiv korrelation mellan abstrakt låtsaslek och -kooperation: <math>r = .48</math>, <math>p = .012</math>; - självsäkerhet: <math>r = .44</math>, <math>p = .021</math>; total SSRS score: <math>r = .42</math>, <math>p = .028</math>)</p> <p>Positiv korrelation mellan social låtsaslek och -självsäkerhet: <math>r = .42</math>, <math>p = .028</math>; - självkontroll: <math>r = .44</math>, <math>p = .022</math></p> <p>Efter multipel regression: Positiv trend till korrelation mellan social låtsaslek och Kooperation <math>\beta = .47</math>, <math>p = .08</math>; - självkontroll: <math>\beta = .55</math>, <math>p = .031</math></p> <p>Signifikant positiv korrelation mellan social låtsaslek och självsäkerhet: <math>\beta = .60</math>, <math>p = .026</math>)</p> <p>Sammanfattning: Mer avancerade låtsaslekar (abstrakt och social) visar en positiv korrelation med olika typer av sociala färdigheter</p> <p>Övergripande score för sociala färdigheter korrelerar inte med låtsaslek-frekvens, men subscores gör det</p> <p>En bra utformad utomhusmiljö uppmuntrar till låtsaslek och låtsaslek leder till utveckling av sociala färdigheter genom att erbjuda många möjligheter för social interaktion. Kostymer och material för låtsaslek kan leda till mer låtsaslek utomhus.</p>
Loukatari, P . et al., 2019, Grekland	<p>Kvantitativ studie</p> <p>Syfte: Undersöka/bedöma barns sociala kompetens i förskolan. Undersöka hur</p>	<p>60 barn: 28 pojkar, 32 flickor, 5-6 år i två kommunala förskolor</p> <p>Bortfall: 36 barn fick ej</p>	<p>50 % av barnen deltog i ett program med strukturerade lekar som var designad att utveckla barns</p>	<p>Utveckling av sociala förmågor av studenter som deltog i programmet: Innan implementering: <math>M = 46.7 \pm 5.8</math>; efter implementering: <math>M = 57.5 \pm 5.1</math>; ingen förändring hos barnen i kontrollgruppen.</p> <p>Statistiskt signifikant korrelation mellan barnen som deltog i programmet och deras</p>

	<p>strukturerade lekar/aktiviteter på skolgården bidrar till utveckling av social kompetens</p> <p>Metod: Experimentell studie (RCT)</p> <p>Datainsamling: Ostrukturerade videoobservationer i två faser för att bedöma barns sociala färdigheter: Innan (två barn i taget) och efter (två gånger 30 minuter inspelning av hela barngruppen) implementeringen av programmet</p> <p>Dataanalys: SSRS, checklist för systematic observation och analys av inspelningar, 3-punkt-Likert-skala (0 = aldrig, 2 = mycket ofta) för SSRS-evaluering</p>	<p>godkännande att medverka av vårdnadshavare; 10 barn föll bort då de bildade en pilotgrupp för att säkerställa metodens pålitlighet</p>	<p>sociala färdigheter</p> <p>Kontroll: 50% av barnen lekte som vanligt på gården</p> <p>Slumpmässig fördelning av barn i grupperna</p>	<p>sociala färdigheter total (D = 0.733, D &gt; 0.351) och per faktor: Kooperation (D = 0.5, D &gt; 0.351), självsäkerhet (D = 0.867, D &gt; 0.351), självkontroll (D = 0.533, D &gt; 0.351);</p> <p>För negativt socialt beteende: externalisering (D = 0.267, D &lt; 0.351) internalisering (D = 0.2, D &lt; 0.351) och hyperaktivitet (D = 0.267, D &lt; 0.351) scores under gränser D = 0.351 vilket relateras till förbättring av barnens sociala färdigheter</p> <p>Sammanfattning: Utveckling av sociala färdigheter genom metodiska vuxenstyrda interventioner som → positiv effekt av medierande vuxen</p> <p>Utan lämpliga interventioner finns det en risk för barn får negativa upplevelser i kamratgrupper som i sin tur kan leda till problem i vuxenåldern</p> <p>Slutsats: Lek på skolgården bör struktureras av pedagogerna för att främja barns utveckling av sociala färdigheter.</p>
<p>McClain, C. &amp; Vandermaas-Peeler, M., 2016, USA</p>	<p>Mixed methods-studie</p> <p>Syfte: Undersöka om utomhusvistelser i naturliga miljöer påverkar barns fysiska och psykiska/socioemotionella utveckling</p> <p>Teoretisk utgångspunkt: Affordance-teori</p> <p>Metod: Observationsstudie/fallstudie</p> <p>Datainsamling: Videoobservationer under 16 dagar vid "the river" och 9 dagar vid "the creek", 08/2012 - 04/2013: totalt 50 inspelade timmar</p>	<p>11 barn: 6 flickor och 5 pojkar, 3-5 år.</p> <p>Alla barn medverkade i den kvantitativa studien. 3 barn valdes ut till fallstudien (2 pojkar: 4 år, 1 flicka: 3 år).</p> <p>Bortfall nämns inte</p>	<p>Lek i 2 olika utomhusmiljöer:</p> <p>The river: Vilt område med forsande vatten; 5 barn och 1 pedagog går dit för 2-3 timmar</p> <p>The creek: Semistrukturerad miljö intill förskolan utomhuslekplats; på "creek"-dagar måste alla barn gå till platsen minst en gång, men de får lov att komma och gå hur de vill</p>	<p>Genomsnittligt tillbringad tid vid</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- platser med plana ytor: Creek 20.12981 min per dag / river: 20.18156 min per dag</li> <li>- platser med vatten: Creek: 20.47444 min per dag / river: 19.57177 min per dag</li> <li>- platser som erbjuder klättring: Creek: 13.28093 min per dag / river: 13.21594 min per dag</li> </ul> <p>Genomsnittlig låtsaslek per dag: Creek: 12.67 min / river: 9.13 min</p> <p>Genomsnittligt antal av positivt socialt beteende per dag: Creek: 14.11 min / river: 9.94 min</p> <p>Genomsnittligt antal av negativt socialt beteende per dag: Creek: 4.44 / river: 1</p> <p>→ Samarbete, och inklusion istället för rivalitet och bråk</p> <p>Fler riskfyllda element i lek vid river än vid creek → fler utmaningar som leder till ökad</p>

	<p>Dataanalys: Kvantitativ utvärdering: Kodningsprogram (Observer XT 11.5) och en omfattande kodnings-manual (skapade av forskararna själva): Analysen fokuserade på miljöns affordance i samband med barns fysiska aktiviteter, personliga utmaningar, sociala beteenden, samt hur mycket tid som spenderades vid varje affordance i miljön</p> <p>Kvantitativ studie: Fallstudie, jämförelse av dokumentationsprotokollen med hjälp av "constant comparative method" för detaljerad narrativ av varje barn</p>			<p>självkänsla och ökad kompetens inom sociala relationer</p> <p>Utmaningar bidrar till ett stöttande och positivt klimat</p> <p>Mycket samarbete när utmaningar ska klaras</p> <p>Barn söker tillgång till gruppen genom att utmana sig själva</p> <p>Båda miljöerna erbjuder möjligheter till låtsas- och fantasilekar som möjliggör för samarbete och socioemotioel utveckling</p> <p>Vid river visades sociala färdigheter som självmedvetenhet och samarbete</p> <p>"Seedpots": Positiv social beteende och att kunna stå på sig själv</p> <p>Slutsats: Tillgång till varierande utomhusmiljöer med olika affordances bjuder in till varierade typer av lekar, både fysiska och intellektuella/låtsaslekar. Detta möjliggör för mer utmanande lekar, framför allt ur risksynpunkt. Detta, i sin tur, leder till ett ökat samarbete och fler positiva sociala interaktioner barnen emellan som får mer erfarenhet när det kommer till sociala relationer och utvecklar förmågor därefter.</p>
--	--	--	--	---

### 5.3 Resultat av kvalitetsgranskning

För att ge en överblick över studiernas beviskraft följer här en sammanfattning av kvalitetsgranskningens resultat.

#### *Design*

Åtta studier är av så bra kvalitet att de kunde inkluderas i studien. Alla studier har tydliga syften och frågeställningar, beskriver hur undersökningsgruppen valdes och ger en tydlig beskrivning av datainsamlings- samt analysmetod. Alla undersökningar diskuterar risk of bias. Vidare presenterar alla studier sina resultat tydligt och diskuterar dem (Eriksson Barajas, Wengström & Forsberg, 2013).

Bara en av de fyra kvantitativa studierna har en experimentell design (Loukatari, Matsouka, Papadimitriou, Nani & Grammatikopoulos, 2019), de andra är tvärsnittsundersökningar som undersöker samband mellan vissa variabler vid en viss tid.<sup>2</sup> Tvärsnittsundersökningar har ett lägre bevisvärde än experimentella studier (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Problemet här är att det är svårt att veta om interventionen som undersöks verkligen är bäst för det undersökta utfallet eller om en annan intervention är lika bra eller bättre.

<sup>2</sup> Mixed-methods-studien inkluderas här eftersom den använder sig av en kvantitativ datainsamlingsmetod

Alla kvalitativa studier är induktiva studier med etnografiska metoder för datainsamling såsom icke-deltagande eller deltagande observation samt intervjuer eller informella samtal. McClain & Vandermaas-Peelers (2016) kvalitativa del är en fallstudie där de observerade tre barns fysiska och socioemotionella utveckling. Designen är relevant för alla inkluderande studier för att svara på deras forskningsfrågor och det finns en intern logik i alla studier (Bento & Costa, 2018; Canning, 2010; Jørgensen, 2018; Haywood-Bird, 2017; McClain & Vandermaas-Peeler, 2016).

### **Generaliserbarhet**

För alla studier, förutom Larrea et al. (2019), gäller att deras generaliserbarhet är inskränkt på grund av icke-representativa undersökningsgrupper (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Undersökningsgrupperna är för små för att resultaten ska kunna bli allmängiltiga för alla förskolebarn. För de kvantitativa studierna tillkommer att bara forskarna av en studie valde sina undersökningsgrupper slumpmässigt (Loukatari, Matsouka, Papadimitriou, Nani & Grammatikopoulos, 2019). Loukatari et al.'s (2019) undersökningsgrupp var däremot inte representativ för den övriga populationen eftersom den uteslöt exempelvis barn med funktionsvariation.

### **Reliabilitet**

Det är centralt att en studies resultat är pålitliga (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). För kvantitativa studier innebär det att mätmetoden måste vid upprepning under samma förhållanden ge samma resultat (ibid.). Li et al. (2016), Larrea et. al. (2019) och McClain & Vandermaas-Peeler (2016) testade interbedömarreliabilitet för att bedöma graden av överensstämmelse av resultaten mellan forskarna som genomförde analysen (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Alla tre kom fram till att det fanns en hög överensstämmelse: Li et al. (2016): 85%; McClain & Vandermaas-Peeler: 80% och Larrea et al. för *Play Observation Scale* .89 och *Affordance Scale* .91 (Cohen's kappas). Loukatari et al. (2019) anger att observationsschemat är så detaljerat att det nästan är omöjligt att de olika forskarna kommer fram till olika resultat. De beräknar Cronbachs alpha för att se hur olika punkter i skala de använder hänger samman, det vill säga i vilken utsträckning skalan är konsistent (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Med .83 har studien en hög Cronbach alpha (ibid.).

Kvalitativa studiers pålitlighet beror på faktorer som hur väl resultaten diskuteras och avvägs, om det finns empiriska data för att stödja resultaten, om forskaren är trovärdig och om undersökningsgruppen har fått ta del av av resultaten innan publiceringen (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Enligt Eriksson et al.'s kriterier (2013) kriterier bedömdes alla studier som pålitliga. Det är dock bara Haywood-Bird (2017) som anger att barnen som deltog i studien och deras familjer hade läst hennes studie och var välkomna att återkoppla.

### **Validitet**

Alla kvalitativa studier bedömdes ha en hög validitet. Forskarna baserar sina tolkningar på de empiriska data de har insamlat samt diskuterar deras resultat på ett avvägt sätt genom att sätta de i sammanhang med tidigare forskning och lärandeteorier. De diskuterar också hur de själva kan ha påverkat deras observationer och med det resultaten (se Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström, 2013).

Som redan nämnts är bara en av de kvantitativa studierna en RCT-studie (Loukatari, Matsouka, Papadimitriou, Nani & Grammatikopoulos, 2019). Genom slumpmässig fördelning av deltagarna minskar risken för bias (systematiskt fel) (Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström, 2013). De andra studierna är observationsstudier som inte har en kontrollgrupp,

vilket minskar deras validitet eftersom systematiska fel, såsom ett icke-representativ förekommande av en påverkande faktor på den beroende variabeln i undersökningsgrupperna inte kan uteslutas (ibid.).

## 5.4 Resultat av innehållsanalys: Utomhuslekens betydelse för barns utveckling av social kompetens

Samtliga studier undersöker inte barns utveckling av social kompetens i sin helhet utan färdigheter relaterade till social kompetens. Li et al. (2016) och Loukatari et al. (2019) har en holistisk ansats eftersom de utvärderar barns lek efter en skala (SSRS) som tillåter att mäta barns sociala färdigheter enskilt och i sin helhet. De andra studiernas tonvikt ligger på en eller flera färdigheter som kan kopplas till barns utveckling av social kompetens. McClain & Vandermaas-Peelers (2016) fokus ligger till exempel på positivt eller negativt socialt beteende medans Jørgensen (2018) och Canning (2010) tar upp samarbete och kommunikation.

Alla inkluderade studier kommer fram till att utomhuslek i förskolan gynnar barns utveckling av social kompetens på ett eller annat sätt. De framhäver dock också att det krävs vissa förutsättningar för att barn ska kunna utveckla social kompetens genom lek utomhus. Haywood-Bird (2017) understryker exempelvis pedagogens förhållningssätt och dess betydelse för hur barns lek utformas och vilka kompetenser de har möjlighet att utveckla. Något även Canning (2010) framhåller i sin studie. Fyra studier identifierar miljön som en förutsättning av vikt för att barn ska kunna utveckla social kompetens eller färdigheter relaterad till den (Haywood-Bird, 2017; Jørgensen, 2018; Larrea, Muela, Miranda & Barandiaran, 2019; McClain & Vandermaas-Peeler, 2016). Även lekens utformning lyfts fram som en aspekt som har påverkan på barns utveckling av social kompetens (Li, Hestenes & Wang, 2016; Loukatari, Matsouka, Papadimitriou, Nani & Grammatikopoulos, 2019).

I det följande redovisas denna översiktsstudies resultat genom att redogöra för vilka förutsättningar som är viktiga och vilka hinder som finns för att barn ska kunna utveckla social kompetens genom utomhuslek enligt tidigare forskning. Vidare beskrivs hur utomhuslek gynnar barns utveckling av social kompetens, det vill säga vilka färdigheter och vilket beteende relaterat till social kompetens som observeras i studierna.



Tabell 3: Sammanfattning av identifierade koder, kategorier och teman (se tabell 9 för detaljer)

Efter granskning av de inkluderade studierna kunde 40 övergripande kodord identifieras.	
Dessa kodord kunde sedan sammanfattas i 6 olika kategorier:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Den fysiska miljön</li> <li>• Miljöns affordance för barns lek utomhus</li> <li>• Vuxnas roll</li> <li>• Barnet som individ</li> <li>• Socialt beteende</li> <li>• Färdigheter</li> </ul>
Dessa kunde sedan sammanfattas i 2 övergripande teman:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Förutsättningar och hinder</li> <li>• Färdigheter och beteenden relaterade till social kompetens</li> </ul>

### 5.4.1 Tema 1: Förutsättningar och hinder

Med hjälp av kodorden identifierades olika förutsättningar och hinder för att utomhuslek ska kunna gynna barns utveckling av social kompetens, dessa kunde delas in i sex olika kategorier. Kategorierna inordnades också under ett gemensamt tema och beskriver således olika aspekter av detta.

#### *Den fysiska miljön*

Som redan nämnts är en av aspekterna, som framhävs i studierna som förutsättning för att barn ska kunna utveckla social kompetens, miljön de vistas i. Med miljö menas här den fysiska miljön. Sju studier uppmärksammar att det är centralt att barn är i en miljö med naturliga inslag. Barn behöver vistas i en miljö där de kan interagera med naturen, uppger Bento och Costa (2018), där de har möjligheter att utmana sig själva och genom detta utveckla sitt självförtroende. McClain och Vandermaas-Peeler (2016, s. 42, vår översättning) anser att lek i en naturlig miljö leder till att barn ställs inför utmaningar som har en "hög social kontext". Barnen i studien samarbetar för att klara av utmaningar - de hjälper varandra och kan förlita sig på varandra. Samtidigt ökar deras självförtroende och känslan av kompetens (ibid.). Särskilt mycket samarbete mellan barnen finns vid de vildaste platserna, vilket är en flod med forsande vatten ("river") där det uppstod mer riskfyllda lekar. Där visar barnen även tecken på att de utvecklar självinsikt om vad de kan och inte kan eller vågar göra (ibid.). Liknande observationer gör även Haywood-Bird (2017). Hon beskriver barn som hade klättrat upp i en hög buske och fick bestämma själva hur de ville komma ner - med hjälp av en vuxen eller utan. Genom sådana lekar ökar de både sin självkänedom och sitt självförtroende samt lär sig att ta ansvar för sig själva (ibid.).

Jørgensen (2018) framhäver i sin studie att naturliga miljöer är utformade på ett öppnare sätt vilket leder till att barn leker varierande lekar och att deras interaktion med varandra utformas på ett annat sätt än inomhus. Hon påpekar särskilt hur mycket barnen samarbetar och förhandlar med varandra utan att bråka (ibid.). Mer plats som erbjuds av naturliga miljöer relaterar även Bento och Costa (2018) samt Haywood-Bird (2017) till färre konflikter mellan barn. De förklarar detta med att barn har möjligheten att göra vad de vill utan att vara i vägen för varandra. Haywood-Bird (2017) pekar även ut att barn kan ansluta sig lättare till en annan grupp och på så sätt undvika att hamna i konflikt.

Även material har identifierats som aspekt av vikt för barns möjlighet att utveckla social kompetens. Jørgensen (2018) skriver i detta sammanhang att naturliga miljöer erbjuder fler resurser (material) för barn vilket betyder att färre konflikter uppstår om vem som ska ha vad. Liknande påpekar även Haywood-Bird (2017). Däremot hävdar Li et al. (2016) att även annat material bidrar till att barn utvecklar lekar som främjar deras sociala kompetens. Material såsom till exempel kostymer uppmuntrar till låtsaslek och låtsaslek leder till utveckling av sociala färdigheter genom att erbjuda många möjligheter för social interaktion, resonerar författarna (ibid.). Larrea et al. (2019) anmärker att en brist på material kan leda till en mindre variation i sociala lekar. Även Canning (2010) poängterar att materialet som finns påverkar utformningen av barns lek.

Naturliga element i utemiljön kan alltså tolkas ha betydande inflytande på barns utveckling av social kompetens eller färdigheter relaterade till det. Det ska dock nämnas att de flesta studier som inkluderades här undersökte barns lek i naturmiljöer vilket kan ha färgat resultatet. Å andra sidan kan det också vara ett tecken på att det behövs mer forskning om barns lek på mer traditionella förskolegårdar.

### ***Miljöns affordance för barns lek utomhus***

Miljö och affordance är två begrepp som är tätt förknippade med varandra. Affordance beskriver, som tidigare nämnts, den relationella aspekten mellan fysisk miljö och person, det vill säga vad en miljö kan erbjuda en bestämd person (Waters, 2017). En miljö erbjuder olika möjligheter för olika människor. I den positivistiska skolan betraktas affordance som något objektivt observerbart medan det sociokulturella perspektivet ser på affordance som något mer interaktivt. De affordances som finns uppstår då av en växelverkan mellan den fysiska miljön, eller ett objekt, och vad en viss person gör av den (Lenz Taguchi, 2010; Waters, 2017). Personen i sin tur uppfattas som inbäddad i ett kulturellt sammanhang och påverkas av tidigare erfarenheter (ibid.).

Endast två studier tillämpar teorin om affordance för att undersöka miljöns inflytande på utformningen av barns lek - båda utgår ifrån det sociokulturella perspektivet (Loukatari, Matsouka, Papadimitriou, Nani & Grammatikopoulos, 2019; McClain & Vandermaas-Peeler, 2016). Affordance betraktas alltså i studierna som en subjektiv relation mellan miljön och individerna i den (Waters, 2017). Vidare sätter de lekens utformning i relation till utveckling av sociala färdigheter. Larrea et al. (2019) undersöker i sin studie av 18 förskolegårdar vilka typer av affordance som finns där för att främja barns sociala lek. De delar upp social lek i tre kategorier: ensamlek, parallell lek, grupplek. Social lek, förklarar författarna, gynnar barns psykosociala utveckling eftersom de då behöver interagera med sina kamrater. På så vis lär de sig att ta hänsyn till sina kamrater, utvecklar sina kommunikativa färdigheter och lär sig att andra kan ha olika åsikter än de själva. Deras undersökning identifierade en statistisk signifikant påverkan av tillgänglighet till affordances och parallell social lek, men inte med ensam social lek. I detalj kom forskarna fram till att barnen leker två olika sorters sociala lekar, rollek och regellek som till exempel fotboll (ibid.). De finner att barn leker flest sociala lekar på plana ytor, men att dessa lekar inte var särskilt varierande. Mest spelar de fotboll eller basket. Forskarna konstaterar att alla undersökta gårdar har låg affordance för att främja barns sociala lek och att en låg affordance kan påverka barnens psykosociala utveckling negativt, eftersom barnen inte leker så många sociala grupplekar (ibid.). De undersökte dock bara förskolegårdar med låg affordance.

Här kan McClains & Vandermaas-Peelers (2016) tillföra ett nytt perspektiv. Till skillnad från Larrea et al. (2019) undersöker de barns lek i två naturliga utemiljöer med hög affordance. Ett av områdena kallas för "creek" och är en semi-strukturerad miljö intill förskolan utomhuslekplats, den andra miljön kallas för "river" och är ett vilt område med forsande vatten. Även här kommer forskarna fram till att barn leker mest på plana ytor, men de konstaterar att en "varierande och utmanande utemiljö" är central för att barn kan utforma lekar som främjar samarbete och socioemotionell utveckling (McClain & Vandermaas-Peeler, 2016, s. 45, vår översättning). I båda miljöerna leker barnen avancerade låtsaslekar och vid "river" uppstår det riskfyllda lekar som leder till att barnen samarbetar mycket och uppvisar betydligt mer positivt socialt beteende (t.ex. hjälp, inkludering) än negativt (t.ex. konflikter, exkludering).

Sammanfattningsvis kan det konstateras att en miljöns affordance har en direkt påverkan på utformningen av barns lek vilket i sin tur påverkar barns utveckling av social kompetens eller färdigheter relaterade till det.

### ***Vuxnas roll***

I frågan om huruvida vuxna ska vara delaktiga i barns lek kommer studierna fram till olika resultat. Loukatari et al. (2019) rapporterar i sin studie att det totalt sett finns en skillnad i utvecklingen av sociala färdigheter hos barnen i interventionsgruppen och barnen i kontrollgruppen. Interventionen bestod av att introducera ett metodiskt lekprogram för att främja sociala färdigheter. Konkret skulle programmet stödja interaktion med varandra, i hur de hanterar turtagning, självkontroll, samarbete, ansvar självförtroende, acceptans av andra med mera. Mätningarna visar en ökning i positiva sociala förmågor, såsom samarbete, självhävdelse och självkontroll medan en minskning i negativa sociala beteenden observerades. De finner också en statistisk signifikant skillnad i barnens färdigheter innan och efter de tagit del av forskarnas interventioner. Data visar alltså på att utveckling av sociala förmågor till viss del gynnas av närvarande vuxna som strukturerar barns lek på gården.

Detta är något som även Bento och Costa (2018) lyfter som en aspekt av vikt för barns utveckling genom lek. De finner i sin studie att vuxna tenderar att anta en mer övervakande roll med fokus på säkerhet när barn vistas och leker utomhus. Detta innebär att de deltar mindre i barns lekar och att de ger barnen mindre stöd i leken och vilket i sin tur leder till minskade möjligheter till utveckling hos barnen. Även Canning (2010) observerar att vuxnas närvaro påverkar barns lek. Hon drar slutsatsen att en förutsättning för givande och utvecklande lekar kräver engagemang från pedagogens sida. Hur detta engagemang ser ut kan variera, men generellt, enligt Canning (2010) gynnas barns lek av viss förberedelse eller att en struktur finns tillgänglig samt att pedagogen är närvarande och kan hjälpa till när det behövs. Icke desto mindre vidhåller hon att för många regler och för mycket fokus på barns säkerhet kan begränsa barns lek och deras interaktioner med varandra. Jørgensen (2018) drar också slutsatsen att vuxnas interventioner och inblandning riskerar att störa och inskränka barns lek. Detta observerade även Haywood-Bird (2017).

Jørgensen (2018) och Haywood-Bird (2017) argumenterar alltså för att vuxna dra sig mer tillbaka när barn leker. Canning (2010) och McClain och Vandermaas-Peeler (2016) betraktar pedagogers närvaro och involvering i lek som något som bör vägas utefter situationen och Loukatari et al.:s (2019) och Bento och Costas (2018) kommer fram till att vuxna bör finnas närvarande i barns lek.

### ***Barnet som individ***

Om barn kan utveckla sina sociala färdigheter och kompetenser genom lek i utomhusmiljöer påverkas även av barnets egenskaper och kompetenser. Graden av motorisk utveckling kan till exempel inverka på i vilken utsträckning de vågar ta risker, som McClain och Vandermaas-Peeler (2016) observerar. En högre benägenhet att ta risker, menar de, leder till att barn leker andra typer av lekar som i sin tur leder till utveckling av nya typer av färdigheter, både motoriska och sociala. I fallstudien som McClain och Vandermaas-Peeler (2016) utförde blir detta tydligt då ett av barnen, Michael, visade en stark vilja att utmana sig själv och därför utvecklade mer utmanande lekar än de andra barnen. Även Jørgensen (2018) får syn på kopplingen mellan barns kompetenser och utformning av lek i sin studie. "The hunters and gatherers" är en lekgrupp som egentligen är något mer anpassad till äldre barn då den kräver en hög grad av motorisk utveckling. Men när yngre barn vill vara med anpassas leken istället för att avbrytas. Graden av motorisk utveckling påverkar alltså utformningen av leken och vidare då vilka sociala färdigheter som blir viktiga att besitta och utveckla.

### **5.4.2 Tema 2: Färdigheter och beteende relaterade till social kompetens**

Detta tema består av två kategorier: socialt beteende och färdigheter relaterade till social kompetens.

#### ***Socialt beteende***

I samtliga studier - förutom Larrea et al. (2019) som undersöker förskolegårdens affordances för barns sociala lek - visar barnen en rad beteenden som kan kategoriseras som positivt socialt beteende. Som tidigare nämnts omfattar positivt socialt beteende handlingar vilka är ämnade att hjälpa eller att vara till nytta för andra (Pape, 2001). Det beteende som observeras oftast, i följande sex studier, är samarbete. Bento och Costa (2018) konstaterar att barn stödjer varandra hellre än att förlita sig på pedagogerna för att nå gemensamma mål när de befinner sig i en mindre kontrollerad miljö utomhus. McClain och Vandermaas-Peeler (2016) observerar något liknande i samband med utmaningarna barn möter i vilda miljöer. Dessa utmaningar har en social komponent eftersom barnen samarbetar för att kunna klara dem. Li et al. (2016) och Loukatari et al. (2019) rapporterar ett samband mellan typ av lek och barns Kooperation med varandra. I Li et al.'s (2016) studie om sambandet mellan låtsaslek och utveckling av sociala färdigheter i förskolans utomhus-kontext leker barn låtsaslekar 20% av den observerade tiden. Forskarna hittar en positiv korrelation mellan abstrakt låtsaslek och Kooperation samt en positiv trend till korrelation mellan social låtsaslek och Kooperation. Loukatari et al. (2019) upptäcker en signifikant statistisk relation mellan deltagandet i ett program med strukturerade lekar som var designad att utveckla barns sociala färdigheter och barns Kooperation med varandra. Jørgensen (2018) och Haywood-Bird (2017) observerar att barnen i deras studier samarbetar för att utveckla lekar och idéer om lekar.

Inkludering och delaktighet är ett beteende som observeras i tre av studierna (Jørgensen, 2018; Loukatari, Matsouka, Papadimitriou, Nani & Grammatikopoulos, 2019; McClain & Vandermaas-Peeler, 2016). Jørgensen (2018) identifierar i sin artikel tre olika kamratgrupper eller -intressegrupper (peer-groups) som formades: "The small-holders", "The hunters and gatherers" and "The dwellers and builders". "The hunters and gatherers" är en grupp som rör sig mycket och som leker många fantasilekar. Denna grupp, iakttar författaren, är egentligen mer lämplig för äldre barn. Ändå inkluderas barn av alla åldrar genom att barnen intar roller i leken som passar deras motoriska och kognitiva färdigheter. Hos "the builders and the dwellers" uppmärksammas förhandlingar om lekens betydelse vilket leder till att inga barn blir exkluderade eftersom alla barn har möjligheten att utforma leken på ett för sig passande sätt. Också McClain och Vandermaas-Peeler (2016) observerar att barnen inkluderar sina kamrater

i sina lekar utomhus - särskilt vid vildare ställen där de behöver varandras stöd för att klara utmaningar.

Empati och självhävande ska också nämnas som observerade positiva sociala beteenden. McClain och Vandermaas-Peeler (2016) beskriver att två av de tre barn som utgör fallstudierna lär sig att läsa av andras känslor och försöker dessutom att anstränga sig så att kamraterna mår bra. Författarna skildrar en episod där ett av barnen i fallstudien hittar några frön som han sedan leker med. Ett annat barn vill också leka med dem, men pojken är inte färdig med sin lek. Han ger inte bort fröna, men förstår ändå att det andra barnet är ledsen och försöker hitta en lösning som är bra för båda. Också Bento & Costa (2012) observerar att barnen lär sig att avläsa andras känslor och försöker att anstränga sig så att kamraterna mår bra vilket de kopplar till utveckling av empati och respekt för andra. Självhävande tas också upp av Haywood-Bird (2017). Genom att själva kunna bestämma hur mycket risk de vill ta i leken, lär sig barn att ta ansvar för sig själva, öka sin självkänedom och självförtroende. Detta är centralt för att kunna stå upp för sig själv.

McClain och Vandermaas-Peeler (2016) observerar generellt mer positivt beteende såsom samarbete, inkludering och att hjälpa varandra än negativt socialt beteende såsom bråk och rivalitet och sätter det i sammanband med den utmanande miljön. Haywood-Bird (2017) upplever också färre konflikter barn emellan då de vistas i utomhusmiljöer. Detta kopplar hon dels till de mer öppna ytorna där barn har möjligheten att leka utan att de stör varandra, dels till att det finns möjligheter för ett barn att ansluta sig till en annan grupp. Det är något även Jørgensen (2018) pekar ut. I gruppen "the smallholders" där barnen mest bygger eller är involverade i mindre projekt på marken finns det, enligt författaren, inga öppna konflikter eftersom det finns tillräckligt med resurser (material, plats, andra lekgrupper mm.) för alla barn att leka precis som de ville utan att vara i vägen för varandra. Det sistnämnda fastställer också Bento och Costa (2018). Loukatari et al. (2019) registrerar en minskning i negativt socialt beteende i interventionsgruppen efter implementeringen av lekprogrammet. Barnen i kontrollgruppen visar ingen förändring i sitt negativa sociala beteende (ibid.).

Även om studierna tyder på att barn inte visar mycket negativt socialt beteende utomhus ska det inte tolkas som att det inte finns ett sådant beteende alls. Ett av barnen i fallstudien av McClain och Vandermaas-Peeler (2016), Michael, visade negativt socialt beteende såsom exkludering och rivalitet. Ett annat barn, Daniel, var i början av studien mycket självcentrerat när han ställdes inför personliga utmaningar. Loukatari et al. (2019) observerar en minskning i negativt socialt beteende, men det försvinner inte helt och i kontrollgruppen, som också leker utomhus, minskar det negativa beteende inte alls. Precis som med utveckling av social kompetens genom utomhuslek verkar det finnas några förutsättningar som behöver finnas för att negativt beteende ska minskas såsom en närvarande pedagog och en varierad utemiljö med naturliga inslag.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att utomhuslek gynnar positivt socialt beteende och att samarbete och inkludering observerades oftast. Dessa observationer är relaterade till en varierande och utmanande fysisk miljö samt till en engagerad och närvarande vuxen som kan avgöra hur mycket stöd hen behöver ge barn.

## **Färdigheter**

Framträdande färdigheter kopplade till social kompetens i de utvalda studierna är självförtroende och självsäkerhet. I de sex följande studier observeras att barnen utvecklar denna färdighet. Utomhus är miljön mindre kontrollerad av vuxna än inomhus vilket leder till att barn kan förlita sig mer på sig själva och sina kamrater för att klara de utmaningar de möter, påpekar Bento och Costa (2018). Att klara av utmaningar utan stöd av en vuxen kan öka självförtroende. Även Canning (2010) observerar att barn litar mer på sig själva när de leker utomhus. Till ett liknande resultat kommer också Haywood-Bird (2017) som beskriver hur barnen utvecklar sin agens genom att de själv kan avgöra vilka risker de vill ta i leken och vilka inte. Agens är en färdighet som kan kopplas till självförtroende och som handlar om barns förmåga att skapa och utveckla sina lekar utan påverkan från andra (Haywood-Bird, 2017). McClain & Vandermaas-Peeler (2016) observerar att barn får ökad självkänsla i miljöer som erbjuder mer riskfyllda lekar. Riskfyllda lekar, skriver författarna, innehåller flera utmaningar och att klara dessa utmaningar leder i sin tur till ökad självkänsla. Loukatari et al. (2019) fastställer ett statistiskt relevant sammanhang mellan deltagande i det strukturella lekprogrammet och självsäkerhet. Li et al. (2016) hittar en signifikant positiv korrelation mellan social låtsaslek och självsäkerhet men inte mellan de andra sorters undersökta sociala lekar och självsäkerhet.

Självinnsikt, eller självmedvetenhet, är en annan färdighet som identifieras i studierna. McClain och Vandermaas-Peeler (2016) beskriver att barnen visar självmedvetenhet vid "river" i samband med att leka i ett mer riskfyllt område. Haywood-Bird (2017) skriver inte ut ordet "självmedvetenhet", men implicerar det när hon poängterar att barn behöver kunna bestämma själva vilka risker de vill ta och vilka inte. För att kunna bestämma vilka risker en person vill ta, behöver hen mer eller mindre vara medveten om vad hen kan eller inte kan. Självinnsikt kan även förknippas med barnens ökade autonomi, något som flera forskare beskriver (Bento & Costa, 2018; Canning, 2010; Haywood-Bird, 2017). Om vuxna drar sig tillbaka och låter barnen lösa sina egna problem - som till exempel att klara utmaningar - så ökar också deras medvetenhet om vad de kan och inte kan åstadkomma själva.

Barns utveckling av kommunikativa färdigheter är något som forskarna i flera av studierna finner (Bento & Costa, 2018; Canning, 2010; Jørgensen, 2018; Haywood-Bird, 2017). Cannings (2010) fastställer att nya miljöer och varierande lekar kan ge barnen nya möjligheter för interaktion och kommunikation. Detta är något som koj-byggarna kan bidra med, enligt författaren. I en sådan lek kan barn vara kreativa vilket i sin tur stimulerar barnens interaktioner med varandra. Även lekar i olika miljöer kan stimulera barnens kommunikativa färdigheter hävdar Canning (2010). Här har barn en chans att prata om nya saker och eventuellt även att kommunicera med nya människor (ibid.). I sådana nya situationer har barn till och med chansen att utveckla sitt ordförråd (ibid.).

Jørgensen (2018) nämner inte kommunikationsförmåga som en färdighet som barnen utvecklar, men hon beskriver att barnen i "the hunters and gatherers" och "the builders and dwellers" förhandlar mycket om till exempel lekens innebörd och rollerna som ska intas av barn. Att kunna förhandla betyder att en måste kunna lyssna på vad en annan person säger och kunna anpassa sin kommunikationsstil till sin kommunikationspartner - båda dessa färdigheter ingår i kommunikationskompetens (Friberg, 2015).

Bento och Costa (2018) går ett steg vidare och säger att det krävs kommunikativ kompetens för att kunna delta i sociala lekar och genom sociala lekar har barn också möjlighet att utveckla denna. Dessa två aspekter verkar alltså ömsesidigt påverka varandra. Haywood-Birds (2017)

och Jørgensens (2018) observationer verkar styrka detta. Haywood-Bird (2017) fann att de barn med mest kommunikativa färdigheter oftast var ledarna när barnen lekte grupplekar. Jørgensens (2018) iakttog att de barn som kunde berätta bra var de som ledde kamratgrupperna. Även varierade miljöer, situationer, och interaktioner med andra, barn och vuxna, är betydande för att stimulera barns utveckling av kommunikativa förmågor (Bento & Costa, 2018; Canning, 2010).

Att kunna förhandla identifierades som en färdighet av vikt för att på ett lyckat sätt kunna interagera med andra barn i grupplekar och på så sätt utvecklas socialt. Barnen i Jørgensens (2018) studie visade denna förmåga bland annat då de ibland ville olika saker i lekarna. Det kunde handla om vad leken skulle handla om, innebörden av platserna runt barnen för leken, vad de olika materialen de hittade att leka med skulle symbolisera till exempel. Ett av barnen som deltog i fältstudierna, Daniel, visade förhandlingsförmåga när han inte ville ge upp sina frön och istället försökte övertyga det andra barnet att gå med på en annan lösning. Här stod han på sig, men var ändå medveten om den andra personens önskemål och behov.

Sammantaget finns en rad olika positiva sociala beteenden samt färdigheter relaterade till social kompetens som barnen visade varav samarbete, empati, självförtroende och -självinsikt samt kommunikativa färdigheter framträdde mest.

Sammanfattningsvis kan det, utifrån denna studies resultat, konstateras att utomhuslek gynnar barns utveckling av social kompetens om vissa förutsättningar är givna. Studiens resultat tyder på att det behövs naturliga element i utemiljön samt en stödjande vuxen som inte inskränker barnens lek för mycket. Även barnet själv som individ spelar en roll. Dessutom verkar det vara av vikt att tänka på att det finns en interaktiv relation mellan hur barn leker och hur deras omgivning är beskaffad.

## 6 Diskussion

I följande kapitel kommer vi inledningsvis att diskutera denna studies metodologiska begränsningar för att sedan sätta resultaten i ett större sammanhang. Dessa resultat ska diskuteras mot studiens syfte och frågeställningar och sedan relateras till tidigare forskning. Avslutningsvis ges rekommendationer för framtida forskning och arbetets betydelse för forskollärarens yrke.

### 6.1 Metoddiskussion

Som alla vetenskapliga studier har även denna översiktsstudie både styrkor och svagheter som ska problematiseras för transparensens och vetenskaplighetens skull.

#### *Sökstrategi och sökord*

Syftet med en översiktsstudie är att ge en systematisk och omfattande överblick över aktuell forskning inom ett visst ämne (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013; Petticrew & Roberts, 2006). Det betyder att sökningen bör utformas så att så mycket relevant litteratur som möjligt hittas. Hur omfattande sökarbetet kan vara beror dock inte minst på resurserna som finns tillgängliga för att genomföra studien. Petticrew & Roberts (2006) nämner att även små systematiska litteraturstudier kan leda till att flera tusen abstracts måste granskas. Att göra det på ett omfattande sätt inom den givna ramen för detta arbete var omöjligt. Sökningen begränsades till endast tre databaser, vilket kan ha lett till att relevanta studier har missats. Vidare genomfördes den manuella sökningen endast genom att kontrollera de inkluderade studiernas referenslistor. Hade det funnits mer tid kunde sökningen ha utökats till flera databaser och ämnesexperter kunde ha konsulterats (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013).

Bortsett från svagheter kring omfattningen av sökarbetet finns det dock också styrkor i sökprocessen. Databaser valdes i samråd med en bibliotekarie som hjälpte till att identifiera databaser som var relevanta för ämnet. Vidare identifierades sökorden på ett systematiskt sätt med hjälp av en beprövad modell (PICOC) och relevant litteratur. Vi var dessutom mån om att beskriva hela sökprocessen på ett så noggrant sätt att även en utomstående person kunde ha genomfört den.

#### *Screening*

Sökningen och screeningen genomfördes fram till kvalitetsgranskningen av båda författarna oberoende av varandra och i detta ligger en metodisk styrka eftersom trovärdigheten av arbetet ökar genom det (Petticrew & Roberts, 2006). En förutsättning för att vi kunde göra på detta sätt var att tydligt definiera kriterier för inkludering och exkludering samt för kontrolleringen av studiernas risk of bias, det vill säga studiernas kvalitet. Återigen var tanken här att processen ska vara beskriven så noggrant att en utomstående person ska kunna förstå och genomföra screeningen och komma till samma resultat. Ytterligare en styrka inom detta område var att kriterierna för inkludering och exkludering var väl avvägda och sakligt underbyggda.

Genom kvalitetsgranskning med hjälp av checklistor kunde studier identifieras som inte var lämpliga att inkludera på grund av sin bristande kvalitet. Enligt Eriksson Barajas et al. (2013) kan inkluderingen av en studie med brister i kvaliteten minska värdet av en översiktsstudie. Det kan därför anses som styrka att det bara inkluderas studier av bra kvalitet.



### ***Databearbetning och -analys***

Att bearbeta det insamlade datamaterialet på ett noggrant och systematiskt sätt är grundläggande för att genomföra en trovärdig översiktsstudie (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Det är dessutom centralt att forskarna inte låter sig påverkas av egna åsikter och preferenser (ibid.). För att undvika att påverkas av egna åsikter och preferenser har författarna av denna studie försökt att noggrant och transparent beskriva tillvägagångssättet - både för datainsamling och -analys. Presentationen av studiens resultat har dessutom en struktur som underlättar för läsaren att följa respektive forskarens tankesätt och att förstå vad de kommit fram till (ibid.). Med hjälp av den noggranna kvalitetsgranskningen kunde de inkluderade studiernas bevisvärde och trovärdighet uppskattas, vilket i sig ökar trovärdigheten av den här studien eftersom resultatet bygger på tidigare forskning med trovärdiga resultat.

Att använda innehållsanalys som analysmetod har fördelen att den tillåter forskaren att upptäcka sammanhang och mönster i de olika studierna, för att sedan kunna "beskriva och kvantifiera specifika fenomen" (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 147). Analysmetoden underlättar även identifiering av aspekter som inte framträder vid en första anblick (ibid.). Enligt Eriksson Barajas et al. (2013) finns det olika sätt att utföra en innehållsanalys - några mer avancerade än andra. I detta arbete genomfördes en relativt enkel innehållsanalys där relevanta nyckelord identifierades i de enskilda studierna som sedan sammanfogades till kategorier och övergripande teman i tre steg. Inom en större ram hade innehållsanalysen för det här arbetet utförts på ett mer avancerat sätt, så som det till exempel beskrivs i boken "The content analysis: guidebook", något som i sin tur kunde ha lett till ett något mer nyanserat resultat (Neuendorf, 2002).

### ***Överförbarhet till svenska förhållanden***

Även om alla inkluderade studier genomfördes utanför Sverige (Grekland, Spanien, Norge, UK, Australien, Portugal, USA) kan resultaten ändå överföras till svenska förhållanden. Likheter i hur förskolorna beskrivs i studierna och hur förskolans verksamhet ser ut i Sverige gör att överförbarheten av studiernas resultat kan räknas som adekvata. I majoriteten av våra utvalda studier gjordes undersökningarna i miljöer och utifrån synsätt på barn som stämmer överens med svenska förskolor. Miljöerna som beskrivs av Bento & Costa (2018) Li et al. (2016) McClain & Vandermaas-Peeler (2016) innehåller konstgjorda ytor och material men består mest av naturliga element. Forskarnas undersökningsgrupp vistas i olika miljöer, både på en förskolegård och i en naturlig miljö utanför förskolans område. Detta är även fallet i Cannings (2010) studie, där observationer görs av barn i tre olika miljöer, både på förskolegårdar och naturliga områden. Att förskolebarn vistas i olika miljöer med olika grader av naturliga inslag anses även vara av vikt i Sverige (Skolverket, 2018). Vidare vistas de flesta undersökningsgrupper utomhus under flera eller längre stunder varje dag. Jørgensens (2018) studie genomförs i en förskola där tid utomhus är särskilt prioriterad. Detta är en inriktning som även är vanlig i Sverige (I ur och skur).<sup>3</sup>

Bortsett från Loukatari et al. (2019) och Larrea et al. (2017) är barngrupperna i de inkluderade studierna, i fråga om ålder, gruppstorlek, barnantal och lärare, relativt lika, eller något högre än i svenska förskolor.<sup>4</sup> Förhållanden i Larrea et al.:s (2019) studie skiljer sig från svenska

---

<sup>3</sup> I Ur och Skur kallas en pedagogisk inriktning för förskolor och skolor i Sverige där utemiljön ses som integral del av lärandemiljön. Den ingår i den svenska organisationen Friluftsförbundet och syftar på att främja friluftsliv, naturkontakt och lärande utomhus (Friluftsförbundet, u.å.).

<sup>4</sup> Dessa generella riktlinjer är idag: 5-9 barn per grupp för 1-3 åringar och 9-15 barn per grupp för 4-5 åringar (just nu ligger snittantalen i barngrupperna i Sverige något över detta) (Skolverket, 2019c).

förhållanden. Barnen spenderar av totalt fem timmar på förskolan endast 30 minuter utomhus. Vuxen-barn-ration är högre än i Sverige. Även Loukatri et al.:s (2019) studie genomförs i mer skollika förhållanden. Detta innebär att resultaten av dessa två studier är begränsat överförbara till den svenska kontexten.

### ***Inkluderade artiklar***

“Evidensbaserad pedagogik innebär att utifrån tillgänglig kunskap kunna välja bästa undervisningsmetod och åtgärd.” (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 124). Utifrån detta kan det ses som svaghet att det bara finns en RCT-studie inkluderad eftersom det är dessa studier som har, efter översiktsstudier, högst bevisvärde (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Kvalitativa studier har per definition ett lägre bevisvärde eftersom storlek av undersökningsgrupp, oenhetliga undersökningsmetoder med mera gör det svårt att generalisera resultaten till en större population (ibid.). Samtidigt ger olika ansatser för att undersöka ett fenomen en mer nyanserad och omfattande bild (ibid.). Att undersöka utomhuslekens samband med utveckling av sociala färdigheter med hjälp av en skala som SSRS ger tydliga och trovärdiga resultat. Samtidigt finns faran att standardiserade skalor missar komplexiteten som finns i mänskliga relationer. En kvalitativ forskningsansats där forskarna undersöker ett ämne eller ett fenomen mer djupgående har mer potential att upptäcka dessa komplexa förhållanden (ibid.). I och med att detta arbete inkluderar båda dessa forskningsansatser tillvaratas det bästa av två världar vilket ökar möjligheterna för ett både pålitligt och nyanserat resultat.

Eftersom det inte inkluderades studier som undersökte barns utveckling av sociala färdigheter i andra kontexter, framgår det inte om utomhuslek är det bästa sättet för barn att utveckla social kompetens. Detta kan dock förbises eftersom syftet med detta arbete var att utforska utomhuslekens påverkan på barns utveckling av social kompetens och inte vilket sammanhang som är bäst för det.

## **6.2 Resultatdiskussion**

Forskningsfrågorna som ställdes i denna översiktsstudie var:

*1a) Kan utomhuslek gynna barns utveckling av social kompetens enligt tidigare forskning?*

*1b) Vad säger tidigare forskning om hur utomhuslek kan gynna barns utveckling av social kompetens?*

*2) Vilka förutsättningar och hinder presenteras i tidigare forskning för barns utveckling av social kompetens genom utomhuslek?*

Med utgångspunkt i det som presenteras i resultatet, är svaret: Ja, utomhuslek gynnar utvecklingen av förskolebarns sociala kompetens. Utomhuslek kan främja barns utveckling av social kompetens framförallt genom lekens speciella karaktär. Barnens samvaro, när de leker ute, präglas av inkludering, stöd och samarbete. Många lekar utomhus har ett socialt inslag som till exempel sociala låtsaslekar eller gemensamma projekt som ger utrymme för kommunikation och interaktion. Samtidigt finns det mindre konflikter och konkurrens om resurser och lärarens uppmärksamhet. Genom att klara utmaningar och ta risker kan barn samarbeta med varandra och utveckla självkänedom och självförtroende.

Detta gäller dock bara om vissa förutsättningar är uppfyllda. Såsom en varierande miljö med naturliga inslag och pedagoger som vet när barn behöver stöd och när de kan klara sig själva. Finns inte dessa förutsättningar, det vill säga om förskolegården är torftigt utrustad och läraren inskränker barnen för mycket eller är frånvarande i leken så hindras utvecklingen av social kompetens. Även barnets individuella egenskaper och kompetenser, till exempel deras motoriska färdigheter och benägenheten att ta risker spelar en roll.

Två av de teman som framträder i resultatet ska diskuteras närmare: den vuxnes roll samt relationen mellan miljö, barn och lek.

### ***Pedagogens roll***

Som redan nämnts är pedagogens roll i barns lek en viktig förutsättning för att barn ska ha en möjlighet att utveckla social kompetens. Hur denna roll ska ser ut, är forskarna i studierna dock oeniga om. Loukatari et al. (2019), Bento och Costa (2018) anser att vuxna bör vara involverade i barns lek utomhus. De menar att vuxnas stöd är en förutsättning för att utveckling av sociala kompetenser ska kunna ske. McClain och Vandermaas-Peeler (2016) och Canning (2010) talar för ett mer balanserat tillvägagångssätt från pedagogernas sida, men tenderar också till att pedagoger inte ska inskränka barn för mycket. Jørgensen (2018) och Haywood-Bird (2017) förespråkar ett förhållningssätt mer präglad av uppfattningen att vuxna ska hålla sig i bakgrunden.

Dessa olika uppfattningar kan förklaras med hjälp av en blick på de miljöerna som studierna genomfördes i. Loukatari et al.:s (2019) och Larrea et al.:s (2019) studier är utförda på mer traditionella förskolegårdar, alltså i utemiljöer som till stor del består av konstruerade material och konstgjorda ytor som inte erbjuder lika mycket variation för barns lek som naturliga områden. En brist på affordances där kan leda till att barn behöver mer vuxenstöd i leken. Traditionella förskolegårdar är dessutom inte lika rymliga som naturområden och har inte lika många resurser (t.ex. material, yta, mm.) vilket kan leda till att barn oftare hamnar i konflikter som kräver vuxnas intervention (Haywood-Bird, 2017; Jørgensens, 2018). Andra studier, de av Haywood-Bird (2017) och Jørgensen (2018), är utförda i naturliga miljöer med lite eller inget konstruerat material, men med större yta och frihet. Cannings (2010) studie utförs både i naturliga och mer konstgjorda miljöer. När hon observerar barnen i daghemmet i en naturlig miljö, bedömer hon pedagogens inblandning som inskränkande, i förskolan i stan ser hon däremot pedagogernas inblandning som positiv. Enligt McClain och Vandermaas-Peeler (2016) möjliggörs mer varierade typer av lekar och utveckling genom att vistas i olika miljöer med flera affordances vilket minskar behovet för pedagogerna att involvera sig.

Forskarnas bedömning av behovet av vuxnas involvering i barns lek i studierna verkar alltså framförallt bero på miljöerna de har utfört sina studier i. En mindre affordance av miljön kräver mer inblandning av pedagogen och därför kan forskarna som observerade i sådana miljöer har kommit fram till slutsatsen att pedagogens intervention i barns lek är central. I naturliga områden med många affordances är resultaten tvärtom. Hade studierna utförts i olikartade miljöer så hade resultaten kanske sett annorlunda ut. Det är här denna översiktsstudie bidrar med ny kunskap eftersom det inkluderas studier som är utförda i alla miljöer och en jämförelse blir därför möjlig. Det som framkommit är att i en miljö med låg affordance behövs involvering av pedagoger för att främja barns utveckling av social kompetens, till exempel genom att strukturera utomhusvistelsen med hjälp av metodiska lekar som främjar social kompetens (Loukatari, Matsouka, Papadimitriou, Nani & Grammatikopoulos, 2019). I områden med hög affordance behöver pedagogerna dra sig tillbaka mer så att barns lek inte inskränks, till exempel genom för många regler (Canning, 2010).

Det är dock inte bara miljöns affordance som påverkar pedagogens involvering utan också hens tolerans för barns risktagande. Pedagogerna i Bento och Costas (2018) studie har ett mer övervakande förhållningssätt till barn och deras lek. Detta resulterar i att pedagogerna lägger mindre tid på att ge barnen stöd i deras interaktioner med varandra. Stöd i leken, hävdar författarna, är dock nödvändigt för att utveckling av sociala kompetens ska vara möjligt. Detta övervakande förhållningssätt kan bero på en rädsla för att barn ska skada sig eller fara illa i riskfyllda lekar, något som även McClintic & Petty (2015) noterar som en vanlig känsla hos pedagoger i sin studie där de undersöker hur lärarnas attityder och förhållningssätt påverkar barn lek utomhus. Pedagogerna i den förskolan anser att deras viktigaste uppgift utomhus är att se till att ingen kommer till skada. Allt annat, såsom att främja barns utveckling och lärande, anses som underordnat. Miljöerna som beskrivs i McClain och Vandermaas-Peelers (2016) och Haywood-Birds (2017) studier innehåller däremot fler riskfyllda element, vilket skulle kunna uppfattas som skäl till ökad involvering i barns lek från pedagogernas sida. Istället poängterar författarna vikten av att låta barn utmana sig själva och uppleva ett visst mått av risk i sina lekar för att möjliggöra utveckling av självförtroende. För att detta ska vara möjligt behöver barn utforska sin omgivning själva eller tillsammans med andra barn, utan vuxnas direkta inblandning (ibid.). Även Fjørtoft & Sageie (2000) som undersöker utomhuslekens påverkan på barns motoriska utveckling ser ett för starkt fokus på barns säkerhet som inskränkande för barns lek. Detta bör anses som problematiskt i relation till barns utveckling och lärande eftersom lekområden som fokuserar mycket på säkerhet erbjuder barnen färre utvecklingsmöjligheter och utmaningar (Fjørtoft & Sageie, 2000; Tovey, 2011).

Dessa fynd kan teoretiskt underbyggas med hjälp av det sociokulturella perspektivet. Inom detta perspektiv ses barn som sociala aktörer och deras gemensamma lekar som betydande för meningsskapande och utveckling (Löfdahl, 2004). Lärande och utveckling är, i den sociokulturella teorin, sociala akter där barn deltar i gemensamma aktiviteter där de samlar nya erfarenheter och tillägnar sig ny kunskap och nya färdigheter genom "samtal och samspel" (Gjems, 2011, s. 20). Lärande och utveckling i detta perspektivet är kontextbundet, vilket betyder att fysiska, sociala, kulturella och historiska aspekter påverkar hur personer upplever saker och ting (Säljö i Gjems, 2011). I en viss kontext skapar barn mening av sin omvärld tillsammans och lär sig genom att samarbeta med personer med mer erfarenhet och kompetens inom ett område (Rogoff i Gjems, 2011). Genom att låta barn leka mer riskfyllda lekar och att låta dem klara utmaningar tillsammans utan att involvera sig mer än nödvändigt har pedagogerna chansen att ta tillvara på det barn själva har att erbjuda varandra som resurs för deras utveckling av social kompetens inom lek. Detta kräver dock att pedagoger vågar släppa sin rädsla för att barn ska skada sig och sitt behov av kontroll och övervakning av barns lek.

### ***Miljö och barns lek***

Något som illustrerats av denna översiktsstudie är att det finns en tydlig relation mellan barn och miljön de befinner sig i. Med detta menas att hur barn interagerar med miljön har ett stort inflytande på hur barn leker, vilket i sig påverkar om och vilka färdigheter relaterade till social kompetens de utvecklar. Jørgensen (2018) framhäver i sin studie att naturliga miljöer är utformade på ett öppnare sätt vilket leder till att barn leker mer varierande lekar och att deras interaktion med varandra utformas på ett annat sätt än inomhus eller på en mer traditionell förskolegård. Resultaten av Larrea et al. (2019) bekräftar det. De fann att en icke-varierande miljö leder till att barnen inte leker så varierande sociala grupplekar vilket i sig kan leda till brister i barns psykosociala utveckling. Men varför är det så?

Larrea et al. (2019) och McClain & Vandermaas-Peeler (2016) använder sig av affordance-teorin för att undersöka utemiljöns påverkan på barns sociala lek, respektive barns socioemotionella utveckling. Denna teori kan också användas för att förklara den här studiens resultat eftersom teorin om affordance idag anses som en lämplig teori för att analysera barns lek utomhus (Waters, 2017). Med affordance menas den relationella aspekten mellan fysisk miljö och person, det vill säga vad en miljö kan erbjuda en bestämd person (Waters, 2017). En miljö erbjuder olika saker för olika människor eftersom människor är olika. Medans affordances ansågs i den positivistiska skolan som objektivet observerbart anser det sociokulturella perspektivet, som utgör utgångspunkten i denna översiktsstudie, affordance som något interaktivt som påverkas både av miljöns eller objektets fysiska egenskaper och hur personen som interagerar med dessa objekt och/eller miljö uppfattar dem (Lenz Taguchi, 2010). Individerna är inbäddade i en social och kulturell kontext och har dessutom egna erfarenheter som påverkar vad hen uppfattar att miljön eller materialet erbjuder och inte erbjuder (Carr, 2000; Waters, 2017).

Barn kan, utifrån detta perspektivet, ses som aktiva agenter som tillsammans bestämmer hur leken ska se ut, baserat på vad som finns i omgivningen (McClain & Vandermaas-Peeler, 2016). Ett tydligt exempel på detta är Cannings (2010) studie som beskriver hur barn i tre olika områden bygger en koja. Barnen tar alltid tillvara på miljön de befinner sig i och utformar leken utefter den. Kojan i den lilla förskolan i stan blir ett hus till förskolans kanin som byggs av material som pedagogerna hade förberett, medans kojans i "Woodland setting" blir ett renoveringsarbete av en tidigare koja med material barnen samlar själva. I Jørgensens (2018), Haywood-Birds (2017) och McClain & Vandermaas-Peeler (2016) studie som utförs i mycket varierande miljö med skog, klätterstenar, (forsande) vatten med mera, leker barnen en hel del olika lekar som till exempel roll-, fantasi- och bygglekar som inkluderade olika grader av risktagande.

Barnen i studierna leker inte på ett visst sätt i vissa miljöer utan lekarna är helt olikartade, vilket understryker att det finns en relationell aspekt mellan barn och miljö. Detta visualiseras tydligt av Jørgensen (2018) som ritade kartor som avbildar de olika lekarna vid de olika ställen i lekområdet. Platser med skog används exempelvis inte på samma sätt hela tiden utan det finns olika slags lekar som pågår där. Dessutom finns det förhandlingar om hur leken ska se ut vilket kan tolkas med att en affordance inte är samma för alla barn. Dess betydelse är istället beroende av barnens interpretation som i sig påverkas av den sociokulturella kontexten de är inbäddade i. Barn med olika färdigheter leker dessutom på olika sätt. "The smallholders" är oftast yngre barn som har mindre projekt som pågår i ett mer avgränsat utrymme, medans "the hunters and gatherers" är äldre och rör sig över hela området (ibid.). Båda grupper vistas alltså i samma miljö med samma affordances, men lekarna utformas på olika sätt. Detta leder också till att olika sociala beteenden och färdigheter observeras hos barnen. Hos "the smallholders" finns mindre konflikter och mest icke-verbal kommunikation, medans "the hunters and gatherers" förhandlar och samarbetar utan att utesluta någon. Dessutom visar de självhjälp och empati. Mindre konflikter och samarbete i lek utomhus observeras även även Canning (2010) och Haywood-Bird (2017) som kopplar detta till att barn utomhus inte är så mycket i vägen för varandra och inte behöver konkurrera om resurser.

Även andra studier belyser barns lek i relation till den kontexten de befinner sig i (Fjørtoft & Sageie, 2000; Hirose, Koda & Minami, 2012; Pellegrini & Perlmutter, 1989). Pellegrini & Perlmutter (1989) kritiserade redan 1989 forskningsområdets ensidiga fokus på miljöns inflytande på lek utan ta hänsyn till barnens agens. De kommer i sin kvantitativa studie fram till att till att barns genus, ålder och den fysiska miljön alla är aspekter som påverkar hur barn

lekar (ibid.). Hirose et al. (2012) observerar barns lek inom- och utomhus och kommer fram till att barns lek i hög grad är beroende av den miljön de befinner sig i och även på barnen själva. De framhäver särskilt barns ålder som en påverkande aspekt. För barn i tre-års-ålder finns en skillnad i lekens funktion inom- och utomhus. Utomhus leker barnen mer funktionella lekar som till exempel dramalek, inomhus är det konstruktionslekar barnen engagerar sig mest i (ibid.). Femåringarna leker mer individuellt inomhus och mer i grupp utomhus. Samtidigt poängterar de även att individuella skillnader mellan barnen inte bör glömmas bort som påverkande faktor i hur leken ser ut (ibid.).

En varierande miljö är alltså utslagsgivande för hur barn kan utveckla en rad av olika lekar som i sin tur leder till utveckling av social kompetens. Barn bör dock inte ses som passiva mottagare utan som personer med agens som interagerar med sin miljö på ett aktivt sätt och utvecklar sina lekar i enlighet med sina egna färdigheter och sociokulturella bakgrund.

### 6.3 Ytterligare forskningsbehov

Resultaten tyder på att det inte finns ett överflöd av forskning om barns utveckling av social kompetens och utomhuslek, särskilt i det skandinaviska sammanhanget. Vi vill dock framhäva att omfattningen av litteratursökningen var begränsad för denna studie vilket kan ha lett till att det relevanta studier missades. Därtill kommer att denna forskning inte på något sätt är enhetlig. Den fokuserar på olika beteenden och färdigheter relaterade till social kompetens och inte på social kompetens som övergripande begrepp. Detta har lett till att fältet, som det ser ut nu, framstår som oöversiktligt vilket gör det svårt att få en överblick över forskningsläget. Ett sätt att förbättra situationen kunde vara att genomföra flera kvantitativa studier som mäter korrelationen mellan social kompetens och utomhuslek, till exempel med tillämpningen av Social Skills Rating Scale (SSRS). För att öka bevisvärdet skulle dessa studier helst vara randomiserade kontrollerade studier (RCT:s) (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). RCT:s skulle dessutom ha fördelen att enskilda faktorer påverkan på barns utveckling av social kompetens eller skillnader relaterade inom- respektive utomhuslek skulle kunna undersökas närmare.<sup>5</sup> Ett möjligt tillvägagångssätt skulle då vara att undersöka vilken betydelse naturliga inslag i miljön har för barns lek och utveckling av social kompetens med hjälp av den RCT. Då kunde interventionsgruppen leka i ett naturområde och kontrollgruppen på en traditionell förskolegård. Genom kvantitativa studier skulle det dessutom vara möjligt att matematiskt testa de kvalitativa studiernas fynd och med detta öka generaliserbarheten av resultaten (ibid.).

Fem av de åtta studierna som inkluderades i denna studie utfördes i naturområden vilket, som nämnt, kan ha färgat resultatet. Det är dock också ett tecken på att det behövs mer forskning om barns lek och utveckling av social kompetens på mer traditionella förskolegårdar. Det är trots allt där många barn i Sverige och i övriga delar av världen tillbringar sin utomhusvistelse i förskolan. Två av de tre studier som genomfördes på traditionella gårdar, hade dessutom sitt fokus på speciella lekar och inte på miljöns affordance för barns lek och utveckling av barns kompetens.

Vidare finns det, oss veterligen, en brist på forskning om barns utomhuslek och deras utveckling av social kompetens i Sverige och även om förskolebarns lek utomhus överhuvudtaget, vilket även Änggård (2009) i sin studie "Skogen som lekplats – Naturens material och miljöer som resurser i lek" poängterar. Med tanke på landets I Ur och Skur-tradition upplever vi detta som

---

<sup>5</sup> Som till exempel pedagogens roll eller miljöns utformning.

förunderligt. Litteratursökningen inför denna studie gav bara några få svenska studier som undersökte barns lärande och utveckling genom utomhuslek och ingen svensk studie som undersökte utomhuslek och social kompetens. Vad som är orsaken till detta kan inte besvaras här, men tanken uppstår att det kan vara så att det även bland svenska forskare härskar en diskurs där utomhusvistelsen inte riktigt tillhör den pedagogiska verksamheten. Detta skulle kunna ses som problematiskt eftersom det är vid universitetet där nya förskollärare utbildas och det finns en risk att denna diskurs tas med ut i verksamheten och förstärker de missuppfattningar om utomhuslek som redan finns (McClintic & Petty, 2015; Maynard & Waters, 2007; Skolinspektionen, 2016).

## 6.4 Studiens betydelse för förskollärarens yrke

Förskolan ska sträva efter att ge barn en "livslång lust att lära" (Skolverket, 2018, s. 5). Därför är det viktigt att verksamheten utformas med fokus på det. För att kunna säkerställa detta är det av vikt att arbetet i förskolans verksamhet baseras på ett vetenskapligt grundat arbetssätt. Detta arbetssätt är vad som kallas för "evidensbaserad pedagogik", vilket innebär att metoder och förhållningssätt i en förskoleverksamhet baseras på vetenskaplig kunskap och inte på personalens egna uppfattningar (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 17). För att främja ett evidensbaserat arbetssätt i förskola och förskoleklass behöver vetenskaplig kunskap vara lättillgänglig för förskollärarna och andra personer som arbetar i verksamheterna (ibid.). Ett sätt att uppnå detta är att flera systematiska översiktsstudier som kvalitetsgranskar och sammanställer relevant forskning inom olika områden görs (ibid.). Med denna studie hoppas vi ha bidragit till det. Denna typ av studie är också av vikt för att stärka förskollärarens professionsstatus, något som bland annat innebär att en yrkesgrupp styr över sin egen kunskapsbas genom att hantera den egna forskningen (Berntsson, 2006).

Detta arbete visar utomhuslekens potential för barns utveckling av social kompetens. Utomhuslek gynnar barns utveckling av social kompetens, framförallt självförtroende, samarbete och kommunikationskompetens, på grund av dess speciella karaktär som tillåter andra och nya former av interaktion mellan barn. Detta är dock bara fallet om vissa förutsättningar är uppfyllda. Det behövs en varierande miljö med naturliga inslag och pedagoger som kan avgöra när barn behöver stöd och när de klarar sig själva. Finns inte dessa förutsättningar så kan utvecklingen av social kompetens hindras. Ju mindre naturliga inslag miljön har, desto mer involvering behövs från pedagogernas sida. Som förskollärare, som är ansvarig för att planera den pedagogiska verksamheten, är detta centralt att vara medveten om.

Mot bakgrund av detta resultat menar vi att utomhuslek bör inkluderas i den pedagogiska verksamheten i större utsträckning, men det betyder inte att barn bara ska vara utomhus. En balans skall hittas så att inomhus- och utomhuslek kan komplettera varandra för att främja barns utveckling av social kompetens. Utomhuslek ska ses mer som en chans för lärande och utveckling och mindre som en paus från dem. För att detta ska ske bör tydligare riktlinjer och rekommendationer skrivas fram i förskolans läroplan och andra styrdokument. Förskollärare behöver veta hur de kan främja barns lärande och utveckling och om betydelsen av miljön för deras roll i utformningen av barns lek. De behöver dessutom bortse från personliga uppfattningar om hur utomhusvistelsen ska se ut och rädslan för att någon skadar sig.

## 7 Slutsats

Detta arbete visar utomhuslekens betydelse för barns utveckling av social kompetens. Som det ser ut idag betonar läroplanen för förskolan att det är betydelsefullt för barn att spendera tid i varierande miljöer, både inomhus och utomhus (Skolverket, 2018). Hur detta ska ske, i vilken utsträckning eller varför, tydliggörs dock inte. Detta anser vi mot bakgrund av denna studie bör förändras. En förändring i förskolepersonalens uppfattning och attityder kring utomhusvistelse och -lek behöver alltså ske. För att detta ska vara möjligt kan tolkningsmöjligheterna i läroplanen behöva begränsas. Det bör inte längre vara ett val för förskollärare och andra som arbetar inom förskolans verksamhet om de vill bedriva pedagogisk verksamhet utomhus, det behöver snarare vara ett krav. Även i förskolläraryrket och barnskötarutbildningen ska vikten av utomhuslek för barns utveckling av social kompetens betonas mer än idag. Forskningen inom ämnet behöver dessutom utökas - i särskilt i Sverige. Genom detta kan det ske en förändring i synen på utomhuslek så att den inte längre 'slösas bort' och istället blir en fullvärdig del av den pedagogiska verksamheten.



## 8 Referenslista

- Benson, J. & Miller J. (2008). Experiences in Nature: A Pathway to Standards. *Young Children*, 63(4), 22-28.
- Bento, G., & Costa, J. A. (2018). Outdoor play as a mean to achieve educational goals - a case study in a Portuguese day-care group. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(4), 289-302. doi: 10.1080/14729679.2018.1443483
- Berntsson, P. (2006). *Läraryrket, förskollärare och statushöjande strategier – ett könsperspektiv på professionalisering*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Canning, N. (2010). The influence of the outdoor environment: Den-making in three different contexts. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 555-566. doi: 10.1080/1350293X.2010.525961
- Carr, M. (2000). Technological Affordance, Social Practice and Learning Narratives in an Early Childhood Setting. *International Journal of Technology and Design Education*, 10(1), 61-80. 10.1023/A:1008986002620
- Duque, I., Martins, F. & Clemente, F. (2016). Outdoor play and interaction skills in early childhood education: Approaching for measuring using social network analysis. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(4), 1266-1272. doi: 10.7752/jpes.2016.04201
- Engdahl, I. & Ärlemalm-Hagsér, E. (2015). *Att bli förskollärare: Mångfacetterad komplexitet*. Stockholm: Liber.
- Engdahl, K. (2014). *Förskolegården : En pedagogisk miljö för barns möten, delaktighet och inflytande*. Umeå: Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Fanger, S., Frankel, L. & Hazen, N. (2012). Peer Exclusion in Preschool Children's Play: Naturalistic Observations in a Playground Setting. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(2), 224-254. doi: 10.1353/mpq.2012.0007
- Fjørtoft, I. & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children: Landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning*, 48(1-2), 83-97. doi: 10.1016/S0169-2046(00)00045-1
- Folkhälsomyndigheten (2018). *Vad är social hållbarhet för oss?* Hämtad 2019-11-14 från [www.folkhalsomyndigheten.se/motesplats-social-hallbarhet/social-hallbarhet/](http://www.folkhalsomyndigheten.se/motesplats-social-hallbarhet/social-hallbarhet/)
- Friberg, B. (2015). Centrala färdigheter. I I. Hakvoort & B. Friberg (red.), s. 91-129. *Konflikthantering i professionellt lärarskap*. Malmö: Gleerup.

- Friluftsförbundet (u.å.). *I Ur och Skur*. Hämtad 2019-12-25 från <https://www.friluftsförbundet.se/detta-gor-vi/forskolor-och-skolor/i-ur-och-skur/>
- Gjems, L. (2011). *Barn samtalar sig till kunskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Haywood-Bird, E. (2017). Playing with power: An outdoor classroom exploration. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 1015-1027. doi: 10.1080/03004430.2016.1223070
- Helldén, G., Högstöm, P., Jonsson, G., Karlefors, I. & Vikström, A. (2015). *Vägar till Naturvetenskapens värld – Ämneskunskap i didaktisk belysning*. Stockholm: Liber.
- Hertz-Lazarowitz, R., Feitelson, D., Zahavi, S. & Hartup, W. (1981). Social Interaction and Social Organization of Israeli Five to Seven-Year-Olds. *International Journal of Behavioral Development*, 4(2), 143-155. doi: 10.1177/016502548100400201
- Hirose, T., Koda, N. & Minami, T. (2012). Correspondence between children's indoor and outdoor play in Japanese preschool daily life. *Early Child Development and Care*, 182(12), 1611-1622. doi: 10.1080/03004430.2011.634065
- Johansson, E. (2015). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2007). *"Att lära är nästan som att leka": lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Jørgensen, K. (2018). 'Children's clans'; social organisation and interpretive reconstruction as aspects on development of peer-groups in outdoor play. *Ethnography and Education*, 13(4), 490-507. doi: 10.1080/17457823.2017.1348904
- Larrea, I., Muela, A., Miranda, N. & Barandiaran, A. (2019). Children's social play and affordance availability in preschool outdoor environments. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 185-194. doi: 10.1080/1350293X.2019.1579546
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education introducing an intra-active pedagogy*. Abingdon, Oxon ; New York, NY ; London: Routledge.
- Li, J., Hestenes, L. & Wang, L. (2016). Links Between Preschool Children's Social Skills and Observed Pretend Play in Outdoor Childcare Environments. *Early Childhood Education Journal*, 44(1), 61-68. doi: 10.1007/s10643-014-0673-2
- Loukatari, P., Matsouka, O., Papadimitriou, K., Nani, S. & Grammatikopoulos, V. (2019). The effect of a structured playfulness program on social skills in kindergarten children. *International Journal of Instruction*, 12(3), 237-252. doi: 10.29333/iji.2019.12315a
- Löfdahl, A. (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar: mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Maynard, T. & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: A missed opportunity? *Early Years*, 27(3), 255-265. doi: 10.1080/09575140701594400

- McClain, C. & Vandermaas-Peeler, M. (2016). Social contexts of development in natural outdoor environments: Children's motor activities, personal challenges and peer interactions at the river and the creek. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(1), 31-48. doi: 10.1080/14729679.2015.1050682
- McClintic, S. & Petty, K. (2015). Exploring Early Childhood Teachers' Beliefs and Practices About Preschool Outdoor Play: A Qualitative Study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), 24-43. doi: 10.1080/10901027.2014.997844
- Morrier, M. & Ziegler, J. (2018). I Wanna Play Too: Factors Related to Changes in Social Behavior for Children With and Without Autism Spectrum Disorder After Implementation of a Structured Outdoor Play Curriculum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(7), 2530-2541. doi: 10.1007/s10803-018-3523-z
- Nationalencyklopedin [NE]. (u. å.). *Social kompetens*. Tillgänglig: <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/social-kompetens>
- Neuendorf, K. (2002). *The content analysis : Guidebook*. London: SAGE.
- Nilsson, B. (2015). *Socialpsykologi: teorier och tillämpning*. Stockholm: Liber.
- Pape, K. (2001). *Social kompetens i förskolan: att bygga broar mellan teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- Pellegrini, A. & Perlmutter, J. (1989). Classroom Contextual Effects on Children's Play. *Developmental Psychology*, 25(2), 289-296. doi: 10.1037/0012-1649.25.2.289
- Perry, J. & Branum, L. (2009). "Sometimes I Pounce on Twigs Because I'm a Meat Eater": Supporting Physically Active Play and Outdoor Learning. *American Journal of Play*, 2(2), 195-214.
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2008). *Systematic Reviews in the Social Sciences: A practical Guide*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Plum, M. (2012). The emergence of the analytical method in early childhood education – the scientific effort to produce the learning child for the nation in a global era. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25 (5), 645-663. Doi 10.1080/09518398.2011.589868
- Pramling Samuelsson, I. (2017). Utvecklingspedagogik - ett sätt att arbeta både målmedvetet och med barns perspektiv. I B. Riddersporre, S. Persson (Red.), *Utvecklingsvetenskap för förskolan* (s. 91-106). Stockholm: Natur & Kultur.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi: utveckling i en förändrad värld*. Hässelby: Runa.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag. Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2018). *Läroplanför förskolan. Lpfö 2018*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2019a). *Rätt till förskola*. Hämtad 2019-11-18 från <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/ratt-till-forskola>
- Skolverket (2019b). *Skolplikt och rätt till utbildning*. Hämtad 2019-11-18 från <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/skolplikt-och-ratt-till-utbildning>
- Skolverket (2019c). *Andelen förskollärare minskar*. Hämtad 2019-12-13 från <https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2019-04-09-andelen-forskollarare-minskar>
- The World Bank Group (2019). *Primary school starting age (years)*. Hämtad 2019-11-18 från <https://data.worldbank.org/indicator/se.prm.ages?view=map>
- Tovey, H. (2011). Achieving the balance: Challenge, risk and safety. I J. White (red.). *Outdoor provision in the early years*, (86-94). London: SAGE publications Ltd.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. (2016). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3-25.
- Waters, J. (2017). Affordance Theory in Outdoor Play. I T. Waller, E. Ärlemalm-Hagsér, E. B. Hansen Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies & S. Wyver (red.). *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning*, (40-54). London: SAGE publications Ltd.
- White, J. (2008). *Playing and learning outdoors. Making provision for high-quality experiences in the outdoor environment*. New York: Routledge.
- White, J. (2001). Capturing the difference. The special nature of the outdoors. I J. White (red.). *Outdoor provision in the early years*, (45-56). London: SAGE publications Ltd.
- Änggård, E. (2009). Skogen som lekplats – Naturens material och miljöer som resurser i lek. *Nordic Studies in Education*, (02), 221-234.

## 9 Bilagor

Tabell 4: Kriterier för inkludering respektive exkludering av studier

	Inkludering	Exkludering
Population	Barn från noll månader till sju år	Barn äldre än sju år; pedagoger och andra vuxna
Intervention	Utomhuslek, utomhusmiljöer i samband med lek	Inomhuslek, icke-lekrelaterade aktiviteter utomhus
Control	Kontrollerade (RCTs/CCTs) och okontrollerade (observations-/kohortstudier mm.) studier	-
Outcome	Lärande och utveckling av social kompetens/ samvarokompetens samt relaterade färdigheter: avläsning av sociala markörer, social varseblivning, kommunikationskompetens; språkutveckling, empati, självkontroll, positivt socialt beteende, självhävdelse, social lek i samband med ovan nämnda färdigheter	Lärande och utveckling inom andra områden såsom matematik, naturvetenskap
Context	Förskola, familjedaghem	Inomhuslek, icke-lekrelaterade aktiviteter utomhus
Metod och resultat	Kvalitativa, kvantitativa och mixed metoder för datainsamling	Dålig kvalitet
Publicering	Publiceringsår: alla Peer-review Avhandlingar Artiklar i vetenskapliga tidskrifter Språk: engelska, svenska, danska, norska	Ej peer-review Andra publiceringar än vetenskapliga artiklar och avhandlingar Publicerad i icke-vetenskapliga tidskrifter Andra språk än engelska eller svenska
Geografisk spridning	Alla länder	-

Tabell 5: Söktermer i Education collection

Datum	Sökord	Begränsningar	Antal träffar	Relevanta abstracts
25/11/19	noft(Child* OR pupil*) AND noft("outdoor play" OR "outside play*" OR "nature play*" OR "yard play*" OR outdoor*) AND noft(Preschool* OR kindergarten* OR pre-school* OR kindergarden* OR "early childhood education" OR nursery OR nurseries OR playschool* OR "play school" OR daycare*) AND noft("social skills" OR "social emotional outcomes" OR "social play" OR "communication skills" OR "social markers" OR "social perception" OR "social development" OR friendship* OR "social relation*" OR "social interaction" OR "positive relations" OR "social learning" OR "emotional learning" OR friendship* OR "social practice" OR listen* OR empathy OR compromis* OR conflict* OR "social understanding" OR "social alertness" OR "self control" OR "self-control" OR "social cue*" OR "positive social behavior*")	Peer reviewed  Academic journals	115	38 (tillsammans med ERC)

Tabell 6: Söktermer i Education research complete

Datum	Sökord	Begränsningar	Antal träffar	Relevanta abstracts
25/11/19	<p>Child* OR pupil* AND “outdoor play”OR “outside play*” OR “nature play*” OR “yard play*” OR outdoor* AND Preschool* OR kindergarten* OR pre-school* OR kindergarten* OR “early childhood education” OR nursery OR nurseries OR playschool* OR “play school” OR daycare* AND “social skills” OR “social emotional outcomes” OR “social play” OR “communication skills” OR “social markers” OR “social perception” OR “social development” OR friendship* OR “social relation*” OR “social interaction” OR “positive relations” OR “social learning” OR “emotional learning” OR friendship* OR “social practice” OR listen* OR empathy OR compromis* OR conflict* OR “social understanding” OR “social alertness” OR “self control” OR “self-control” OR “social cue*” OR “positive social behavior*”</p>	<p>Peer reviewed  Academic journals</p>	62	38 (tillsammans med EC)

Tabell 7: Söktermer i NB-ECEC

Datum	Sökord	Begränsningar	Antal träffar	Relevanta abstracts
	Social kompetens OCH utomhusaktivitet	Peer review  Akademiska tidskrifter  Avhandlingar	2	2
	Mellanmänsklig relation OCH utomhusaktivitet		2	0
	Interaktion OCH utomhusaktivitet		10	0
	Samarbete OCH Utomhusaktivitet		3	0
	Lek OCH utomhusaktivitet		31	2



Tabell 8: Utvalda studier för screening av fulltext

Artikel (författare, år, titel)	Relevant	Ej relevant: anledning
Benson, J. & Miller, J., 2008, <i>Experiences in Nature: A Pathway to Standards</i>		X. Ingen studie utan råd om hur utevistelsen i förskolan kan göras bättre
Bento, G. & Costa, J.A., 2018, <i>Outdoor play as a mean to achieve educational goals - a case study in a Portuguese day-care group</i>	X	
Björge, Kathrine, 2015, <i>Children's Well-Being and Involvement in Physically Active Outdoors Play in a Norwegian Kindergarten: Playful Sharing of Physical Experiences</i>		X. Outcome: barns välmående
Bortolotti, A., Crudeli, F., & Ritscher, P., 2014, <i>Outdoor Learning In-Service Training for Teachers a Case Study from Prato</i>		X. Outcome: utbildning av lärare för att bättre förstå och ta vara på utomhusmiljöer i förskolan.
Canning, N., 2010, <i>The Influence of the Outdoor Environment: Den-Making in Three Different Contexts</i>	X	
Canning, Natalie., 2013, <i>Where's the Bear? Over There!"-Creative Thinking and Imagination in Den Making</i>		X. Samma studie som i Canning, N., 2010, <i>The Influence of the Outdoor Environment: Den-Making in Three Different Contexts.</i>
Clark, A., 2007, <i>A Hundred Ways of Listening: Gathering Children's Perspectives of Their Early Childhood Environment</i>		X. Intervention: Lärare, forskare och barn kollaborerar; Outcome: Förbättring av utemiljön i förskolan
Cloward Drown, K. K. & Christensen, K. M., 2014, <i>Dramatic Play Affordances of Natural and Manufactured Outdoor Settings for Preschool-Aged Children</i>		X: Intervention: Utomhusmiljö; Outcome: Dramalek
Dinkel et al., 2019, <i>An exploration of infant and toddler unstructured outdoor play</i>		X. Outcome: Mer fysisk aktivitet än social kompetens

Duque, I., Martins, F.M.L. & Clemente, F.M., 2016, <i>Outdoor play and interaction skills in early childhood education: approaching for measuring using social network analysis</i>		X. Manual för hur det går att mäta sociala färdigheter på ett matematiskt sätt
Engdahl, K., 2014, <i>Förskolegården. En pedagogisk miljö för barns möten, delaktighet och inflytande</i>		X. Outcome: Delaktighet och inflytande
Fanger, S. M., Frankel, L. A. & Hazen, N., 2012, <i>Peer Exclusion in Preschool Children's Play: Naturalistic Observations in a Playground Setting</i>		X. Intervention: Barnens genus i samband med lek
Galizio, C., Stoll, J. & Hutchins, P., 2009, <i>We Need a Way to Get to the Other Side!" Exploring the Possibilities for Learning in Natural Spaces</i>		X. Ej vetenskaplig artikel.
Harris, F., 2017, <i>The Nature of Learning at Forest School: Practitioners' Perspectives</i>		X. Context: Forrest schools utan förskolekontext
Hart, C. H. & Sheehan, R., 1986, <i>Preschoolers' Play Behavior in Outdoor Environments: Effects of Traditional and Contemporary Playgrounds</i>		X. Intervention: Två olika lekplatser; Outcome: Olika sorters lek
Hartmeyer, R., & Mygind, E., 2016, <i>A retrospective study of social relations in a Danish primary school class taught in 'u deskole</i>		X. Retrospektiv studie. Outcome: Intervjuer med äldre personer om deras upplevelser av utomhuslek under deras tid på förskola.
Hawley, P. H. & Little, T. D., 1999, <i>On winning some and losing some: A social relations approach to social dominance in toddlers</i>		X. Intervention: Inte specifikt utomhuslek
Haywood-Bird, E., 2017, <i>Playing with power: an outdoor classroom exploration</i>	X	
Hertz-Lazarowitz, R. et al., 1981, <i>Social Interaction and Social Organization of Israeli Five- to Seven-Year-Olds</i>		X. Population: Blandning mellan förskole- och skolbarn

Hirose, T.; Koda, N.; Minami, T., 2012, <i>Correspondence between Children's Indoor and Outdoor Play in Japanese Preschool Daily Life</i>		X. Outcome: Skillnader mellan inomhuslek och utomhuslek.
Jacobi-Vessels, J. . L., 2013, <i>Discovering Nature: The Benefits of Teaching Outside of the Classroom</i>		X. Artikel, behandlar ej egen forskning.
Jørgensen, K.-A., 2018, <i>'Children's clans'; social organisation and interpretive reconstruction as aspects on development of peer-groups in outdoor play</i>	X	
Klaar, S. & Öhman, J., 2014, <i>Children's meaning making of nature in an outdoor-oriented and democratic Swedish preschool practice</i>		X. Outcome: Naturlärande
Larrea, I., 2019, <i>Children's social play and affordance availability in preschool outdoor environments</i>	X	
Leggett, N. & Newman, L., 2017, <i>Play: Challenging educators' beliefs about play in the indoor and outdoor environment</i>		X. Outcome: Pedagogernas roll
Li, J., Hestenes, L. L. & Wang, Y. C., 2016, <i>Links Between Preschool Children's Social Skills and Observed Pretend Play in Outdoor Childcare Environments</i>	X	
Little, H. & Wyver, S., 2008, <i>Outdoor Play: Does Avoiding the Risks Reduce the Benefits?</i>		X. Outcome: Högrisk-lekar
Loukatari, P. et al., 2019, <i>The Effect of a Structured Playfulness Program on Social Skills in Kindergarten Children</i>	X	
Maynard, T. & Waters, J., 2007, <i>Learning in the Outdoor Environment: A Missed Opportunity?</i>		X. Outcome: Lärarens syn på och användning av utomhusmiljöer.

McClain, C. & Vandermaas-Peeler, M., 2016, <i>Social contexts of development in natural outdoor environments: children's motor activities, personal challenges and peer interactions at the river and the creek</i>	X	
McClintic, S. & Petty, K., 2015, <i>Exploring Early Childhood Teachers' Beliefs and Practices about Preschool Outdoor Play: A Qualitative Study</i>		X. Outcome: Lärarens uppfattning av utomhuslek/vistelse och hur den kan/bör användas.
Miranda, N.; Larrea, I.; Muela, A. & Barandiaran, A., 2017, <i>Preschool Children's Social Play and Involvement in the Outdoor Environment.</i>		X. Samma studie som Larrea et al. (2019)
Moser, T. & Martinsen, M.T., 2010, <i>The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development.</i>		X. Outcome: Utformning av förskolegård
Morrier, M. J. & Ziegler, S. M. T., 2018, <i>I Wanna Play Too: Factors Related to Changes in Social Behavior for Children With and Without Autism Spectrum Disorder After Implementation of a Structured Outdoor Play Curriculum</i>		X. Intervention: Lek utvecklat för att strukturera fri lek ("The Buddy Game")  Outcome: Interaktionsfrekvens mellan barn med ASD och neurotypiska barn
Ng, S. C. & Bull, R., 2018, <i>Facilitating Social Emotional Learning in Kindergarten Classrooms: Situational Factors and Teachers' Strategies</i>		X. Intervention: Lärarnas instruktioner och situationsrelaterade faktorer
Perry, J. P. & Branum, L., 2009, <i>"Sometimes I Pounce on Twigs Because I'm a Meat Eater": Supporting Physically Active Play and Outdoor Learning</i>	X	
Roper, R. & Hinde, R. A., 1978, <i>Social Behavior in a Play Group: Consistency and Complexity</i>		X. Intervention: Inomhus och utomhuslek; Outcome: Barns beteende
Prince, H., Allin, L., Sandseter, E. B. H., & Årlemalm-Hagsér, E., 2013, <i>Outdoor play and learning in early childhood from different cultural perspectives</i>		X. Artikeln diskuterar minskningen av utomhuslek hos barn, kopplat till förändringar i samhället osv. samt skillnader i utemiljöer för barn i olika europeiska länder.

Sawyers J. K., 1994, The preschool playground: Developing skills through outdoor play		X. Ingen studie
Veiga et al., 2017, <i>Social Competence at the Playground: Preschoolers During Recess</i>		X. Intervention: Social kompetens; Outcome: Lek
Wie, A. (2014), <i>Leig og språkleig i uterummet. Rapport prosjekt Språkdjungeln</i>		X. Ingen avhandling eller artikel ur en vetenskaplig tidskrift
Wortham, S. C. & Wortham, M. R., 1989, <i>Infant/Toddler Development and Play: Designing Creative Play Environments</i>		X. Ingen studie
Yildirim, G. & Özyilmaz Akamca, G., 2017, <i>The Effect of Outdoor Learning Activities on the Development of Preschool Children</i>		X. Intervention: Lärandeaktiviteter utomhus; Context: ingen förskola eller daghem utan en temporär grupp av barn som annars inte går i förskola
Änggård, E., 2009, <i>Skogen som lekplats - Naturens material och miljöer som resurser i lek</i>		X. Outcome: vad naturmiljöer kan erbjuda barns lekar, tar ej upp koppling till sociala kompetenser.

Tabell 9: Kodning/teman/kategorier/nyckelord

Studie	<i>Kan utomhuslek gynna barns utveckling av social kompetens enligt tidigare forskning?</i>	<i>Vad säger tidigare forskning om hur utomhuslek kan gynna barns utveckling av social kompetens?</i>	<i>Vilka förutsättningar och hinder presenteras i tidigare forskning för barns utveckling av social kompetens genom utomhuslek?</i>
<b>Bento, G. &amp; Costa, J.A., 2018, Portugal</b>	Ja, om...	självbestämmande självförtroende autonomi självständighet konflikt peer-group interaktion kooperation empati ta hand om andra inkludering goda relationer språkutveckling kommunikation acceptans	kunskap riskfylld lek risk vuxna stötting vild naturlig miljö peer-group valmöjligheter material interventioner möjligheter för nära interaktion attityder resurser yta tid
<b>Canning, N., 2010, United Kingdom</b>	Ja, om...	kommunikation sociala relationer självbestämmande makt självförtroende hållbara relationer agens spänningsfaktorer diskussion “sustained shared thinking”	valmöjlighet intresse kreativitet dela upplevelser pedagog/vuxen flexibilitet anpassning privata platser fysisk miljö peer-group barns egna resurser regler resurser ytor nya situationer miljö attityd säkerhet frihet
<b>Haywood -Bird, E., 2017, USA</b>	Ja, om...	självbestämmande makt handlingskraft valmöjligheter självförtroende respekt delade idéer konflikter	risk frihet låtsaslek valmöjlighet vuxen motoriska färdigheter naturliga miljöer grupper

		co-konstruktion agens vara ensam	fysisk miljö yta peer-group
<b>Jørgensen, K.-A., 2018, Norge</b>	Ja..	delad förståelse konflikt självbestämmande makt (barns egna) sociala strukturer förhandling gemensam utveckling av lekar deltagande social interaktion oral kommunikation interaktion vara tillsammans exklusion självinsikt (assessment) självreglering roller agens	material projek naturliga miljöer riskfyllda miljöer fysisk miljö variation miljö varierande lekar yta grupper peer-group valmöjlighet infrastruktur miljö färdigheter vuxen/pedagoger genus ålder kunskap peer-groups kreativitet handlingar i lek motoriska färdigheter bra berättare
<b>Larrea, I., 2019, Spanien</b>	Ja, om...	samarbete social lek social grupplek interaktioner psykosocial utveckling	varierade affordance naturmiljö naturkontakt valmöjligheter barnvänliga utomhusmiljöer ytor aktiviteter material kunskap (om utomhusmiljöer) låtsaslek regellek (spel)
<b>Li, J, Hestenes, L. L. &amp; Wang Y.C., 2016, USA</b>	Ja...låtsaslek	självförtroende kooperation sociala färdigheter självkontroll rika sociala interaktioner	låtsaslek social låtsaslek konkret låtsaslek abstrakt låtsaslek avancerad genus frekvens kontext material affordance kostymer

<b>Loukatari, P. et al., 2019, Grekland</b>	Ja, om...	sociala färdigheter kooperation självförtroende självkontroll beteendeproblem deltagande kommunikation personlig utveckling	vuxen struktur genus metodisk intervention peer-group lekprogram material interaktion
<b>McClain C. &amp; Vandermaas -Peeler M., 2016, USA</b>	Ja...	Samarbete Inkludering hjälp positivt socialt beteende konkurrens konflikt självhävelse socio-emotionell utveckling självcentrerat beteende hänsyn till kamrater självförtroende ledarskap negativt socialt beteende självmedvetenhet	utmaningar individuell stöttning peer-group fysisk miljö varierade affordance varierade naturmiljöer utmaning risk frihet naturliga material vs. överlagda material låtsaslek spel individuella skillnader vuxna/pedagoger vilda platser fysiska färdigheter

### Övergripande tema: Förutsättningar

Miljö:

miljö: 6 / material: 6 / yta: 3 / natur: 7 / vild: 2 / utmaningar: 2 / valmöjlighet: 5

Affordance: 2 / resurser: 3

Lek:

Social lek: 2 / låtsaslek: 4 / spel, regellek: 3 / Risk: 4

Barn:

Motoriska färdigheter: 3 / kunskap - att kunna bidra med något: 3

Vuxna:

attityd: 2 / regler: 1 / frihet: 3 / intervention: 2 / säkerhet: 2

### Övergripande tema: Social kompetens

Positivt socialt beteende

Kooperation-samarbete: 6 / deltagande-inkludering: 3 / hänsyn: 1 / acceptans: 1 / respekt: 1 / hjälp: 1

Negativt socialt beteende

konflikt: 4 / konkurrens: 1 / beteendeproblem: 1 / exklusion: 1

Färdigheter:

språk: 1 / kommunikation: 4 / empati: 1 / samarbete: 2 / självkontroll: 2 / självförtroende: 6 / agens: 3 / självinsikt: 1 / autonomi: 1 / förhandling-diskussion: 2