



# ”Vilken roll? -Vi har ju olika roller.”

En intervjustudie om den pedagogiska rollen utomhus

Namn Maria Johanhage, Alexandra Hjelm och  
Caroline Johansson  
Program Förskolläroprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LÖXA2G  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: HT/2019  
Handledare: Niklas Rudbäck  
Examinator: Pia Williams

---

Nyckelord: förskola, förskollärare, pedagogens roll, fysiska uterummet, utevistelse, utomhuspedagogik, inomhusverksamhet, symbolisk interaktionism, preschool, practices, outdoor education.

### Abstract

Syftet med studien har varit att närma sig förskollärares uppfattningar av sin pedagogiska roll i relation till barnens lek och samspel i det fysiska uterummet. Vi ville ta reda på hur förskollärare beskriver sin pedagogiska roll i relation till det fysiska uterummet och på vilket sätt deras beskrivningar skiljer sig åt i jämförelse mot vistelsen inomhus. Tanken har varit att både närma sig förskollärares individuella tankar och samtidigt fånga det som uppstår i interaktionen mellan medlemmarna i arbetslagen. För att undersöka detta användes en kvalitativ forskningsmetod bestående av fokusgruppsintervjuer. Studiens empiriska underlag har samlats in från två traditionella förskolor och en förskola med utomhusprofil som också kallas för ur och skur-förskola. Två av studiens centrala begrepp *roll* och *social ordning* används i anknytning till vårt teoretiska ramverk den symboliska interaktionismen. *Det fysiska uterummet* är studiens tredje centrala begrepp som används för att beskriva den miljö som barnen vistas i på förskolans gård. Med hjälp av dessa begrepp knyter vi in till de huvudsakliga mönster som framträdde analysen. Dessa delas in i avsnitten förskollärares olika roller, miljöns utformning och barnens behov. Resultatet visar att förskollärarna beskriver sin roll som flexibel och mångfacetterad och varierar utifrån barnens behov. Vid utomhusvistelse skiljer sig rollen åt i jämförelse mot inomhus och detta beror till stor del på miljöernas varierade ytor, uppbyggnad samt materialet som finns att tillhandahålla. Under fokusgruppsintervjuerna hänvisar förskollärarna återkommande till läroplanen för förskolan och betonar ofta vikten av att förhålla sig till dess skrivningar i anknytning till samtal om den pedagogiska rollen. Genomgående i studien betonas samspelet som en faktor som kan ha påverkat förskollärarnas verbala och icke-verbala handlingar under samtliga fokusgruppsintervjuer.

# Förord

Vi vill rikta ett särskilt stort tack till vår handledare Niklas Rudbäck som varit en betydelsefull stöttepelare och som visat ett otroligt engagemang vilket har motiverat oss att alltid göra lite till. Dessutom vill vi tacka förskollärarna för att de tagit sig tid att delta i studien trots den stora tidsbrist och vikariebrist som råder i dagens förskola. Utan era rika diskussioner och engagemang hade denna studie inte kunnat genomföras.

“De är bara att skriva på, för allt i början är skit, men i skiten gror ett frö som kan bli något fint”  
- Niklas Rudbäck, (personlig kommunikation, 2019).

Göteborg, januari 2020

Maria Johanhage, Alexandra Hjelm och Caroline Johansson

# Innehållsförteckning

<b>Förord</b> .....	<b>1</b>
<b>Innehållsförteckning</b> .....	<b>1</b>
<b>1 Inledning</b> .....	<b>3</b>
<b>2 Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>4</b>
<b>3 Tidigare forskning</b> .....	<b>5</b>
3.1 Förskollärarens ansvar och delaktighet .....	5
3.2 Utomhusvistelse i förskolan .....	6
3.3 Materialets inverkan .....	7
3.4 Sammanfattning tidigare forskning .....	8
<b>4 Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp</b> .....	<b>8</b>
4.1 Symbolisk interaktionism .....	8
4.2 Centrala begrepp .....	10
4.2.1 Det fysiska uterummet .....	10
4.2.2 Roll .....	11
4.2.3 Social ordning .....	11
4.3 Sammanfattning teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp .....	12
<b>5 Metod och genomförande</b> .....	<b>12</b>
5.1 Metodologi.....	12
5.2 Fokusgruppsintervjuer .....	13
5.3 Studiens genomförande .....	14
5.4 Undersökningsgrupp.....	15
5.5 Beskrivning av verksamheterna.....	15
5.6 Analysmetod .....	16
5.7 Etiska överväganden .....	17
5.8 Studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	17
5.9 Sammanfattning metod och genomförande .....	18
<b>6 Resultatredovisning och analys</b> .....	<b>19</b>
6.1 Förskollärares olika roller .....	19
6.2 Miljöns utformning.....	27
6.3 Barnens behov .....	31

<b>7</b>	<b>Slutdiskussion .....</b>	<b>32</b>
7.1	Sammanfattning av studiens syfte och frågeställningar .....	33
<b>7.2</b>	<b>Resultatdiskussion .....</b>	<b>33</b>
7.2.1	Rollen .....	33
7.2.2	Interaktionens påverkan.....	35
7.2.3	Utemiljöns möjligheter.....	36
7.3	Metoddiskussion .....	38
7.4	Konsekvenser för förskolläraryrket .....	39
7.5	Förslag på vidare forskning .....	40
7.6	Avslutande sammanfattning .....	40
<b>8</b>	<b>Referenslista.....</b>	<b>41</b>
<b>9</b>	<b>Bilagor .....</b>	<b>44</b>
9.1	Bilaga 1: Intervjuguide .....	44
9.2	Bilaga 2: Samtyckesblankett.....	45

# 1 Inledning

Vid det här laget befinner vi oss i förskollärarytbildningens sista fas. Under utbildningens gång har vi läst flertalet kurser som har behandlat förskolans verksamhet när den bedrivs inomhus. Dock har endast ett fåtal kurser behandlat verksamheten utomhus och de möjligheter som existerar där. Utifrån våra egna erfarenheter under praktikperioder har vi likaledes sällan hört våra kollegor tala om sin pedagogiska roll i anknytning till verksamhet utomhus. För oss har det alltid känts som att utomhusvistelsen prioriteras i en mindre grad än verksamheten inomhus. Däremot har vi inte riktigt kunnat sätta ord på varför vi har denna uppfattning. Det kan tänkas vara denna avsaknad av en artikulerad och allsidig diskussion som har motiverat oss att genomföra denna studie.

I de flesta förskolor bedrivs större delen av verksamheten inomhus via en mångfald av rutiner såsom samling, skapande verksamhet, måltider och vila. Däremot täcker verksamheten utomhus enbart ett fåtal stunder av dagen. Oftast brukar den tiden enbart beröra någon timme innan lunch eller efter vilan för att tillgodose barnens fysiska och motoriska behov (Granberg, 2000). Fördelningen av rutiner inomhus kontra utomhus väcker således frågan huruvida det finns likvärdiga förväntningar på den pedagogiska rollen utomhus såsom inomhus. Utomhusvistelse har tidigare dokumenterats att ha en positiv inverkan på barnens hälsa och koncentrationsförmåga. Likaså möjliggör utomhusmiljöns större ytor att barnen kan lustfyllt utforska naturen och utmana sina kroppsliga förmågor. Därmed är verksamheten utomhus en mycket betydelsefull del av barnens vardag (Granberg, 2000).

Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) fastslår att barnen har rätt till att växelvis vistas i inomhus- och utomhusmiljöer. I dessa miljöer ska förskollärares roll bestå av att försöka tolka och förstå barnens intentioner för att skapa goda förutsättningar för deras kontinuerliga lärande och utveckling (Skolverket, 2018). Sveriges skollag fastslår likaledes barnens rätt till att befinna sig i en *”god miljö”* under dagen på förskolan. Däremot uttalas inte vilken miljö som avses med en god miljö (SFS 2010:800 § 8). Därför kan det tänkas bli viktigt att anställa utbildad personal som kan tolka och implementera styrdokumentens skrivningar i det praktiska arbetet. Sådär skulle vi svara på frågan om vad rollen som förskollärare syftar till att uppnå: ”Det handlar om att ge barnen de bästa förutsättningarna för att lära och utvecklas oavsett vilken miljö barnen befinner sig i eller vilka behov de har.” Vår förhoppning är att en majoritet av blivande och verksamma förskollärare skulle svara likadant.

Då en stor del av verksamheten bedrivs inomhus anser vi att det blir viktigt att inte ta för givet att förskollärares roll är densamma utomhus. Hittills har få svenska studier berört förskollärares uppfattningar och personliga relationer till sin pedagogiska roll i anknytning till verksamhet utomhus. Likaledes har få svenska studier jämfört om eller hur den pedagogiska rollen kan differera från verksamhet som bedrivs utomhus eller inomhus. Sålunda syftar studien till att understödja denna kunskapslucka. Förhoppningsvis kan studien även skänka en insyn i hur förskollärare kan representera sina uppfattningar angående sin pedagogiska roll och vilka konsekvenser dessa medför i barnens lekar och samspel under verksamhet utomhus.

## 2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att närma sig förskollärares uppfattningar av sin pedagogiska roll i relation till barnens lek och samspel i det fysiska uterummet. Det fysiska uterummet är det begrepp som vi kommer använda för att beskriva pedagogisk verksamhet som bedrivs utomhus på förskolans gård. I denna studie menar vi att den pedagogiska rollen omfattas av förskollärarens ansvar och uppgifter som krävs för att främja varje barns lärande och utveckling. I liknande anda vill vi också undersöka hur förskollärarens pedagogiska roll styrs av arbetslagets och förskolans sociala ordning och hur dessa styr de normer och regler som individerna förväntas följa. Vi vill också jämföra hur förskollärares uppfattningar av det fysiska uterummet kan skilja sig åt gentemot verksamhet inomhus.

Utifrån studiens syfte har vi formulerat två frågeställningar som lyder på följande vis:

- Hur beskriver förskollärare sin pedagogiska roll i anknytning till det fysiska uterummet?
- På vilket sätt skiljer sig förskollärares representationer av sin pedagogiska roll i det fysiska uterummet i jämförelse mot inomhus?

### 3 Tidigare forskning

I detta avsnitt redogörs ett urval av existerande forskning som vi menar är av vikt för det syfte och de frågeställningar som studien avser att finna svar på. Under tiden vi studerade vårt urval av relevant forskning kunde vi kategorisera in innehållet inom tre huvudteman. Således kommer detta kapitel att delas in i avsnitten: *förskollärarens ansvar och delaktighet, utomhusvistelse i förskolan* samt *materialets inverkan*.

För att finna relevant forskning gällande studiens syfte och frågeställningar har vi sökt efter specifika nyckelord i databaser såsom Supersök, Swepub och Education research complete. I urvalet av artiklar och avhandlingar har vi avgränsat vår sökning till att vara peer reviewed. På sådant sätt har vi kunnat försäkra oss om att vår forskning är granskad och godkänd för publicering av andra forskare.

#### 3.1 Förskollärarens ansvar och delaktighet

Flera studier betonar vikten av förskollärarens förmåga att vara aktiv och delaktig i barnens lekar och samspel i det fysiska uterummet. I förskollärarens ansvar ingår emellertid stort ansvar att ständigt reflektera över sin egen roll och hur deras närvaro kan påverka barnens lärande och utveckling. I sin avhandling har Engdahl (2014) studerat utomhusvistelse i anknytning till förskolebarns möjlighet till samspel och ökat inflytande. Detta studerades genom observationer och samtal som utfördes under två års tid på tre förskolegårdar. Resultatet visade att utomhusmiljön både innehåller platser där barnen kan utmana sin motorik och platser där de har möjlighet att träna sina sociala förmågor. Samtidigt menar Engdahl (2014) att närvarande och lyhörda pedagoger är viktiga faktorer för att upprätthålla god kvalitet på verksamheten utomhus. Således är förskollärarens förmåga att tolka och stötta barns intentioner är avgörande komponenter för att främja deras delaktighet, inflytande samt sociala och motoriska utveckling. Likaledes tyder resultatet på en ambivalent inre kamp när det kommer till att inneha ett distanserat, respektive närvarande förhållningssätt i barnens lekar. Denna kamp grundar sig ur huruvida förskollärarens närvaro kan hindra eller möjliggöra barnens plats i leken (Engdahl, 2014).

Engdahls (2014) resultat påminner om en studie som har genomförts i Norge för att undersöka bakomliggande faktorer till barns trivsel eller vantrivsel i förskolan (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012). Under intervjuer och observationer som genomfördes med barn mellan 4-6 år framkom resultat som tyder på att barnen upplevde en större frihet till egna val och inflytande i sina aktiviteter när de befann sig utomhus. I motsats tyder resultatet likaledes att barnens inflytande minskar när verksamheten bedrivs inomhus då aktiviteterna i huvudsak styrs och planeras av de vuxna. Barnens trivsel är sålunda avhängig huruvida förskollärare kan uppmärksamma och stötta barnen på ett sätt som både erkänner och främjar för deras egna inflytande. Däremot är själva interaktionen och relationen med barnen viktiga faktorer för deras trivsel i förskolan (Bratterud, et al, 2012).

Även i Änggårds (2009) studie framgår pedagogens närvaro som en viktig faktor för barnens allsidiga lärande och utveckling. Studien utfördes på en förskola med utomhusprofil eller också känd som ur och skur-förskola där verksamheten i huvudsak bedrivs utomhus. Data har samlats in via observationer och samtal med barn i åldrarna 3-6 år och samtliga verksamma pedagoger. Studiens resultat tyder på att vistelse i naturen har goda möjligheter för att utveckla barnens fantasi och föreställningsförmåga när barnen introduceras till och interagerar med naturmaterial. Detta är till anledning att barnen applicerar sina tidigare erfarenheter på naturmaterialet som de använder på ett fantasifullt och symboliserande sätt i sina lekar



(Änggård, 2009). Pedagogens roll och närvaro har även observerats av en svensk studie på förskolor i landsbygden och förorten (Mårtensson, 2004). En summering av resultatet visar att förskollärares interaktioner skiljde sig åt. Studiens datainsamling kunde urskilja ett större antal vuxen-interaktioner och deltagande i barnens lekar bland förskollärarna på landsbygden än förskollärarna i förorten. Likaledes tyder fynd på att det finns behov av att införa en gemensam verksamhetsplan där förskollärarnas ansvar artikuleras till att aktivt medverka i barnens aktiviteter och förflytta sig i det fysiska uterummet. På ett sådant vis ökar förskollärarnas tillgänglighet för barnen när de befinner sig utomhus (Mårtensson, 2004). Till skillnad från Mårtensson (2004) och föregående studier har utomhusvistelse också studerats genom intervjuer med förskollärare. I Singapore har en studie angående verksamhet utomhus genomförts genom intervjuer med förskollärare. I studien uttryckte samtliga deltagare en gedigen glädje och goda erfarenheter av sin medverkan i barnens lekar och samspel. Utifrån förskollärarnas utsagor synliggjordes likaledes ett intresse för att planera för aktiviteter i det fysiska uterummet (Ebbeck, Yim & Warriier, 2019).

Samtliga studier tyder på vikten av förskollärares och pedagogers närvaro och förmåga att anpassa sin roll efter individuella barn. Likaledes visar studierna att det finns krav på förskollärare och pedagoger att stötta barnen på olika vis samt vara delaktig och aktiv i barnens lekar och samspel när de befinner sig i det fysiska uterummet. Likaledes framgår att geografi och barnens trivsel kan vara viktiga faktorer för förskollärares roll i det fysiska uterummet.

### 3.2 Utomhusvistelse i förskolan

Genom observationer och samtal med pedagoger och barn i åldrarna 3-6 år har vikten av utomhusvistelse lyfts i anknytning till barnens möjlighet att tidigt etablera en relation till olika naturmiljöer och naturmaterial. Studien utfördes på en förskola med utomhusprofil eller också känd som ur och skur-förskola. Resultatet visar att längre tids vistelse i det fysiska uterummet var stimulerande för barnens kreativitet och tankeförmåga. Detta var med hänsyn till att barnen kunde använda naturmaterialet på ett symboliskt sätt i deras lekar tack vare deras tidigare lekerfarenheter (Änggård, 2009). Även Grahn, Mårtensson, Lindblad, Nilsson och Ekman (1997) har i en mindre fallstudie uppmärksammat barnens ökade kreativitet i sina lekar och aktiviteter som ett resultat av att befinna sig utomhus.

Både Änggård (2009) och Grahn et al. (1997) betonar att det finns fördelar med att befinna sig i naturen och i det fysiska uterummet som är fördelaktiga för barns allsidiga, kognitiva utveckling. Utöver barnens kognitiva utveckling betonar även flertalet studier den fysiska och kroppsliga utvecklingen hos barnen. En sådan är bland annat Fjortoft (2001) som har observerat och undersökt naturens effekt på barns motoriska utveckling. Resultatet betonar bland annat en markant ökning i barnens fysiska utveckling när de befinner sig i en mer okonventionell utomhusmiljö än när de befinner sig på en mer uppstrukturerad och klassisk lekplats (Fjortoft, 2001). I likhet med Fjortoft uppmärksammar Mårtensson (2012) likaledes barnens motoriska utveckling i anknytning till att befinna sig i det fysiska uterummet. Litteratursammställningen tyder på att de större och friare ytorna är en avgörande faktor som både ökar barnens möjligheter till motorisk utveckling samtidigt som ingripanden och tillrättavisanden från vuxna auktoriteter minskar. Således uttrycker Mårtensson (2012) att frihet kan förknippas till det fysiska uterummet då barnen kan få utlopp för sin upptäckarglädje på sina egna villkor utan att spring i benen eller höga röster bromsar utforskandet. Friheten kopplas även samman med och benämns som en "möjlighet till

risktagande” då barnen kan ingå i fler fartfyllda och grovmotoriska aktiviteter än inomhus (Mårtensson, 2012, s. 227).

I en litteratursammanställning framhävs betydelsen av utomhusmiljöns organisation ur ett socio-fysiskt perspektiv, där förskolegården blir den gemensamma länken mellan barnets relation till sig själv och sin kropp likväl som till den sociala samvaron från barngruppen. Således möjliggör förskolegården lärande och utveckling på ett individuellt och kollektivt plan (Mårtensson, 2013). I återkoppling till Mårtenssons (2012) studie belyser författaren likaledes risken med att införa för mycket naturkontakt som exempelvis förekommer i förskolor med utomhusprofil. Detta beror främst på de kalla klimaterna som kan vara påfrestande för de yngsta barnen på förskolan (Mårtensson, 2012).

Idén om en god förskolegård har tidigare diskuterats i samband med miljö-utvärderingar såsom *Outdoor play environment categories* (Mårtensson, 2013). Sammantaget tyder utvärderingen på att en god förskolegård är en sådan som både innehåller öppna ytor samt mer slutna områden med vegetation, såsom träd, buskar och terräng. Resultatet framtonar även att det är i variationen av öppna ytor och mer slutna områden med vegetation, som lekmöjligheterna ökar och stärker det individuella barnets möjlighet att vara delaktig och påverka sina aktiviteter (Mårtensson, 2013). Miljöns utformning betonas även som en viktig faktor i tidigare forskning där Mårtensson (2012) påpekar att förskolegårdens öppenhet och få avgränsningar också gör leken synlig för andra barn. Detta underlättar för utomstående barn att bilda sig en uppfattning innan de ansluter sig till leken. Således kan leken ändras i takt med att nya barn ansluter sig utan att den nödvändigtvis behöver störas eller avbrytas (Mårtensson, 2012).

Samtliga studier i avsnittet redovisar ett flertal av det fysiska uterummets gynnsamma effekter för barns kognitiva och fysiska utveckling. Likaledes betonas vikten av en god förskolegård där miljöns utformning blir en bidragande faktor för barnens allsidiga lärande och utveckling. Miljöns öppna ytor och flexibla lekmöjligheter indikerar även ett ökat ansvar hos förskolläraren att tillåta barnens mer fartfyllda lekar och utforskanden.

### 3.3 Materialets inverkan

I tidigare forskning har det fysiska uterummets även betonats utifrån faktorer såsom materialets påverkan. Fjortoft (2001) och Mårtensson (2012) har kommit fram till att en väl organiserad utomhusmiljö med stora och öppna ytor inte nödvändigtvis måste vara fylld av uppstrukturerade platser som exempelvis rutschkanor, gungor eller lekstugor. Det viktiga är snarare att miljön innehåller en god blandning av både fria ytor med varierad vegetation som också innehar vissa arrangerade platser med byggt och tillverkat material (Fjortoft, 2001; Mårtensson, 2012).

I en turkisk intervjustudie om utomhusvistelse menar samtliga förskollärare att deras deltagande är villkorligt i relation till materialets begriplighet. Materialet beskrivs som klassiskt gårdsmaterial såsom hinkar, hopprep, spel, och annan utrustning. Resultatet tyder på att förskollärarnas roll blev något mer passiv och bevakande om materialet hade ett tydligt användningsområde som barnen kunde manövrera själva. Om materialet däremot var ostrukturerat eller saknade ett tydligt användningsområde intog förskollärarna en aktiv ledarroll där de guidade barnen i sina lekar (Doğan & Boz, 2019). I den svenska läroplanen står det skrivet att samtliga miljöer ska tillhandahålla ett varierat material för att främja barnens allsidiga lärande och utveckling (Skolverket, 2018). I kontrast betonas en växande

oro bland pedagoger i Singapore angående materialet på förskolan där en studie har fastställt deras växande oro gällande brist på material samt direkt tillgång till utemiljö (Ebbeck, Yim & Warriar, 2019).

Mårtensson (2013) definierar begreppet “miljöerbjudanden” (s. 504) som en uppsättning av olika användningsområden som en miljö kan innefatta. Specifikt syftar hon på de rika lekmöjligheter naturen kan förse med då hon i likhet med Änggård (2009) betonar hur materialet kan manipuleras och användas på symboliskt sätt i barnens lekar. I den omfattningen är inte ett träd bara ett träd utan kan också omvandlas till en rutschkana eller en klättervägg.

I anknytning till det fysiska uterummet betonar Mårtensson (2013) en markant jämförelse mot inomhusmiljön då de stora och innehållsrika ytorna uppmanar till andra dimensioner av nyfikenhet och upptäckarglädje (Mårtensson, 2013). Således kan man kanske tolka det som att utomhusmiljön i sig blir ett lekmaterial som träder kraft i barnens lekar och föreställningsvärldar. I denna mening blir det dock en skillnad mellan det material som Doğan och Boz (2019) påpekar i sin studie då det främst syftar på ett fabriksstillverkat lekmaterial med ett mer ensidigt användningsområde.

### 3.4 Sammanfattning tidigare forskning

Sammantaget visar urvalet av tidigare forskning att utomhusvistelse har en positiv inverkan på barnens fysiska och kognitiva förmågor. Detta tas i uttryck genom deras ökade motoriska aktiviteter samt förmåga att fantisera och använda sin kreativa tankeförmåga på ett symboliskt sätt i leken. Forskningen lyfter betydelsen av en väl organiserad och genomtänkt yta utomhus som för den delen inte enbart ska vara fylld av ställningar och prylar där barnen på förhand förväntas leka och samspela med materialet på ett visst sätt. Flera studier belyser även vikten av närvarande och stöttande förskollärare som reflekterar över hur de går tillväga för att främja barnens delaktighet och inflytande.

Vi har haft svårt att hitta svenska studier som berör det fysiska uterummet eller förskollärares uppfattning om sin pedagogiska roll utomhus. För att komplettera denna kunskapslucka önskar vi att bidra med dokumentation gällande förskollärares representationer av sin pedagogiska roll i svenska förskolor.

## 4 Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp

I följande avsnitt presenteras vårt teoretiska ramverk som tar utgångspunkt i den symboliska interaktionismen. I vår studie kan den symboliska interaktionismen liknas med studiens kärnhus. Således ligger den till grund för val av metod och i nära anslutning till studiens huvudsakliga fynd. Inledningsvis kommer vi att presentera en sammanställning av teorins viktigaste huvudpunkter och i ett senare skede redogöra för studiens centrala begrepp som är *det fysiska uterummet, roll och social ordning*.

### 4.1 Symbolisk interaktionism

Den symboliska interaktionismen tar sitt ursprung ur sociologiska rötter och syftar till att undersöka den sociala verklighet som vi människor lever och interagerar inom. Specifikt omfattar detta människors känslor och inre föreställningsvärldar som resulterar i motiverade handlingar och beteenden (Trost, 2010). I anslutning till Trost och Levin (2018) vill vi likna

den symboliska interaktionismen som en verktygslåda för att förstå mänskligt beteende och känslor. I vårt fall berör det en önskan att förstå förskollärares uppfattningar av sin pedagogiska roll i det fysiska uterummet.

I motsättning till psykoanalytiska teorier tar den symboliska interaktionismen ett tydligt avstamp från idén att den vuxna människans personlighet är förutbestämd och avhängig de händelser som har skett under uppväxten. Istället synliggörs människan som en social och aktiv art som aldrig slutar att lära och utvecklas i anslutning till omgivningen (Trost & Levin, 2018). Detta innebär att vi ingår i en konstant tolkningsprocess där både tidigare och nya erfarenheter och kunskaper styr hur vi ser på och definierar en situation. Vår definition av situationen leder därefter till en rad handlingar som motiveras utifrån vad anses som ett lämpligt beteende (Trost & Levin, 2018). Exempelvis har vi gradvis lärt oss att olika situationer kräver olika beteenden. En begravning kräver ett specifikt bemötande samtidigt som ett bröllop kräver ett annat.

Förmågan att vara aktiv och anpassa sitt beteende efter en viss situation tolkas och omtolkas utifrån människors olika erfarenheter. Inom den symboliska interaktionismen kan erfarenhetsvärldar förklaras med det ofta förekommande begreppet *jaget*. *Jaget* är både indelat indelat i ett *Me* och ett *I* (Carlsson, 2013). *Me* kan förstås som människans inre föreställningsvärld där subjektiva erfarenheter och minnen lagras. Minnen och erfarenheter är starkt förknippat till känslorna som hör dessa till, som exempelvis glädjen att ha en god vän, stoltheten från goda prestationer i skolan, misslyckanden i kärleksrelationer eller skammen av att säga något olämpligt (Carlsson, 2013). *Me* är likaledes starkt influerad av det egna samvetet som styrs av samhällets institutionaliserade normer och förväntningar (Trost & Levin, 2018). *I* är den del av *jaget* som resulterar i vårt synliga beteende. Därmed lagras våra upplevelser från vårt *I* till vårt *Me* som ömsesidigt och kontinuerligt styr vårt tänkande och handlande (Carlsson, 2013). Detta stärker ytterligare antagandet om att människan är en aktiv och social varelse, då vårt beteende i en viss situation är aldrig likadant som den förra, tack vare nya och tidigare erfarenheter samt omgivningens påverkan (Trost & Levin, 2018).

I anknytning till *jaget* tillämpar även forskning idén om *the looking glass self* eller *spegeljaget*. Metaforiskt sätt förstås begreppet som människors avspeglning i varandra då det individuella samvetet och handlingarna är starkt sammanlänkat med omgivningen. Utifrån samhällets normer och förväntningar anpassar individen sitt tänkande och beteende utifrån dess föreställning om andras föreställningar om sig själv. Detta innebär att människan reglerar sitt tänkande och beteende på ett sätt som passar in med institutionaliserade normer och omgivningens goda föreställningsvärldar (Sinigaglia & Rizzolatti, 2011). Då det är av omgivningen som det goda respektive tabubelagda förkroppsligas blir det viktigt att följa normen så att man inte blir betraktad som konstig och möjligtvis utfrys av samhället.

I anknytning till mänskligt beteende menar Goffman (1990) att en individs handlingar alltid måste förstås i relation till enskilda situationer och omgivningens förväntningar. Detta är till anledning att människan är socialt konstruerat och således är dennes handlingar högst styrda av andras föreställningsvärldar (Goffman, 1990).

Genom sitt tänkande kan individen bli medveten om att den bör säga eller göra något i interaktion med andra människor. Oavsett om den sociala interaktionen genomförs med omgivningen eller enbart med individen själv så ligger den gemensamma nämnaren i bruket av symboler (Trost & Levin, 2018). Symboler kan uppfattas som ett vagt fenomen eftersom att det kan omfatta så många olika ting. Exempelvis kan det beröra sådant som färger, bilder

och musik men vanligtvis relaterar man dessa till ord, gester och ansiktsuttryck (Trost & Levin, 2018).

Eftersom att människor har olika erfarenheter kan symboler uppfattas på flera sätt. I kommunikation med andra människor behöver dock symbolerna vara signifikanta. Detta innebär att samtliga parter behöver ha en gemensam förståelse av symbolens mening så att det inte uppstår några missförstånd i kommunikationen (Trost & Levin, 2018). I en liknande anda menar Carlsson (2013) att bruket av symboler är en delad aktivitet där människors handlingar påverkar hur symbolernas innebörd definieras och formas under interaktionen (Carlsson, 2013). Detta innebär att symboler likaledes är kontextbundna vilket innebär att de kan få olika betydelser i olika sammanhang (Trost & Levin 2018). Exempelvis kan färgen röd bära på olika betydelser såsom fara eller kärlek beroende vilken kontext den används i. Likaledes kan ord bära på ett flertal betydelser som först blir uppenbara när de används i rätt sammanhang. I en studie rörande dramaproduktion betonas yrkeslivet som rikt på signifikanta och kontextbundna symboler. Detta beror på att olika yrkesgrupper har sina egna och unika sätt att kommunicera med varandra på som inte alltid förstås av utomstående (Sørensen & Villadsen, 2018). Således är det inte svårt att föreställa sig att ett arbetslag i förskolan är en av många yrkesgrupper som kommunicerar via en mångfald av symboler som bär på en gemensam signifikans.

## 4.2 Centrala begrepp

### 4.2.1 Det fysiska uterummet

Davidsson (2008) beskriver det fysiska uterummet som miljöer där barnen befinner sig utomhus. Hon menar att uterummet kan delas in i olika områden där barnen själva tillskriver platserna sociala regler och betydelser som skiljer sig från dem inomhus. En sådan plats kan exempelvis vara gungställningen, skogsdungen eller klätterställningen. Vidare hävdar Davidsson att det inte är ovanligt att pedagogerna känner till platsernas betydelse och till den anledning väljer att ibland betrakta leken på avstånd så att den inte ska påverkas negativt eller avbrytas. I motsats till inomhusmiljön möjliggör det fysiska uterummet att barnen i större utsträckning kan hitta sina egna revir. Reviren blir betydelsefulla då de möjliggör en plats som barnen kan dra sig undan till om de behöver vara ensamma en stund (Davidsson, 2008). För att utveckla och således inte hindra den värdefulla fantasileken är de fria ytorna utomhus av stor betydelse. Däremot är det inte ytans (förskolegårdens) storlek som är av störst betydelse utan snarare vilka möjligheter den innehar för barnens chans till utforskande och motoriska utveckling (Norén-Björn, 1977).

Även om naturen på egen hand ofta engagerar barnen är det också viktigt att verksamheten som bedrivs utomhus lockar lika mycket utforskande och lärande som verksamheten inomhus (Granberg, 2000). Den mindre iordningställda miljön utomhus tycks bevilja barnen ett ökat inflytande över de lekar och aktiviteter som uppstår. Tack vare att materialet utomhus inte signalerar vad barnen förväntas göra med det stimuleras deras fantasi och föreställningsförmåga (Davidsson, 2008).

I vår studie kommer detta begrepp att användas vid benämning av vistelse på förskolans utomhusgård.

## 4.2.2 Roll

I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) benämns rollen få gånger och relativt vagt. I ett av de stycken där begreppet roll nämns så beskrivs denna som något individuellt betingat som hör till var och en av de verksamma inom arbetslaget. Däremot tydliggörs det inte vad som exakt hör rollen till. "Alla som ingår i arbetslaget ska utifrån sina roller genomföra utbildningen i enlighet med de nationella målen och undersöka vilka åtgärder som behöver vidtas för att förbättra utbildningen och därmed öka måluppfyllelsen." (Skolverket, 2018, s. 18).

Utifrån Goffmans (1990) definition förtydligas begreppet i anslutning till den symboliska interaktionismen. Han karaktäriserar rollen som en uppsättning rättigheter och plikter som tilldelas varje människa i en given social ställning (Goffman, 1990). I anslutning till den symboliska interaktionismen menar Carlsson (2013) att människans rolltagande är högst påverkad av de miljöer vi ingår inom och av de aktörer som vi interagerar med.

Begreppet *roll* kommer att användas i nära anslutning till vårt teoretiska perspektiv den symboliska interaktionismen för att undersöka hur förskollärares (omgivningens) närvaro påverkar individens sätt att tala om sig själv och benämna sin egen syn på den pedagogiska rollen. I likhet med Goffmans (1990) definition av rollen kommer vi att benämna den pedagogiska rollen som förskollärares ansvar och uppgifter för att bedriva den pedagogiska verksamheten.

## 4.2.3 Social ordning

I anslutning till rollbegreppet och den starka sociala anknytning som existerar därinom, kommer vi nu att presentera begreppet *social order* eller *social ordning* som det kan översättas på svenska. Detta begrepp berör omgivningens inverkan på mänskligt beteende och interaktioner. I vår användning av begreppet kommer vi att använda den svenska översättningen. Ordet ordning avslöjar mycket om dess betydelse. I allmän åskådning bygger en ordning på att det finns en övergripande struktur i tankesätt och allmänna förhållanden i enlighet med någon typ av regler och normer.

Den sociala ordningen utgörs av en mindre grupp människor i samhället som handlar efter gemensamma regler och normer som styr det som man förväntas tycka, göra och säga. Trots att gruppens människor inte nödvändigtvis behöver likna varandra blir deras gemensamma nämnare de ömsesidiga regler och normer som de styrs av (Trost & Levin, 2018). En social ordning är sålunda inte spontan till sin kärna utan kan förstås som en bestämd ordning som berör olika sammanhang, sociala grupper och individuella människors förväntade beteenden (Barker, 2017). Inom förskolan kan därmed arbetslaget ge upphov till en social ordning. Arbetslaget består av en mindre grupp av människor som likt andra sociala ordningar följer och förhåller sig till särskilda normer och regler. I en förskolekontext kan normer och regler upprätthållas av lokala överenskommelser mellan individerna själva men likaledes av olika styrdokument som exempelvis verksamhetsplaner, läroplaner och skollagar.

För att ytterligare tydliggöra begreppet kan vi exemplifiera detta genom att resa till personalrummet på förskolan. De två figurativa kollegorna Karin och Per ska precis ta rast och gå in i personalrummet. Karin har sett fram mot att sätta sig i massagestolen som finns där inne. Dock behöver Karin omgående svara på ett telefonsamtal som innebär att hon väntar med att gå in till personalrummet. Detta resulterar i att Per sätter sig i massagestolen först. Istället för att fortgå med sin egen önskan tillåter hon Per att sätta sig ner först då Karin styrs

av den allmänna sociala ordningen som berör normerna om först i kvarn och att vänta på sin tur. Den allmänna sociala ordningen likt den som Karin rättade sig efter fostras vi in att lära redan i barndomen. Således sitter dessa normer och regler djupt rotade inom oss och blir svåra att bryta (Trost & Levin, 2018).

I vår studie kommer begreppet social ordning användas i nära anslutning till studiens fynd för att synliggöra den sociala ordningen bland förskollärarna och hur denna styr deras verbala och kroppsliga utsagor.

### 4.3 Sammanfattning teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp

I detta avsnitt har vi presenterat vårt teoretiska ramverk, den symboliska interaktionismen. I relation till den symboliska interaktionismen har vi inkluderat tre centrala begrepp som är relevanta för studiens syfte och frågeställningar. Det första begreppet *det fysiska uterummet* berör den definition vi kommer att tillskriva det utrymme som vanligtvis beskrivs som förskolans gård. Således kommer detta begrepp användas flitigt men inte i relation till den symboliska interaktionismen. Begreppet *roll* används för att beskriva de olika ansvar och uppgifter som människor intar i olika givna sociala positioner. Begreppet kommer att användas i nära anslutning till den symboliska interaktionismen för att analysera förskollärarnas definitioner av sin roll i samband med vistelse i det fysiska uterummet. Slutligen har vi även definierat begreppet *social ordning* som utgörs av mindre grupper i samhället vars interaktioner är avhängiga de ömsesidiga normer och regelverk som styr vad man förväntas att tycka, tänka och göra. I studien har begreppet används för att undersöka de sociala ordningar som kan tänkas uppstå bland förskollärarna och hur dessa styr deras sätt att samtala om sin pedagogiska roll.

## 5 Metod och genomförande

### 5.1 Metodologi

Tidigare har vi introducerat vårt teoretiska ramverk den symboliska interaktionismen. I detta avsnitt kommer vi likaledes att presentera vår valda metod kvalitativa fokusgruppsintervjuer. I sammanfogningen av dessa har det framträtt två metodologiska överväganden som vi har tillämpat genomgående under studiens genomförande. Dessa omfattar kontextualisering och ett empatiskt förhållningssätt.

Kvale, Brinkmann & Torhell (2014) benämner den skickliga kvalitativa forskaren som någon som kan kontextualisera sina intervjuer. Att kontextualisera innebär ett erkännande till faktumet att ingen kvalitativ metod kan vara helt objektiv utan påverkas av en rad faktorer som i sin tur påverkar resultatet. Dessa faktorer kan exempelvis omfatta tiden på dagen, huruvida intervjupersonen agerar ensam eller i grupp, det verbala språket, moderatorns närvaro eller moderatorns utrustning. Således att det är viktigt att förstå att det som sägs under intervjun snarare konstrueras i nuet än återger en objektiv bild av tidigare erfarenheter (Kvale, Brinkmann & Torhell, 2014). I relation till den symboliska interaktionismen blir kontextualisering ytterst relevant då människans kontinuerliga lärande och utveckling i relation till sin omgivning innebär att situationen är högst unik och blir således svår att generalisera till andra tidpunkter (Trost & Levin, 2018). Detta har vi haft i åtanke under hela

studiens gång för att förstå att den enskilda situationen är påverkad av en rad olika faktorer som exempelvis gruppens eller vår närvaro.

I andan av att förstå förskolläraernas uppfattningar har ett empatiskt förhållningssätt varit nödvändigt. I likhet med den symboliska interaktionismen är ett empatiskt förhållningssätt ett fundamentalt verktyg för att förstå mänskliga upplevelser, känslor och beteenden. Likaledes genomsyras empati i vårt metodval för att försöka förstå och tolka andras föreställningsvärldar. Således har ett empatiskt förhållningssätt varit avgörande för vår förmåga att närma oss förskollärarna och deras uppfattningar av sin pedagogiska roll för att genomföra meningsfulla tolkningar utifrån studiens fynd (Trost & Levin 2018).

## 5.2 Fokusgruppsintervjuer

Vår studie kommer att ta utgångspunkt ur en kvalitativ forskningsansats som utgörs av kritisk och närgående tolkning samt analys av empirisk data. Ahrne och Svensson (2015a) menar att kvalitativ forskning möjliggör en förhållandevis intim kontakt mellan studieobjekt och forskare. När det handlar om att synliggöra hur någon betar sig och agerar kan forskaren samla in data via kvalitativa observationer. Då vårt syfte är att närma oss förskolläraernas uppfattningar och föreställningsvärldar lämpar sig kvalitativa intervjuer bättre som datainsamlingsmetod (Ahrne & Svensson, 2015b). Sålunda kan det förstås som att det är den mellanmänskliga kontakten mellan intervjuare och informant som blir den sammansvetsande länken för att åstadkomma djupgående data i form av människors tankar och uppfattningar.

Trost (2010) menar att det går att samla in människors uppfattningar på andra vis som med exempelvis en kvantitativ forskningsansats som i huvudsak samlar in data genom olika standardiserade frågeformulär och enkäter. Däremot blir denna typ av data mycket snål då människors tankar och uppfattningar är betydligt mer komplicerade än att representeras på skalor eller genom ett enstaka par ord (Trost, 2010). För att komma åt den mångfald av tankar och reflektioner som den mellanmänskliga kontakten kan bidra med har vi valt att använda oss av en semistrukturerad intervjuform (Trost, 2010; Bryman, 2011). Den semistrukturerade intervjun möjliggör en flexibilitet där moderatorn kan vara mer följsam i de resonemang som sker än vid strukturerade intervjuer (Bryman, 2011; Wilkinson, 1998).

Istället för att använda en lista med förutbestämda frågor som vid strukturerade intervjuer använder moderatorn en intervjuguide (Bryman, 2011). Intervjuguiden bör innehålla områden som forskaren valt ut innan intervjun som bör vara relaterade till studiens syfte samt till den tidigare forskning som existerar inom ämnet (Trost, 2010). För att moderatorn ska ha möjlighet att vara så flexibel som möjligt bör intervjuguiden vara något mindre i sitt omfång så att den kan vara öppen för informanternas spontana frågor eller reflektioner (Trost, 2010).

Eftersom förskollärare arbetar i arbetslag tror vi att det är möjligt att fånga verklighetsnära information om deras vardag och uppfattningar genom att utföra intervjuerna i grupp. Detta kallar flera forskare för fokusgruppsintervjuer (Bryman 2011; Wilkinson, 1998; Trost, 2010). Trots att moderatorn alltid påverkar studien på något vis menar Dahlin-Ivanoff och Holmgren (2017) att fokusgruppsintervjuer är en datainsamlingsmetod där forskaren har ett relativt lågt inflytande över resultatet. Detta beror på att det är svårare för den som intervjuar att påverka och kontrollera ett samtal där flera personers uppfattningar tar plats i jämförelse med en till en intervjuer (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017). Genom detta tillvägagångssätt är vår förhoppning att det blir möjligt att både fånga enskilda förskollärares uppfattningar och samtidigt lägga märke till det som sker i samspelet mellan deltagarna (Wilkinson, 1998).



De intervjuade förskollärarna i respektive arbetslag befinner sig ofta utomhus samtidigt. Därför har de en gemensam referensram vad gäller utevistelsen på förskolans gård. Detta är en fördel då det är av betydelse för de diskussioner som förs i fokusgrupperna då de har en gemensam förståelse och erfarenhet av de situationer, begrepp och symboler som diskuteras (Trost & Levin, 2018). Det är också viktigt att den som modererar inte bara ställer frågor utan också intresserar sig för hur deltagarnas svar kan tänkas påverkas av varandras tankar och uppfattningar (Bryman, 2011). Wilkinson (1998) betonar likaledes vikten av moderatorns flexibilitet och följsamhet under fokusgruppsintervjun. Det kan exempelvis handla om att omprioritera ordningen på frågorna, formulera en ny fråga eller hålla sig för att ställa nästa fråga och låta diskussionen fortgå. Samtidigt finns det då en risk att deltagarna kommer ifrån ämnet och börjar diskutera något annat. Om detta händer är det moderatorns uppgift att ödmjukt styra in deltagarna på rätt spår igen (Wilkinson, 1998).

Likaledes har moderatorn ett övergripande ansvar att fördela ordet på ett förhållandevis jämlikt vis mellan deltagarna (Bryman, 2011). Vidare påpekar Bryman (2011) att samspelet i gruppen kan påverkas negativt av att någon har en avvikande åsikt, som i sin tur kan leda till att diskussionerna hämmas. Därför bör den som modererar också tänka på att inte värdera de svar som deltagarna ger utan visa respekt för de samtal som pågår i mån att främja diskussionerna (Bryman, 2011). Det kan återkopplas till det som Trost (2010) beskriver som att vara lyhörd och följa informanternas resonemang.

### 5.3 Studiens genomförande

Det första vi gjorde var att söka fram traditionella respektive ur och skur-förskolor genom en kommunal hemsida inom Västra Götalandsregionen. På hemsidan fanns sju stycken ur och skur-förskolor och hundratals förskolor med traditionell profil. Vi genomförde en avgränsning genom att välja ut ett tiotal traditionella förskolor och samtliga av de tillgängliga ur och skur-förskolorna. Därefter skickade vi ut ett mail till förskolecheferna på respektive förskola där vi omfattande beskrev studiens syfte och ämnesområde. I samma mail ombads förskolechefen att genomföra en intresseanmälan hos förskollärarna och sedan återkomma till oss med deras kontaktuppgifter.

Inom några dagar fick vi ett samtycke till deltagande från en av de traditionella förskolorna. Denna refererar vi till som den första traditionella förskolan. I mailet från chefen fick vi kontaktuppgifterna till fem stycken förskollärare som ville medverka i studien. Därefter ringde vi ett par av namnen på listan och stämde av en lämplig tid för att genomföra intervjuerna. Kort inpå tackade även en andra traditionell förskola ja till att delta. Denna refererar vi till som den andra traditionella förskolan. Däremot uttryckte chefen ett behov att få lite betänketid gällande vilka förskollärare som kunde tänkas delta. Kort därefter fick vi även kontaktuppgifterna till tre stycken förskollärare som vi bestämde en passande tid med. Från de övriga åtta traditionella förskolorna fick vi ett nej då de tyvärr inte kunde delta. Samtliga av de icke-deltagande förskolorna hänvisade till problematik med att hitta en passande tid eller att ha tillräckligt med personal i barngrupp under intervjuernas gång. Likaledes rådde det en brist på utbildade förskollärare som kunde delta i studien vilket tycks vara ett återkommande problem på de flesta förskolor i regionen. I urvalet av ur och skur-förskolorna tackade enbart en förskola ja att delta då andra förskolor med utomhusprofil likaledes tackade nej på grund av tidsbrist. Förskolechefen som vi fick kontakt med visade sig även ha en verksam tjänst som förskollärare och deltog själv i intervjun.

Till en början hade vi tänkt att studien skulle genomföras med individuella intervjuer men efter en närmare titt på syfte och teoretisk ansats ansåg vi att fokusgruppsintervjuer vore ett bättre alternativ. Därmed fick vi hitta nya tankebanor gällande intervjuernas utformning. I nära anslutning till dessa insikter påbörjades arbetet med en intervjuguide. I intervjuguiden formulerades övergripande frågeområden som baserades på studiens frågeställningar. Under varje frågeområde fanns intervjufrågor som märktes ut i relation till dess relevans och ordning under fokusgruppsintervjuerna. Fokusgruppsintervjuer leds snarare av en moderator än en intervjuare inom individuella intervjuer (Bryman, 2011). Moderators ansvar beläggs snarare på att introducera ett ämne eller en fråga som därefter diskuteras mellan informanterna och fördela ordet jämnt mellan informanterna (Bryman, 2011). Under varje intervju var två av oss närvarande. En av oss ansvarade för att moderera medan den andre skötte teknisk utrustning och gjorde minnesanteckningar. Däremot var aldrig alla tre av oss närvarande då det låga antalet informanter i grupperna möjligtvis skulle påverkas av att ha lika många studenter närvarande.

Intervjuerna spelades in med hjälp av ljudupptagning för att göra det möjligt att gå tillbaka för att skapa tillbakablickar på vad som sades. Därmed blev det möjligt att återge intervjuerna ordagrant (Bjørndal, 2005). Under intervjuerna förde en av oss anteckningar för att fånga sådant som inte kan spelas in genom ljudupptagningen såsom gester, miner och kroppsspråk.

## 5.4 Undersökningsgrupp

Denna studie kommer enbart att belysa förskollärares perspektiv och således exkludera andra verksamma inom arbetslaget såsom barnskötare eller annan personal. Vårt urval beror delvis på vårt eget intresse då vi själva utbildar oss till förskollärare men delvis med hänsyn till förskollärarens ökade ansvar och uppgifter som numera specifikt benämns i förskolans reviderade läroplan (Skolverket, 2018). Under studiens gång kommer vi att referera till samtliga fokusgrupper genom diverse referatord såsom "informanter", "deltagare" och "förskollärare".

Urvalet av förskolor har skett med motivation till en av Ahrne och Svenssons (2015a) två strategier vid urval av fältmiljöer. Strategin omfattar att studera flera miljöer som skiljer sig något åt från varandra (Ahrne & Svensson, 2015a). I anknytning till strategin valde vi att intervju två traditionella förskolor och en ur och skur-förskola vilket innebär att den sistnämnda bedriver huvudsakligen sin verksamhet utomhus. När vi skriver "traditionella förskolor" så menar vi inte att benämna dessa verksamheter på något normativt eller värderande sätt. Istället menar vi att dessa är förskolor som inte har någon utomhusprofil utan i huvudsak bedriver sin verksamhet inomhus. Ordet traditionell används därmed enbart för att särskilja de olika verksamheterna från varandra. Vår förhoppning var att olika typer av förskoleverksamheter skulle kunna skänka studien en variation av uppfattningar och perspektiv genom att belysa dess likheter och skillnader (Ahrne & Svensson, 2015a).

## 5.5 Beskrivning av verksamheterna

De två traditionella förskolorna kommer namnges som första respektive andra traditionella förskolan. Den tredje förskolan kommer namnges som ur och skur-förskolan. Respektive förskola har minst en förskollärare per avdelning. Under vår snabba visit till och från alla förskolor kunde vi konstatera att de alla har relativt stora gårdar med varierad vegetation och närhet till skog och friluftsliv. Innan varje intervju började vi med att presentera oss själva, vårt universitet samt studiens syfte. Likaledes informerade vi om deras frivilliga deltagande genom att dela ut en samtyckesblankett. Vi läste alltid upp blanketten högt tillsammans med

förskollärarna där vi informerade dem om studiens konfidentialitet och samtidigt frågade om vi fick tillåtelse att spela in deras samtal. Alla av fokusgrupperna skrev på samtyckesblanketten och fick likaledes behålla ett eget exemplar. Intervjuerna blev olika långa utefter förskollärarnas ökade eller minskade tidspress.

Alla deltagare är verksamma förskollärare men däremot har två informanter ytterligare en yrkesposition som förskolechef respektive specialpedagog. De ökade positionerna kan möjligtvis ha en påverkan gällande gruppens maktdynamik (Trost & Levin, 2018).

- I den första traditionella förskolan deltog fem stycken informanter. Vi har valt att namnge dessa som Mischa, Eli, Robin, Jona och Max. Alla är utbildade förskollärare men Max är även utbildad som specialpedagog. Intervjun pågick i cirka 45 minuter.
- I den andra traditionella förskolan deltog tre stycken informanter som alla är utbildade förskollärare. Vi har valt att namnge dem som Mika, Tintin och Ziggy. Intervjun pågick i cirka 35 minuter.
- Under intervjun med ur och skur-förskolan medverkade tre utbildade förskollärare som vi har valt att namnge som Billie, Alexis och Kim. Bille arbetar som förskollärare men är även verksam som förskolans chef. Intervjun pågick i cirka 50 minuter.

## 5.6 Analysmetod

I analysprocessen har vi tagit inspiration från Wilkinsons (2016) beskrivning om etnografisk analys. Den etnografiska analysen innebär att vi har valt att rikta fokus mot vad som händer mellan deltagarna i samtalen och hur detta kan bidra till djupare tolkningar och ökad kunskap (Wilkinson, 2016).

Datinsamlingen har visat sig vara en relativt snabb process då vi hade turen att snabbt etablera kontakt och genomföra intervjuer med respektive förskola. Intervjuerna har också visat sig vara rika på intressanta åsikter och reflektioner som har resulterat i en enorm mängd data. Detta kan liknas med Barbour (2007) som beskriver den kvalitativa analysprocessen på följande sätt: "Making sense of qualitative data through assigning and developing a coding framework is a complex and inherently 'messy' process." (s. 14). I anknytning till Barbour (2007) har det onekligen varit viktigt att hantera denna kvantitet, (eller röra) och ordna datan på ett lämpligt sätt.

När alla intervjuer hade genomförts påbörjades ett arbete med att transkribera och bearbeta det insamlade materialet (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Vi transkriberade en intervju vardera och därefter korrekturläste vi varandras transkriptioner. På så vis blev vi mycket insatta i en intervju vardera samtidigt som vi kunde ta del av varandras transkriptioner därefter.

Analysprocessen inleddes genom att sortera och reducera det transkriberade materialet. Detta visade sig att vara en viktig process för att kunna orientera oss i datans enorma mängd och skapa en "god representation" av informanternas utsagor (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 228). En grov sortering och reduktion påbörjades redan under skapandet av intervjuguiden då vi delade in våra frågor under två ledande frågeområden: *det fysiska uterummet* och

*pedagogens roll*. Denna typ av förebyggande sortering och reduktion hjälpte oss att avsmalna vår data till att enbart eftersöka sådant som var relevant för studiens syfte och frågeställningar.

Frågeområdena i intervjuguiden har likaledes fått en avgörande betydelse för studiens dataanalys då de har fungerat som en kodningsguide (Barbour 2007). Vi kodade datan genom att inledningsvis transkribera varje intervju. Därefter sökte vi efter återkommande mönster, kontraster och andra intressanta fynd i informanternas utsagor. Processen inleddes sålunda med att skriva ned dessa fynd på post-it lappar för att få en första överblick ur materialet. Vidare jämförde vi förskolläraernas svar och grupperade dessa i olika huvudteman och lämpliga underkategorier för att på så vis synliggöra våra fynd. Sedan gjordes en noggrann analys av respektive huvudtema och underkategorier vilket redovisas med ett urval av lämpliga citat. Slutligen har dessa kontinuerligt diskuteras i enlighet med vårt teoretiska ramverk symbolisk interaktionism, centrala begrepp och tidigare forskning (Barbour, 2007).

## 5.7 Etiska överväganden

Löfdahl (2014) menar att hela forskningsprocessen ska genomsyras av god forskningsetik. I vår studie möjliggörs detta genom att vi tar hänsyn till Vetenskapsrådets (2017) fyra etiska principer, *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetsprincipen* samt *nyttjandekravet*. Eftersom principerna anses ha ett högt värde vid empiriska studier har vi således lagt stor vikt vid att säkerställa att de följs (Löfdahl, 2014).

För att uppfylla informationskravet fick förskolecheferna och förskollärarna ett mail innan intervjuerna genomfördes där de delgavs studiens syfte och tillvägagångssätt. Både i mailet och i samtyckesblanketten framgick att studien genomförs i vetenskapligt syfte och inte kommer användas för kommersiellt bruk. På så vis blev deltagarna medvetna om att materialet inte kommer att användas till något annat än i denna studie (Vetenskapsrådet, 2017). På samtyckesblanketten som togs med vid varje intervjutillfälle kunde deltagarna läsa om studiens syfte, deras medverkan och vår roll under fokusgruppsintervjuerna. Där tydliggjordes också att de närsomhelst kunde välja att avbryta sin medverkan i studien. Deltagarna blev också informerade om att samtalet skulle spelas in med röstinspelare. Därefter fick var och en skriva under sitt samtycke med sin namnteckning. I resultatet har samtliga personer och förskolor blivit avidentifierade och fått fiktiva namn. För att öka studiens konfidentialitet har deltagarna tilldelats könsneutrala och fiktiva namn. Likaledes har även information om förskolorna samt deras kommun exkluderats i denna studie. Innan inspelningen startade berättade vi att deras namn skulle bytas ut mot fingerade namn och att varken förskolan, antal avdelningar, avdelningsnamn eller att antal barn på respektive avdelning skulle anges i studien. Detta är också anledningen till den mycket kortfattade beskrivningen av förskolornas utemiljöer (Vetenskapsrådet, 2017).

## 5.8 Studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

En studies reliabilitet omfattar mätmetodens förmåga att ge samma resultat i upprepade mätningar. I denna studien blir fenomenet mätmetod något satt inom parentes. Detta är till anledning att vår metod är kvalitativ och inte syftar till att mäta eller jämföra mängder. Istället syftar vår metod till att förstå och tolka människors uppfattningar (Barmark & Djurfeldt, 2015). Eftersom att människors utsagor är högst kontextberoende kan det kvalitativa resultatet variera från gång till gång både språkligt och innehållsmässigt. Utifrån denna slutsats är det sålunda inte möjligt att skapa reliabilitet på samma sätt som kvantitativa mätmetoder (Eriksson-Barajas, Forsberg & Wengström 2013).

Däremot har vi försökt att stärka reliabiliteten genom att noggrant transkribera förskollärarnas utsagor som de uppgavs under intervjuerna så att andra studier eller forskare hade haft samma grundläggande bild av transkripten som oss. Vi vill däremot betona att vi är medvetna om att vårt resultat inte kan representera verkligheten utan enbart från intervjuernas kontext återskapa en bit av hur den kan se ut (Justensen & Mik-Meyer, 2011).

Studiens validitet berör den röda tråden som skall genomsyra hela undersökningsprocessen så att syftet och frågeställningarna alltid står till grund för alla teoretiska, metodologiska och analytiska avvägningar (Eriksson-Barajas, et al, 2013). Således har syftet och frågeställningarna verkat som en kontinuerlig utgångspunkt under samtliga avsnitt och under skapandet av vår intervjuguide. För att avgränsa studien har vi därmed avgränsat intervjufrågorna till att enbart beröra förskollärares egna uppfattningar och exempelvis exkluderat frågor barnens uppfattningar (Justesen & Mik-Meyer, 2011). I denna studie har vi upplevt svårigheter att få tag på ett större antal förskollärare. Vi är väl medvetna om att en fokusgruppsintervju helst ska bestå av minst stycken informanter för att fånga interaktionen i gruppens utsagor (Bryman, 2011; Wilkinson 1998). Däremot var tidsbrist och vikariebrist faktorer som stod i vägen för att få tag i ett större antal. Resultatet blev således att två fokusgruppsintervjuer bestod av tre informanter därav den tredje bestod av fem stycken informanter. Trots det blygsamma antalet deltagare har vi ändå valt att benämna vår metod som fokusgruppsintervjuer då essensen i den sociala interaktionen framgick då vi kunde under ett flertal gånger se tendenser av gruppens inverkan på individernas utsagor.

En studies generaliserbarhet omfattar vanligtvis pålitlighet i termer av att möjliggöra större generaliseringar av ett fynd utifrån ett mindre antal data. För att generalisera krävs det däremot en större reliabilitet på mätmetoden som kan leda till samma resultat i upprepade mätningar. Således är denna typ av pålitlighet av större betydelse inom kvantitativa studier (Ahrne & Svensson, 2015a). Inom kvalitativa intervjuer blir det svårt att göra generaliseringar eftersom fynden är högst kontextbundna. På så vis ökar svårigheten att på ett övergripande och trovärdigt sätt applicera ett stickprov gentemot en större population. Däremot önskar vi ändå att bidra med en viss igenkännbarhet. Mot bakgrund av detta vill vi återigen påpeka att vårt empiriska bidrag inte till fullo kan representera verkligheten utan enbart återge en bit av hur den kan se ut (Justensen & Mik-Meyer, 2011).

## 5.9 Sammanfattning metod och genomförande

I detta avsnitt har vi redogjort för de metodval och metodologiska avvägningar som ligger till grund för studiens genomförande. Utifrån syfte och frågeställningar användes en kvalitativ metod där datan samlades in genom semistrukturerade fokusgruppsintervjuer. Vi har värnat om informanternas integritet och gjort etiska överväganden genom att följa de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2017). Urval av undersökningsgrupp har gjorts i relation till vår egen nyfikenhet samt i relation till förskollärarnas ökade ansvarsfördelning utifrån den reviderade läroplanen. Syftet med att använda två olika verksamheter är att jämföra deras likheter och skillnader och således bidra intressanta fynd. Utifrån en etnografisk analysmodell har datan sorterats och reducerats i enlighet med studiens syfte och frågeställningar. Avslutningsvis har studiens kvalitet diskuterats i termer av reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

## 6 Resultatredovisning och analys

Genomgående i denna studie har vi återkopplat till vårt syfte som är att närma oss förskollärares uppfattningar av sin pedagogiska roll i det fysiska uterummet i relation till barnens lekar och samspel. Likaledes har vi önskat att undersöka hur deras uppfattningar kan skilja sig från verksamhet inomhus. Utifrån sortering och reducering i analysprocessen kunde vi urskilja tre huvudteman som vi anser är motsvarar studiens syfte och centrala frågeställningar. Vi kommer att presentera de i följande ordning som *förskollärares olika roller*, miljöns *utformning* och *barnens behov*.

### 6.1 Förskollärares olika roller

Under intervjuerna lades en stor del av tiden på att samtala om den pedagogiska rollen. Som moderatorer valde vi att ej erbjuda vår definition av den pedagogiska rollen utan tillät var och en av förskolorna att tolka den efter erfarenheter. Ur intervjun med den första traditionella förskolan framgick det att den pedagogiska rollen inte bör definieras som singular utan är mångfacetterad och kan innehålla flera dimensioner samtidigt.

#### UTDRAG 1 - Första traditionella förskolan

1. **Moderator:** "...Vilken roll har ni när ni befinner er utomhus?"
2. **Robin:** Vilken... (Avbryter meningen) Vilken roll? Vi har ju olika roller tycker jag.
3. **Moderator:** Mmm.
4. **Robin:** Man är både ett stöd och en stöttning i barnens lek. Man är en stöttning i omsorg om barnen...(pausar)
5. **Moderator:** (Flikar in) Mmm.
6. **Robin:** (Fortsätter meningen): ...Man är så att de... (Avbryter meningen) Det är väldigt många olika roller man har.
7. **Vide:** Sen jag menar med och leka med dom. Jag menar att man är kompis med dom, man sitter i sandlådan och bygger. Så när man leker är man ju en kompis med dem då också.

De olika roller som Robin och Vide diskuterar skulle kunna förstås som de olika ansvar och uppgifter som ter sig ur en rad specifika beteenden i sociala sammanhang (Goffman, 1990). Att stötta ett barn i leken, att förse en annan med omsorg och att ingå i en ömsesidig vänskapsrelation med en tredje, skulle kunna förstås som olika ansvar och uppgifter som ingår i förskollärares mångfacetterade roll.

I intervjuerna har förskollärares pedagogiska roll (eller roller) också diskuterats i termer av något mer förutbestämda ansvar och uppgifter. Detta kan illustreras av två kollegor i ur och skur-förskolan som relaterade den pedagogiska rollen till positionerna löpare och lekare.

#### UTDRAG 2.1 - Ur och skur

1. **Billie:** För så jobbar vi lite här i uppstarten, så som jag har jobbat med tidigare, att om vi är fyra pedagoger... (pausar)
2. **Moderator:** Mmm
3. **Billie:** (Fortsätter)...Så är det en som är det som vi kallar för löpare och det är den som springer in och ut och byter blöja och tar emot barnen, för det blir ju också väldigt långa avbrott när man är ute, eh... (pausar) och vilket också stör barnen på något sätt, för varje gång som någon kommer så blir det ju ett avbrott... (Paus)
4. **Kim:** Mm.
5. **Billie:** (Fortsätter)... För det är ju oftast här man tar emot och lämnar, i alla fall som vi gör.
6. **Alexis:** Ja, ja precis! Det är ju så vi kan möta barnen och lotsa och visa dem vad som händer på gården tycker jag också, för vi har ju en sådan stor gård och då är det ju jättebra att ha en löpare som kan ta emot och säga "kom så ska jag visa dig vad barnen gör så får vi se vart du vill vara".

## UTDRAG 2.2 - Ur och skur

7. **Billie:** Men det är i alla fall skönt att ha en som är den som springer, byter blöja och gör alla sådana där... (Blir avbruten)
8. **Alexis:** Telefonen... (drar ut på ordet)
9. **Moderator:** Att det är outtalat?
10. **Billie:** Ja precis. De andra då är lekare som innebär att de är tillgängliga för barnen i leken eller liksom att är man bara en lekare så måste den liksom ha ett övergripande ansvar, men när man är alla kan man liksom bara sätta sig ned och vara där, det är ett sätt att dela in gruppen ute, men då använder man sig själv som en... egen.
11. **Moderator:** Som den personen?
12. **Billie:** Ja, alltså att man gör det tydligt att "nu gör vi det här", här och så. Så tänker jag i alla fall.
13. **Alexis:** Ja men så är det ju.

I dessa två fokusgrupperna (den första traditionella förskolan se utdrag 1 och ur och skur-förskolan se utdrag 2.1 samt 2.2) illustreras olika sätt att tala om och benämna förskolläraernas pedagogiska roll. Den gemensamma nämnaren tycks vara att rollen anpassas utifrån barnens varierande och olika behov som kräver ett visst bemötande. En viss roll. Som förskollärarna har påvisat kan dessa behov röra sig om att få stöd i leken och övergångar eller att känna samhörighet. Däremot ter sig en skillnad i ur och skur-informanternas definition av sin pedagogiska roll då positionen som löpare och lekare är mer konstant och repetitiv till sin natur på grund av specifika behov som personalen dagligen behöver möta och handskas med.

Utifrån ett symboliskt interaktionistiskt perspektiv blir det näst intill omöjligt att beskriva mänskligt beteende som konstant. Detta beror på att människan är en aktiv aktör som ständigt tolkar och omtolkar en situation utifrån tidigare erfarenheter och lämpligtvis använder dessa för att interagera med sin omgivning (Trost & Levin, 2018). Däremot kan en människas roll i en given situation bära på vissa förväntningar som är mer eller mindre återkommande i särskilda situationer. Detta kan förstås utifrån begreppet *rollsektioner* (Trost & Levin, 2018). Begreppet erkänner att vissa roller kan bestå av ett flertal förutbestämda och förväntade beteenden. På ett sådant sätt kan rollen löpare och lekare förstås som en position som kan delas in i en uppsättning förväntade beteenden som tar uttryck i ett flertal praktiska handlingar. Rollsektionerna innebär nödvändigtvis inte att rolltagarnas beteende är konstant i den mening att de är oförmögna att anpassa sig efter den enskilda situationens behov (Trost & Levin, 2018).

I den andra traditionella förskolan belyser Tintin och Mika lärandet som en del av sin roll. Därmed kan en annan beskrivning av den pedagogiska rollen omfatta förskolläraernas förmåga att skapa meningsfulla lärandetillfällen utifrån barnens intressen och pågående lekar.

## UTDRAG 3 - Andra traditionella förskolan

1. **Tintin:** Kunna utmana sig själv i lärandet, de sker ju lärande ute hela tiden... (pausar)
2. **Mika:** (flikar in) Hela tiden, i alla sammanhang.
3. **Tintin:** (fortsätter) ... man är med där barnen är. När de bygger, att barnen skall kunna sätta ord på saker och de som sker. När vi jobbar med konstruktion, med ordet stabilt för exempel, "var är ordet stabilt?" Barnen kom på att man kan stå på saker för att de ska bli stabilt.
4. **Mika:** (flikar in): Ja, att utmana sig och kunna ta de här vidare i leksituationer.

I samtliga intervjuer synliggörs en ömsesidig kommunikation där förskollärarna samtalar utifrån deras signifikanta förståelse av symbolen *roll*. Att upprätthålla signifikanta symboler har varit nödvändigt i fokusgrupperna liksom all annan mänsklig kommunikation för att budskapet skall förstås på ett gemensamt sätt (Trost & Levin, 2018). Betydelsen av symbolers signifikans kan exemplifieras av Mika och Tintin i utdrag 3 då de talar om symbolen lärande. I början säger Tintin att den pedagogiska rollen handlar om att kunna utmana sig själv i

lärandet (rad 1). Betoningen på ordet *själv* får det att låta som att Tintin talar om sitt eget lärande. Mika följer upp genom att tillägga “Hela tiden, i alla sammanhang” (rad 2) vilket är något vagt då utlandet både kan handla om sitt eget lärande och barnens lärande. Kort därefter förtydligar Tintin sitt föregående uttalande genom att koppla ihop symbolen lärande med barnen (rad 3). När symbolens signifikans har etablerats tycks bägge förskollärare ha samma förståelse för vilken mening de tillskriver symbolen lärande.

Lekare och löpare kan också förstås som signifikanta symboler inom ur och skur-förskolan. Dessa symboler påminner om det professionella yrkesslang som har påpekats i en studie om sjuksköterskeyrket (Carlsson, 2013). Således kan signifikanta symboler såsom löpare och lekare definieras som ett högst yrkesspecifikt slang som i sin tur möjliggör en delad förståelse och känsla av samhörighet.

Gemensamt för alla fokusgrupperna var att deras signifikanta symboler bar på en specifik betydelse under själva intervjukontexten. Därmed kan förskollärarnas valda symboler betyda något annat under ett annat tillfälle. Detta kan exempelvis illustreras med den verbala symbolen *polis* som kommer att påtalas i ett senare skede. Under intervjuerna hänvisade symbolen till de vuxnas invändningar och tillrättavisningar av barnens beteende. Således fick symbolen polis en metaforisk mening gällande styrning snarare än att direkt hänvisa till polisyrket (Trost & Levin, 2018).

I samtliga fokusgruppsintervjuer har förskollärarnas närvaro implicit betonats som nödvändig för att möta olika typer av behov. I diskussioner gällande barnens lekar och samspel i det fysiska uterummet har närvaron uttrycks på lite olika sätt i termer av aktivt deltagande och mer passivt observerande. Bägge dessa typer har handlat om olika grader av närvaro och därför väljer vi att döpa dessa till *deltagande närvaro* och *observerande närvaro*.

I intervjuerna med den första och andra traditionella förskolan framkommer att samtliga intar en observerande närvaro när de befinner sig i det fysiska uterummet. Detta kommer att illustreras med två utdrag ur intervjutranskripten. Det första utdraget (se utdrag 4) är från den första traditionella förskolan och det andra utdraget (se utdrag 5) är från den andra traditionella förskolan.

#### **UTDRAG 4 - Första traditionella förskolan**

1. **Moderator:** Vi har ju egentligen pratat ganska mycket om detta redan men jag frågar ändå. Brukar ni diskutera hur ni agerar i relation till barnen när ni befinner er utomhus?
2. **Eli:** Ja vi har ju pratat om det ganska mycket på huset...i alla grupper liksom att man måste vara aktiva med barnen. Sen är det ju så att när man är utomhus så sköter ju barnen sig. De klarar sig lite mer.
3. **Moderator:** Mmm.
4. **Eli:** För att det blir inte lika mycket konflikter i alla fall inte för våra barn å då har man kanske mer tid att just ta det här snacket så att det ser ut som att man står och pratar och tjuvprat men man kanske pratar om saker som handlar om jobbet. man kanske står två vuxna tillsammans ute på gården men då kanske vi diskuterar utvecklingssamtal eller möte eller vi kanske diskuterar vad vi ska säga till vårdnadshavaren då eller BVC där eller ah så det e ju mycket såna samtal som kan komma upp utomhus fast vi får ju inte glömma att vi är där för barnen.

#### **UTDRAG 5 - Andra traditionella förskolan**

1. **Ziggie:** Varje dag är man med på någonting. Mycket handlar om att man sitter ute och observerar den fria leken, dels för att se vart den vägen och hur den går till, dels för att fundera hur man kan utmana barnen i den här leken. Man kanske inte alltid ska gå in i den. Ibland kan man ju styra men ibland vet man inte.
2. **Mika:** Jag tänker så här. Beroende på vem man är så kommer jag ju på mig själv att vissa lekar och aktiviteter är mer spännande för mig som pedagog och är gärna med i dem medan andra lekar inte berör mig men det är ju det som är fint med så många vuxna på en förskola, att det finns någon lek för alla.



3. **Tintin:** Alla kan ju inte vara med på allting men jag som förskollärare behöver ändå tänka på vad jag kan göra för att de här barnen skall bli intresserade av någonting.
4. **Ziggie:** Ja visst är det så. Det finns olika lekar och några spår kanske är mer spännande som man kan kliva in i och se "vad gör ni här".

Den observerande närvaron rättfärdigas på olika vis. Delvis på grund av barnens minskade behov av konfliktstöd från de vuxna. I denna mening kanske en annan dimension av den pedagogiska rollen kan omfatta barns behov av medling och vägledning i sina konflikter. Således kan också föreställa sig att den observerande närvaron är avhängig barnens minskade behov av konfliktstöd och vuxentillsyn. Delvis rättfärdigas den observerande närvaron också av en osäkerhet att delta eller att inte delta i barnens lekar. I utdrag 5 uttrycker Ziggie en viss osäkerhet i huruvida hen bör inta en observerande eller deltagande roll i barnens lekar. Den observerande närvaron tycks möjliggöra en insyn i barnens perspektiv samtidigt som avstånd kan bli nödvändigt för att inte styra för mycket. Möjligtvis för att inte hämma barnens fria lek och göra den för vuxenstyrd. Likaledes tycks förskollärarna i den andra traditionella förskolan benämna sitt egna intresse för barnens lekar och samspel som en bidragande faktor till deras grad av närvaro.

I intervjun med ur och skur-förskolan framkommer det att förskollärarna istället intar en deltagande närvaro när de befinner sig i det fysiska uterummet. Detta kan illustreras med följande utdrag.

#### **UTDRAG 6 - Ur och skur**

1. **Billie:** Ja precis eftersom att vi tycker att det är väldigt viktigt att vi vuxna är med i leken så går vi inte ifrån, förstår ni hur jag menar? Vi är inte dem som står och observerar utan vi är dem som är där och med.
2. **Alexis:** Dom är ju vana med det också tycker jag. De ger ju oss roller om se ser oss.
3. **Billie:** Men jag är mer på alerten ute än inne. Här skulle jag kunna, så här... (avbryter meningen) Här inne så skulle jag kunna tänka mig i fall några barn leker jättebra där och några barn leker jättebra där, då kan jag sätta mig och göra dokumentation här.
4. **Kim:** Mmm, precis.
5. **Billie:** Det skulle jag ju inte göra ute, därför att ja... (avbryts)
6. **Alexis:** (Avbryter och flikar in) Nej det är sant, nej det gör man inte
7. **Billie:** (Fortsätter)... För jag behövs hela tiden för det är nog skillnaden.
8. **Alexis:** På ett sådant sätt blir det lite mer vilsamt här inne då, kan det ju bli.

Genom utdraget kan man ana en viss önskan att distanseras från idén av en observerande närvaro. Detta kan illustreras på rad 1 där Billie tydligt markerar att de inte är dem som observerar. I denna kontext blir ordet observation värdeladdat på ett sätt som möjligtvis förknippas med en oreflekterad frånvaro och distans till barnen.

Ett annat intressant fynd som vi kan tyda ur utdraget är att förskollärarna intar en observerande närvaro när de befinner sig inomhus. Deltagarna rättfärdigar detta genom att likaledes hänvisa till barnens minskade behov av vuxenstöd. Detta kan illustreras av Billie på rad 7 vilket indikerar att hen behövs i en större omfattning utomhus än inomhus. Detta kan tolkas som att barnen på ur och skur-förskolan har större behov av vuxen-tillsyn när de befinner sig i det fysiska uterummet som på ett sådant sätt kräver en högre grad av närvaro av förskollärarnas pedagogiska roll.

Likt de två traditionella förskolorna menar personal på ur och skur-förskolan att barnens självständighet och minskade behov av de vuxnas närvaro kan ses som en bidragande faktor till deras observerande närvaro. Samtliga fokusgrupper menar att det är i sådana tillfällen som de kan ta "tillfället i akt" och syssla med dokumentation eller annan kortare planering.

Då Eli (se utdrag 4) menar att konflikter sker i en mindre grad utomhus kan vi kanske implicit förstå att konflikterna är flera inomhus och således kräver en deltagande närvaro när de befinner sig inomhus. De två verksamheternas polariteter kan möjligtvis förklaras genom att rikta fokus mot vart de bedrivs. De två traditionella förskolorna bedriver i vanliga fall mestadels av sin verksamhet inomhus medan ur och skur-förskolan driver mestadelen av sin verksamhet utomhus. Bägge verksamheter har därmed fler erfarenheter av den ena miljön och de återkommande behov som behöver mötas med en viss grad av närvaro.

Tidigare har vi redogjort för begreppet social ordning som omfattar samhällets normer och regler som upprätthålls av en mindre grupp som sätter prägel på vad man förväntas tycka, säga och göra (Trost & Levin, 2018). I samtal om den pedagogiska rollen var det vanligt att förskollärarna stärkte sina argument med läroplanen för förskolan då det är i den som det står skrivet om målbeskrivningar gällande förskolans uppdrag. Därmed kan läroplanen förstås som ett symboliskt regelverk som möjligtvis bidrar till den sociala ordningen i förskolan och i studiens fokusgrupper, då den uttrycker särskilda förväntningar på förskollärarna och deras roller (Trost & Levin, 2018). Läroplanen fastslår både ett behov av förskollärares aktiva deltagande och förmåga att ge barnen utrymme för att utveckla eget ansvar och inflytande. Därmed kan man förstå att både en observerande och deltagande närvaro blir godtagbart i enlighet med den sociala ordningen i förskolan och möjligtvis i fokusgrupperna (Skolverket, 2018).

Däremot kan det tänkas kräva en viss balans så att dessa typer av närvaro inte hämmar barnens lärande och utveckling. Den andra traditionella förskolan menar exempelvis att de inte alltid aktivt deltar med barnen på grund av ett varierande intresse för olika lekar och aktiviteter. Förskollärares egen bias eller intressen nämns inte i läroplanen som en faktor för deras närvaro med barnen. Därmed kan ett sådant argument förstås som en typ av normbrytande då läroplanen erkänner förskollärares aktiva närvaro oavsett eget intresse (Skolverket, 2018). Däremot kan man se det som att den första traditionella förskolan består av en grupp med likasinnade människor som godtar egen bias så länge det kan rättfärdigas med att det alltid finns någon som intresserar sig för något. Därmed kan detta upplevas som ett visst "grey area" då egen bias går emot den sociala ordningen i läroplanen samtidigt som dess skrivningar efterföljs till en viss grad då alla barn blir aktivt uppmärksammade av någon i personalen.

Ur transkripten framkom ett annat exempel av förskolans sociala ordning. Detta kan exemplifieras med allmänhetens favoritdryck: kaffe. Kaffet blir intressant att belysa då studiens bakgrund delvis bygger på våra kollektiva erfarenheter av kaffets heliga existens i förskolan. Likaledes hur denna konsumeras i samband med att barnen "underhåller sig själva" som ger pedagogerna en lugn stund att rikta sitt fokus mot varandra. Våra stereotypa föreställningar visade sig däremot att stämma överens med några av förskollärarnas utsagor. Det första utdraget som kommer att presenteras är en fortsättning på utdrag 4 ur intervjun med den första traditionella förskolan.

### **UTDRAG 7 - Första traditionella förskolan**

1. **Eli:** så det är ju en liten balansgång att prata praktiska saker och att vara med barnen. Men det har vi pratat mycket om för vi är ju inte här för att dricka kaffe. Det är ju inte därför vi är ute med barnen, eh så ja, det har ju diskuterats ganska mycket.
2. **Mischa:** precis. Mm.
3. **Max:** Mm håller med.
4. **Robin:** Mm.

Nästa utdrag kommer från ur och skur-förskolan. Följande diskussion uppstår när de svarar på frågan huruvida de kollektivt brukar samtala om sina roller när de befinner sig i det fysiska uterummet. Detta leder till en växelvis diskussion mellan två av förskollärarna om den stereotypa synen på utomhusvistelse.

### UTDRAG 8 - Ur och skur

1. **Billie:** För då är det lite motsatsen till det jag menar, för när jag har jobbat.. Jag har jobbat på otrad..liksom traditionella...(Pausar).
2. **Moderator** - (Flikar in) Ja! För det är ju precis det jag tänker på nu. Att vi nästan... (Avbryter meningen) För er blir det ju nästan tvärtom mot vad det är för de traditionella liksom...(Paus)
3. **Billie:** (Flikar in lågmält) Fördomen.
4. **Moderator.** Ja precis! Och att, att det blir liksom... (Avbryter meningen) ja, att det blir lite tvärtom där för er och dem.
5. **Billie:** Ja precis, för att då...Min fördom om när jag jobbade ute i en traditionell verksamhet var ju att då... (paus) så f...(Avbryter meningen) Så där liksom fick alla gå ut och så fick man utlopp för sin rörelseglädje.
6. **Moderator:** Ja.
7. **Billie:** Och så cyklade man och så fanns det jättemånga saker och där var det liksom, som det stället som barnen kunde klara sig själv på.
8. **Moderator:** Mmm.
9. **Billie:** Och då kunde jag stå och snacka och dricka kaffe med mina kompisar, eller det var det ju inte... (Avbryter meningen och skrattar)
10. **Alexis:** Men jo så gjorde jag när jag jobbade på Montessori kan jag säga dig... (Pausar).
11. **Billie:** (Flikar in lågmält) Jobbet kontra mina jobbarkompisar liksom.
12. **Alexis:** (Fortsätter meningen)...Att det heliga arbetspasset på förmiddagen och så var det, (Imiterar en ljus och gäll röst) "Okej ut" Men då delade vi gården med kommunala förskolan...

I utdragen tycks samtliga förskollärare bära på negativa associationer till kaffedrickandet och relatera dessa till någon slags allmän fördom om förskollärares felprioriteringar och frånvaro när de befinner sig utomhus med barnen. Under intervjukontexten kunde vi likaledes tyda en önskan från samtliga fokusgrupper att övertyga oss om deras medvetna avstånd från dessa fördomar. Detta uppfattade vi genom deras uttrycksfulla kroppsspråk såsom att nicka med huvudet eller olika ansiktsuttryck såsom att rulla med ögonen. Möjligtvis kan vår närvaro och roll som moderatörer och förskollärestudenter ha påverkat hur de valde att tala om sitt starka avstånd till kaffedrickandet som fördom (Trost & Levin 2018).

I relation till studiens syfte har vi varit nyfikna att ta reda på förskollärares uppfattningar av sin pedagogiska roll men likaledes vad de personligen anser om det fysiska uterummet. Därmed frågade vi om de tyckte om att arbeta i det fysiska uterummet. I relation till vårt teoretiska ramverk och centrala begrepp fanns det även en nyfikenhet att ta reda på hur gruppen skulle påverka varandras sätt att svara. I samtliga intervjuer framträdde ett mönster då kollegorna vanligtvis svarade nästintill identiskt med varandra eller på något vis instämde eller bekräftade sina kollegors utsagor på ett övergripande positivt sätt. Detta kan exemplifieras med ett utdrag från den första traditionella förskolan.

### UTDRAG 9 - Första traditionella förskolan

1. **Moderator:** Jag skulle vara lite nyfiken att få ehm, få höra om era egna tankar om utomhusvistelse och vad ni själva anser om att vara utomhus.
2. (Paus från samtliga förskollärare)
3. **Moderator:** Men hur...(avbryter meningen) Alltså tycker ni om att vara ute med barnen?
4. (Paus)
5. Max: ja
6. Robin: ja
7. Jona: ja
8. Max: Mm absolut.

9. Vide: ja men det kan man säga.
10. Robin: Jo men man måste va ute. Alltså man blir yr i huvudet annars! (*skratt*)
11. Vide: Aa, vi är utemänniskor kan man säga. Ja.
12. Robin: Ja och alltså jag blir en bättre pedagog om jag är ute (*skratt*)
13. Max: jag tror att man måste tycka om att vara ute om man jobbar här speciellt eftersom att vi har skogen så nära intill.
14. (*Samtliga pedagoger instämmer genom att nicka eller att humma instämmande.*)
15. Moderator: Aa. Mmm.

Tidigare i studien har vi introducerat idén om jaget och spegeljaget samt hur denna existerar i nära anknytning till mänskligt tänkande och handlande. Således är människans samvete högt påverkat av omgivningens normer och förväntningar (Trost & Levin, 2018). Rädslan av att säga fel och att negativt påverka omgivningens föreställningsvärldar kan möjligtvis förklara varför förskollärarnas utsagor är så pass lika varandra. Självklart kanske fallet är att förskollärarna svarar på ett uppriktigt sätt och helt enkelt håller med sina kollegor. I ett sådant fall kanske de föregående stycken har varit onödiga att redogöra. Däremot så är det viktigt att påpeka att alla människor har olika erfarenheter och uppfattningar som kan motivera en skild syn eller åsikt i vissa frågor. Likaså kan man realistiskt föreställa sig att Sveriges gråa klimat kanske inte alltid är en bidragande faktor till förskollärarnas personliga glädje.

Att våga uttrycka känslor såsom missnöje eller motsättningar till sina kollegor kan däremot vara ett risktagande. Delvis på grund av den allmänna sociala ordning som råder där det kan upplevas som oartigt att inte bekräfta eller instämma med någons uttalanden. Delvis också på grund av att egen bias kan tänkas gå emot den en sociala ordningen i förskolan och således orsaka negativa föreställningsvärldar om varandra. I utdraget kan det även upplevas som extra svårt att inte hålla med då Max på rad 13 konstaterar att man rimligen måste tycka om att vara utomhus för att jobba på deras arbetsplats. Ett motsägande i denna kontext kan därmed delvis bryta den sociala ordningen om att instämma och hålla god ton samtidigt som man implicit kan upplevas som någon som ogillar sitt arbete.

Visserligen är instämmanden och bekräftande ett mönster som synliggörs ur samtliga fokusgruppsintervjuer då det berör den allmänna sociala ordningen om artighet. Däremot kan Max högre position som specialpedagog möjligtvis avspegla samhällets syn på chefer och övre makter där instämmanden och samtycke berör de normativa förväntningarna (Trost & Levin, 2018). I Sverige kan argumenterande och motstridiga kommentarer vara extra svåra att uttrycka då den allmänna sociala ordningen stöttar sig på normen om jantelagen som direkt som hämmar oss från att ta plats eller sticka ut i sociala interaktioner (Wieland & Timothy, 2007). Detta kan i sin tur göra att de blir obekvämt för förskollärarna att säga emot varandra (Mayo, 2010). Nästa utdrag från intervjun med ur och skur-förskolan illustrerar hur det kan gå till när man bryter mot denna norm.

#### **UTDRAG 10 - Ur och skur**

1. **Billie:** (fortsättning ur mitten av en mening). Jag förväntar mig något annat ute för att man ska kunna röra sig ifall man har ett.. behov av rörelse.
2. **Alexis:** Ja precis, och det skuldbelägger vi ju inte... För jag tycker ju att...(Blir avbruten)
3. **Billie:** (Flikar in) Ja, jag gör det.
4. (*Gemensamt skratt*)
5. **Alexis** - (*Skrattar och pekar mot S*) Det är chefen!
6. **Billie** - (*Skrattar och rycker på axlarna med sammanbitna tänder*)
7. **Alexis:** Nej men jag tänker såhär att det är så himla schysst liksom.

Här uttrycker både Alexis och Billie sina skilda uppfattningar från varandra som kan tänkas gå emot den allmänna sociala ordningen. Däremot kanske skilda uppfattningar och modet att

såga ifrån är något som värderas och accepteras inom ur och skur-förskolans *sociala ordning*. Således kan man möjligtvis förstå att kontexten ger upphov till andra normer än vad som vanligtvis hade accepterats i det stora samhället eller inom andra sociala ordningar.

I andra utdrag (se nedan) om förskollärarnas egna åsikter och uppfattningar av utomhusvistelsen framkom deras egna barndomsminnen och erfarenheter som en bakomliggande faktor. Då dessa framstod som mycket värdefulla och åtråvärda uttrycktes dem likaledes som en bidragande orsak till deras positiva inställningar om att arbeta utomhus på förskolan. Detta kommer att illustreras med tre stycken utdrag ur samtliga fokusgrupper.

#### **UTDRAG 11 - Ur och skur**

Ja och sen så att alla mina barndomsminnen jag har som är starkast är ju från utomhus. De är ju... (*Avbryter meningen*) jag tänker på mig själv hur jag var, eh, eller hur det var. Det tror jag är en viktig del varför jag vill jobba. Därför att det liksom är... (*pausar*) ja dels det och sen också att barn inte har tillgång till natur på det sättet som man hade förr i världen. - **Billie**

#### **UTDRAG 12 - Andra traditionella förskolan**

1. **Mika:** Vi tänker ju så här att vi är ett komplement till hemmen också för så vitt jag vet så är ungar inte särskilt sätt mycket ute som de var förr med åren.
2. **Tintin:** Ja som när vi var små .

#### **UTDRAG 13 - Ur och Skur**

Lustfyllt lärande tycker jag! För jag tycker att det är så mycket lustfyllt ute. Alltså det är så gött att vara ute. Det är så underbart! Och för mig är det mycket alltså, om vi ska rädda vår planet så måste vi fostradom här små barnen till omhänder... (*Avbryter meningen*) so-som tar, som... (*Avbryter meningen*) Alltså de får inte ha ihjäl en mygga för mig alltså. Nu är jag nog ganska sträng men de ska lära sig och se vartenda litet löv, vartenda liten dagmask även (starkt betonar ordet även) om de bor i rikets annanstans. Det för mig är det jätteviktigt, för mig personligen så är det jätteviktigt det här. Så kanske man jobbar mycket också på andra förskolor men vi är ute i naturen. Alltså i en liten skräpig hörna med hundbajs (*skratt*) och spöregn. Där sitter vi och älskar vår del av skogen och lära oss att ta hand om den och att vi lär barnen att vi hälsar på djuren, varenda gång vi går in så sjunger vi vår knacka-på- sång och är det någon som säger välkommen för det är livet som är på den där platsen. Det är vi som kommer och hälsar på där. Det är det absolut viktigaste för mig tror jag. - **Alexis**

I samtliga utdrag uttrycks både en personlig glädje hos förskollärarna att vistas i det fysiska uterummet samtidigt som det också framträder en stark passion för barnens rätt att vistas där. Förskollärarna uttrycker också en stark önskan att föra över deras glädje till barnen. Mika och Tintin talar om en slags komplementär pedagogik där det fysiska uterummet kan tänkas kompensera för barnens minskade utevistelse. Likaledes uttrycks ett behov att kompensera för vår tids miljöpåverkan och etablera ett klimatmedvetet tankesätt hos barnen.

Förskollärarnas beskrivningar av utevistelsen tycks förknippas med en slags utopi där närheten till naturen är det som utgör essensen i att vara barn. I utdragen tycks det däremot framtona en viss oro angående barnens minskade vistelse utomhus som är olik förskollärarnas egna barndom. Således kan man förstå att det har skett ett paradigmskifte som har förändrat synen på barndomen, vilken numera innefattas av en större dos appar och annan multimedia. Således är det förståeligt att förskollärarna upplever en sentimentalitet och nostalgi när de talar om sina egna associationer till det fysiska uterummet. Detta kanske också kan förklara varför förskollärarna upplever ett behov att kompensera för vissa barns hemsituation (se utdrag 12, rad 1). Utifrån antagandet att läroplanen för förskolan är styrande för den sociala ordningen i förskolan omfattar den pedagogiska rollen även en skyldighet att föra över ett kulturarv till kommande generationer (Skolverket, 2018). Vad som ingår i detta kulturarv

benämns inte specifikt. Däremot skulle ett kulturarv möjligtvis vara att skapa goda erfarenheter och barndomsminnen av att vara ute i naturen. Likaledes i samband med vår tids behov av hållbar utveckling kan förskollärollen tas ur sin direkta kontext och synliggöras som en avgörande faktor för att fostra framtidens klimatsmarta medborgare.

## 6.2 Miljöns utformning

Under samtliga intervjuer belyser förskollärarna att miljöns utformning är en angelägen aspekt för att erbjuda barnen en meningsfull stund utomhus. Det framgår även att det ofta finns en medveten tanke bakom de aktiviteter som genomförs i det fysiska uterummet, eftersom förskollärarna på varierande sätt har valt att arrangera utemiljön.

I den första traditionella förskolan uttrycks en lust att engagera sig i utemiljön men att den påverkas av ett förutbestämt fokusområde som de arbetar med varje termin.

### UTDRAG 14 - Första traditionella förskolan

1. **Robin:** Å sen hade vi väl fokus på utemiljö här i vad blir våras.
2. **Eli:** Aa hur vi skulle piffa upp gården lite.
3. **Robin:** Aa just det piffa till gården.
4. **Moderator:** Ajaja.
5. **Robin:** Det asså, det en del blev ju bra och en del blev...(pausar och skrattar) Mindre bra.
6. **Mischa:** Men sen det känns också som att det nästan är en återkommande diskussion varje vår så här, att man blir ju sugen på å göra om gården lite.
7. **Robin:** Men ja, det blir man ju då när solen kommer! (skratt)
8. **Eli:** mmm precis.
9. **Moderator:** Men har ni något övergripande dokument på avdelningarna som har med utemiljön och göra?
10. **Eli:** nej (Drar ut på ordet), för nu har vi ju jobbat och inriktat oss på det här med bordercrossing och lärmiljön inomhus, ja eller hur man ska stimulera den lite utifrån det som vi fått till oss uppifrån då.

Det framgår att flera i arbetslaget känner en starkare motivation till att arbeta med utemiljön när det är vår (rad 6, 7 och 8). När samtliga förskollärare instämmer med Mischa förtydligas idén om att människans tänkande ingår i dynamiska processer som är beroende av de interaktioner som uppstår i omgivningen (Trost & Levin, 2018). Samtliga fokusgruppsintervjuer genomfördes under hösten. Därmed kan deras gemensamma känslor om en efterlängtat vår tänkas vara en symbol som har styrt deras tankar och verbala utsagor i just denna kontext (Trost & Levin, 2018).

Vidare lyfter kollegorna att bordercrossing är ett stundande projekt i förskolorna som befinner sig i denna kommun (se rad 10). Bordercrossing handlar i korta drag om att använda naturmaterial som inspiration vid utformning av inomhusmiljön. Således arbetar förskollärarna i dagsläget med inomhusmiljön vilket kan vara en orsak till att det fysiska uterummet inte prioriteras lika högt. På rad 10 (utdrag 14) antyder Eli att kommunala riktlinjer har en påverkan. Eftersom att områdena erhålls av antingen förskolans rektor eller kommunen kan de inte bortse från detta fokusområde. Snarare blir det en förväntning på att något förutbestämt behöver genomföras oavsett förskollärarnas egna ambitioner.

I intervjun med ur och skur-förskolan hade förskollärarna flera tankar om hur deras miljö bör utformas. Likaså påvisar kollegorna en unison och fortlöpande konsensus angående hur okomplicerat det är att berika utomhusmiljön med samma aktiviteter och material som finns inomhus.

### UTDRAG 15 - Ur och skur

1. **Billie:** Det som finns i miljön ute kan jag inte erbjuda inne. Men det som finns inne går att erbjuda utomhus.
2. **Moderator:** Så då bygger ni ju egentligen upp olika rum utomhus kan man ju säga?
3. **Alexis:** Ja, precis! Och vi har ju mycket buskar så vi kan ju göra rum och vi har ju vilda planer på olika kojor för våra friluftsförande djur och som vi ska gjuta vattenbanor och mullekoja (skratt). Så får vi se hur långt vi kommer. Så det tycker jag. Alltså, de kommer ju inte ut till en tom gård utan kommer ut till en inbjudande med massor olika lekar och aktiviteter.
4. **Billie:** Precis! Rummet är annorlunda för att vi är ute men mycket av de sakerna vi gör inne, gör vi precis likadant ute som exempelvis att måla, läsa, play-doh med mera.

Här blir det tydligt att kollegorna arbetar aktivt för att erbjuda barnen samma typer av aktiviteter utomhus som de kan erbjuda inomhus. För att möjliggöra detta använder de diverse naturmaterial och bygger upp olika rum som liknar dem som finns inomhus. Utifrån rummen skapar de sedan stationer som möjliggör ett dukat bord av aktiviteter som barnen kan välja mellan. På detta vis hävdar kollegorna att det blir det möjligt att genomföra likadana aktiviteter ute såväl som inne även om rummen till viss del skiljer sig åt. Det framgår att samtliga förskollärare har en positiv inställning till utevistelse då de vid flertalet tillfällen lyfter fördelar med utemiljön. Likaså kunde vi moderatorer uppfatta förskollärarnas höga entusiasm och engagemang genom deras kraftiga kroppsspråk och gestikulerande.

I den andra traditionella förskolan framkommer ett liknande tankesätt som ur och skur-förskolan att inomhusaktiviteter likaväl kan genomföras utomhus. Däremot skiljer sig den andra traditionella förskolan från ur och skur-förskolan då de inte nämner några specifika tankesätt om hur de arrangerar miljön utomhus.

I ett senare skede i intervjun med den första traditionella förskolan lyfts utomhusmiljöns frihet fram som en värdefull aspekt.

### UTDRAG 16 - Första traditionella förskolan

Sen är det ju att det blir just ordet frihet...att...att det blir liksom inga krav asså mera kravlöst i leken också. Även om leken generellt är fri men många gånger så kan en ändå förvänta sig väldigt mycket av barnen att dom ska kunna..men utomhus blir de lite större tomrum och lite större såhär space. - **Max**

Utifrån Max uttalande framkommer att hen har vissa förväntningar på barnens lekar inomhus som skiljer sig åt från dem utomhus. Det skulle kunna förklaras med att reglerna inomhus inte går att implementera på samma sätt som utomhus med tanke på den ökade ytan i det fysiska utrymmet. Då barnen rör sig snabbare utomhus och över större ytor kan det möjligtvis upplevas som svårare att upprätthålla samma nivå av vuxenkontroll som inomhus. Därmed kan den ökade friheten likaledes bära på vissa begränsningar. De större ytorna möjliggör däremot att barnen kan få ökad kontroll och aktörskap i sina aktiviteter då de förmodligen slipper att ta lika mycket hänsyn till andra barn.

Detta resonemang om frihet stämmer väl överens med det som framkommer ur intervjun på ur och skur-förskolan som också betonar frihet ur barnens perspektiv.

### UTDRAG 17 - Ur och skur

1. **Billie:** Men det är ju det här med att röra sig, barnen springer ju mer ute och det de... (Avbryts)
2. **Alexis:** (Flikar in) Jag känner mig friare ute faktiskt. Det finns fler möjligheter.
3. **Billie:** Jaaa, då får man springa... (Paus) Jo! Då får vi också springa och ändå ha koll överallt för det finns ju inga väggar i vägen.

I utdraget framgår det att förskollärarna anser att barnen springer mer när de befinner sig utomhus (rad 1). Billie påpekar likaså att även de vuxna får möjlighet att springa utomhus. Möjligtvis kan det innebära att förskollärarnas pedagogiska roll påverkas av att barnen springer mer utomhus som leder till att de definierar situationen på ett sätt som rättfärdigar ett beteende som likaså ökar deras motoriska aktivitet (Trost & Levin, 2018).

En annan faktor som bidrar till den ökade friheten utomhus tycks ligga i att det finns en högre acceptans gällande vilket material som får användas. Detta belyser exempelvis Alexis i intervjun med ur och skur-förskolan.

#### **UTDRAG 18 - Ur och skur**

Sedan tillgänglighet det finns det ju verkligen utomhus. Alltså där har vi ju inga saker som man inte får ha. - Alexis

I intervjuerna uttrycks också känslor av att upplevas som sträng och mer styrande i förhållning till olika regler inomhus. Detta tas upp på den andra traditionella förskolan då det samtalas om olika outtalade bestämmelser rörande vissa typer av tillåtna respektive icke tillåtna material inomhus.

#### **UTDRAG 19 - Andra traditionella förskolan**

1. **Tintin:** Inne dä-där är det ju madrasserna dom får ju inte leka med dom annat än precis efter vilan.
2. **Mika:** Nej nej, helst aldrig.
3. **Tintin:** Oj (skratt) Nu tycker ni att vi är lite bestämda av oss kanske men. det är ju bara dom som haft den lilla vilan som får, även om de andra vill såklart ja haha (skratt).

I utdraget framgår att det existerar en gemensam regel som berör barnens tillåtelse att leka med madrasserna. Likaså att det endast är de barn som ingår i "den lilla vilan" (rad 3) som får tillåtelse att göra detta. Vidare beskrivs att förskollärarna intar en mer kontrollerande roll inomhus och att de oftare beviljar barnen att göra fler saker utomhus. Därmed kan madrass-regeln tänkas vara en bidragande orsak till att inomhusvistelsen beskrivs som mer styrd än verksamheten utomhus. På rad 3 säger Tintin till moderatorn och skribenten att de kanske upplevs som bestämda. Det kan tänkas grunda sig ur att förskollärarna inte ville upplevas som negativa i våra föreställningsvärldar då de är medvetna om att deras svar kommer analyseras av oss studenter.

I den första traditionella förskolan menar förskollärarna likaså att de inte behöver anmärka lika mycket på barnens agerande i det fysiska uterummet. Detta beror på att leken uppfattas som mindre högljudd när den pågår utomhus.

#### **UTDRAG 20 - Första traditionella förskolan**

1. **Mischa:** Ute behöver man inte gå fram å kanske med en gång säga schhh...alltså "sänk lite för vi får ont i öronen".
2. **Vide:** Mmm.
3. **Mischa:** Eh utan att där får dom ha sin lek som är högljudd liksom utan att man behöver gå och säga till dem och störa dem i leken för det känner man ibland kan jag känna inne alltså att dom leker nånting och det behöver inte vara att dom bråkar eller så utan att leken är högljudd.

I samtliga fokusgrupper tycks det fysiska uterummet vara starkt förknippat till en känsla av frihet eftersom att de inte behöver tillrättvisa barnen i samma utsträckning som de gör inomhus. Detta kan möjligtvis förstås som att förskollärarna intar en mindre disciplinerande roll när de befinner sig utomhus som kan skänka både barn och vuxna en välbehövd paus. Det



kan möjligtvis även resultera i att barnen inte upplever samma rädsla att göra fel som tillåter dem att agera mer obehindrat i det fysiska uterummet.

I den andra traditionella förskolan lyfter även samtliga förskollärare att det finns särskilda krav som återkommande förknippas med verksamhet inomhus.

#### **UTDRAG 21 - Andra traditionella förskolan**

1. **Vide:** Så är det mer gränser inomhus liksom.
2. **Eli:** Man är mer polis inne... (pausar)
3. **Moderator:** Aaa.
4. **Vide:** (Fortsätter)En lekkompis då är man ju mer
5. **Eli:** jamen inne blir det mer “ta inte den av honom, den va upptagen” eller “nu får du”... (pausar) Det blir inte lika påtagligt utomhus för det finns större utrymme där.

Det fysiska uterummets ökade ytor tycks ha en stor betydelse för hur förskollärarna både definierar situationen och upplever sitt eget agerande gentemot barnen (Trost & Levin). Även om det självfallet kan uppstå konflikter utomhus tycks dessa inte upplevas med samma intensitet som inomhus. Detta kan mycket möjligtvis bero på att gruppernas gårdar beskrivs som mycket stora och rymliga. Detta kan återkopplas till utdrag 6 där förskollärarna menar att det fysiska uterummet minskar barnens behov av konfliktstöd och medling. Samtidigt beskriver samtliga fokusgrupper att det också finns nackdelar med att vistas utomhus. En sådan sak kan vara att leken enklare störs av andra barn då ytans öppenhet synliggör leken och kan få den att upplevas som mer tillgänglig för allmänheten. Förskollärarnas oförmåga att skydda leken betonas av förskollärarna på ur och skur-förskolan.

#### **UTDRAG 22 - Ur och skur**

1. **Billie:** “Där ute så finns det ju inte sådana här... (Avbryter meningen) man måste ju... händer det något roligt på ena sidan av gården så springer ju barnen dit...”
2. **Moderator:** Ja.
3. **Billie:** Så att man stör... (Avbryter meningen). Alltså konflikter... (pausar) Det blir alltså... (pausar).
4. **Moderator:** Mmm
5. **Billie:** (Fortsätter) Det är klart att... (Avbryts).
6. **Alexis:** (Flikar in) Det händer ju att det blir en del konflikter om de vill byta rum, för det kan det ju bli.
7. **Billie:** Jo, men det är väl skillnaden att man har inte... (Avbryter meningen) Som pedagog har jag inget avgränsat rum att vara i även om vi försöker avgränsa det så finns det inte ett stopp och det måste jag förhålla mig till.
8. **Kim:** Ja, och det påverkar ju... (röst dör ut)
9. **Alexis:** Nej, eller jo ja precis jag blir ju annorlunda.

Även om ur och skur-förskolan har löst diverse av barnens behov genom roller såsom löpare och lekare lyfter de ändå avsaknaden av dörrar som en bidragande orsak till flera av de konflikter som uppstår utomhus. Likaledes menar de att det inte bara sker ett problem när barnen vill förflytta sig till annat uterum utan det kan också ske när barnen byter aktivitet eller lockas att springa någon annanstans. Därför menar förskollärarna att rollen likaledes kan kräva element av styrning då uterummen inte är avgränsade på samma sätt som inomhus (rad 7, 8 och 9).

Fynd ur samtliga förskolor pekar på att utomhusvistelsen innehåller färre krav och tillrättavisanden av barnen. Detta tycks leda till att förskollärarna upplever att deras förhållningssätt skiljer sig åt i relation till den miljö de befinner sig i. Det framgår även att förskollärarna vid flertalet tillfällen instämmer med varandras resonemang. Detta kan knytas an till att rollen både är avhängig den kontext som individen befinner sig i och att individens agerande påverkas av de människor som den interagerar med (Trost & Levin, 2018).

## 6.3 Barnens behov

Tidigare har vi betonat att förskollärarens roll behöver vara flexibel för att tillgodose barnens olika behov under sin tid i förskolan. I flera av förskollärarnas utsagor blir det tydligt att förskollärarens roll påverkas av barnens behov då de befinner sig utomhus.

Ur den första traditionella förskolan menar förskollärarna att utomhusvistelsen kan vara fri men också styras upp om det behövs.

### UTDRAG 23 - Första traditionella förskolan

1. **Eli:** Men vi har ju pratat mycket om styrda utomhusaktiviteter också. Vissa barn behöver ju att man styr upp dom även ute och vi har ju ganska stora möjligheter till det eftersom vi ändå har två gårdar där vi är med dom stora så vi kan göra mycket saker fast vi ändå styr upp det lite grand men det är ändå en större frihet för barnen att vara ute.
2. **Moderator:** Mm.
3. **Eli:** När dom har en styrd aktivitet så dom kan ju röra sig mer.

Här beskrivs aktiviteterna som varierande i graden av styrd vuxennärvaro och att detta är beroende av de behov barnen har. Eli uttrycker senare i intervjun att det finns barn som behöver mer struktur och rutiner och att det finns särskilda platser på gården som blir mer viktiga för just dessa barn. I anslutning till dessa platser närvarar ofta minst en förskollärare då de är medvetna om olika barns lekmönster. Barns olika platser lyfts av Davidsson (2008) som betonar att förskollärarna ofta känner till vilka revir barnen tycker om att röra sig inom. Därtill hör också att känna av när leken bör betraktas på håll så att inte förskollärarnas närvaro stör den pågående leken.

Den roll som förskolläraren intar samt hur barnen blir styrda av de vuxna är återigen avhängig till hur förskollärarna tolkar och definierar situationen. Genomgående tycks det implicit beröra en viss didaktiskt fingertoppskänsla när det kommer till att känna av vilka barn som behöver hjälp med att starta upp, utvidga eller ansluta till en lek.

Ett annat behov som påpekas är att få att uttrycka sig på diverse verbala vis genom skrik eller olika läten. Detta diskuteras av förskollärarna på den första traditionella förskolan.

### UTDRAG 24 - Första traditionella förskolan

1. **Moderator:** Men finns det något annat som ni tänker om...(avbryts).
2. **Eli:** (Flikar in) Å ute... (pausar) De kan ju låta mer. De är liksom inte lika känsligt om man tjoar å tjimmar och det är lite högre ljudnivå.
3. **Robin:** Ja precis ljudet blir ju inte lika farligt då.

På rad 2 påpekar Eli att det inte blir lika känsligt om ljudnivån är högre utomhus och får även medhåll av Robin på rad 3. Anledningen till att det är mer accepterat att låta mer utomhus tycks bero på att utemiljön har tillskrivits särskilda egenskaper som bland annat innefattas av en ökad tolerans för ljud. På grund av detta tillåts barnen att få utlopp för att skrika eller låta mer utomhus.

Utifrån samtliga fokusgrupper tycks förskollärarna ha en kollektiv uppfattning om vilka förväntningar de har på barnens beteende inomhus och utomhus. Detta skulle kunna kopplas samman med begreppet social ordning (Trost & Levin, 2018). Den sociala ordningen framkommer genom förskollärarnas förväntningar på barnens beteende i de olika miljöerna i

form av regler och normer. Detta leder oss in på ett annat behov som synliggörs genom intervjuerna nämligen rörelse.

I den första traditionella förskolan kommer barns behov av rörelse på tal ett flertal gånger. Det görs också en tydlig distinktion gällande verksamhet inomhus och verksamhet utomhus angående i vilken omfattning det är accepterat att röra sig på.

#### **UTDRAG 25 - Första traditionella förskolan**

1. **Eli:** Nu går vi inomhus så vi inte ramlar det behöver man ju inte säga utomhus så ofta.
2. Moderator: Just det
3. **Eli:** eh eh... (Avbryts)
4. **Vide:** (Flikar in) Sådär ute får ni springa hur mycket ni vill men inne försöker vi gå (skratt) så de... (Pausar).
5. Moderator: Just det
6. **Förskollärare 4:** (Fortsätter) Vi försöker gå inomhus så det...(pausar).

Här blir det tydligt att förskollärarna har ett annat sätt att förhålla sig till utomhusvistelse i jämförelse med inomhusvistelse (rad 6). Det märks också genom sättet de beskriver sina samtal om vad barnen tillåts att göra i de olika miljöerna (rad 1 & rad 4). På så vis tillskriver förskollärarna utomhusmiljön ytterligare en egenskap nämligen en ökad acceptans gällande rörelse som barnen behöver anpassa sig efter. Även om barnen har ett behov av att vara aktiva oavsett i vilken miljö de befinner sig i blir det tydligt att förskollärarna kopplar samman respektive miljö med strukturer och normer som barnen måste lära sig att rätta sig efter. Detta resulterar i en social ordning som innefattas av de förväntningar som råder i de olika miljöerna (Trost & Levin, 2018).

Förutom att anpassa aktiviteternas utformning efter barnens behov framkommer det också att det är flera barn som gynnas av att vistas utomhus då de får chans att låta och röra sig fritt. Under samtliga diskussioner synliggörs att barnets roll likt förskollärarnas är dynamisk i anknytning till vilken miljö de ingår i. Det framgår likaledes att i det fysiska uterummet är barnens behov av att vara fysiskt aktiva med en högre röststyrka mer accepterat än vad det är inomhus.

När barnen befinner sig i dessa olika miljöer utökar de också sina erfarenheter av det som är tillåtet respektive icke-tillåtet. Detta kan exempelvis innebära att när barnen lär sig att inte är tillåtet att springa eller skrika inomhus kommer deras *me* i jaget att gradvis ändras och således resultera i ett annat beteende under liknande situationer (Trost & Levin, 2018; Carlsson, 2013). Däremot kommer det alltid vara svårare eller enklare för en del barn att rätta sig efter omgivningens institutionaliserade normer beroende på deras individuella behov och förmågor. Således behöver förskollärarens roll och grad av närvaro vara flexibel i anknytning till barnens individuella behov.

## **7 Slutdiskussion**

I detta avsnitt presenteras en sammanfattning av resultatet som diskuteras i anknytning till vald teoretisk ansats och tidigare forskning. Likaledes kommer huvudsakliga fynd ur resultatet att relateras till studiens två frågeställningar. Avslutningsvis förs en metoddiskussion där vi reflekterar över studiens genomförande samt metodologiska frågor såsom generaliserbarhet, tillförlitlighet och överförbarhet.

## 7.1 Sammanfattning av studiens syfte och frågeställningar

Syftet med studien har varit att närma oss förskollärares olika uppfattningar av sin pedagogiska roll i relation till barnens lek och samspel när de befinner sig utomhus, samt att jämföra på vilket sätt dessa uppfattningar kan skilja sig åt inomhus. I anknytning till syftet kommer rubrikerna i detta avsnitt att vara desamma som studiens frågeställningar. Under dessa kommer huvudsakliga fynd att sammanställas i enlighet med det som vi vill mena är svaren på frågorna.

### **Hur beskriver förskollärare sin pedagogiska roll i anknytning till det fysiska uterummet?**

I studien har pedagogens roll beskrivits som högst mångfacetterad och dynamisk i anknytning till barnens varierande behov utomhus. Således har förskollärarna på olika vis anpassat sin roll och grad av närvaro efter barnens behov av stöd i sina lekar och samspel. Graden av förskollärarnas närvaro har beskrivits utifrån de begrepp som vi döpt till observerande och deltagande närvaro. Förskollärarnas sätt att beskriva sin pedagogiska roll och grad av närvaro har gått i takt med läroplanen för förskolan som kan förstås som en del av förskolan och fokusgruppernas sociala ordning.

Utifrån barnens varierande behov beskriver förskollärarna den pedagogiska rollen som ett stöd i barnens lekar, omsorg, samvaro och lustfyllda lärande. Likaledes har rollerna skildrats genom yrkesslang eller så kallade signifikanta symboler som exempelvis löpare och lekare (Carlsson, 2013).

### **På vilket sätt skiljer sig förskollärares representationer av sin pedagogiska roll i det fysiska uterummet i jämförelse mot inomhus?**

Pedagogens roll har också beskrivits som dynamisk i relation till var någonstans som verksamheterna drivs. Generellt förmedlar fokusgrupperna att det finns en stor frihet i det fysiska uterummet. Anledningen grundar sig ur rummets större ytor och färre avgränsningar som möter barnens behov av grovmotorik och eget inflytande över sina lekar. I en liknande anda visar det sig att den pedagogiska rollen skiljer sig åt när verksamheten bedrivs inomhus. Detta beror främst på rummets minskade ytor som begränsar grovmotoriska och högljudda lekar i en större utsträckning än i det fysiska uterummet. Således behöver förskollärarna agera mer tillrättavisande och fostrande i sin roll och kräva ett större hänsynstagande av barnen. Däremot kan det fysiska uterummets stora ytor och färre avgränsningar kräva ett ökat behov av tillsyn och stöd i barnens lekar och samspel.

I nästa avsnitt kommer studiens huvudsakliga fynd sammanställas något mer ingående under rubrikerna *rollen, interaktionens påverkan* och *utemiljöns möjligheter*.

## 7.2 Resultatdiskussion

### 7.2.1 Rollen

På den första traditionella förskolan uttrycktes antagandet om att flera pedagogiska roller uppstår i relation till barnens varierande behov i det fysiska uterummet. Detta förekom som ett mönster i samtliga fokusgrupper då förskollärarna framställde sina roller som dynamiska i

relation till barnens ökade eller minskade behov av stöd och närvaro. Förskollärarens behov av flexibilitet och pedagogisk taktfullhet påtalades bland annat i den andra traditionella förskolan, där förskollärarens ansvar och uppgifter förknippades till att implementera lärande på ett meningsfullt sätt i barnens lekar och samspel (Løndal & Greve, 2015). I intervjun med ur och skur-förskolan påvisades förskollärarens flexibilitet och pedagogiska taktfullhet genom att inta roller som löpare och lekare för att möta särskilda återkommande behov. Sammantaget gick det att uttyda en viss konsensus mellan vårt sätt och informanternas sätt att beskriva den pedagogiska rollen, då utsagorna berörde deras ansvar och uppgifter inom förskolläraryrket.

I diskussioner angående den pedagogiska rollen påvisas ett starkt behov hos samtliga förskollärare att påpeka vikten av deras närvaro med barnen. Detta har diskuterats i resultatet utifrån våra begrepp deltagande närvaro och observerande närvaro. I resultatet var det de traditionella förskolorna som oftast visade sig inta en observerande närvaro i det fysiska uterummet. Den likhet som träder fram mellan Mårtenssons (2004) och vår studie är att förskolorna på landsbygden och ur och skur-förskolan befinner sig utomhus i större omfattning än förorts-förskolan och de traditionella förskolorna. Fynden i vår studie visar också att ur och skur-förskolans förskollärare också intar en observerande närvaro. Däremot sker detta oftast när de befinner sig inomhus. Detta kan tolkas som ett resultat som grundar sig i förskollärarnas olika erfarenheter av miljön inomhus och utomhus på samma sätt som barnens varierande behov av stöd och närvaro skiljer sig åt i de olika miljöerna.

Resultatet understryker att bägge typer av närvaro varken är rätt eller fel. Utifrån vårt centrala begrepp social ordning kan de traditionella förskolorna ses som en gemensam arena där observerande närvaro är tillåtet. Däremot påpekade bägge förskolor sin skyldighet att vara aktiva med barnen. Detta går i takt med förskolans läroplan som betonar förskollärarnas och arbetslagets ansvar att aktivt initiera och delta i barnens lekar och samspel (Skolverket, 2018). Detta har likaledes betonats av tidigare forskning som har påpekat vikten av kontinuerlig närvaro i barnens lekar och samspel i alla av förskolans miljöer (Bratterud, Sandseter & Selan, 2012). I relation till våra fynd om det fysiska uterummets ökade ytor kan våra fynd av pedagogers behov av närvaro sammankopplas med Mårtenssons (2004) studie som har specifikt betonat pedagogens behov av att röra sig över hela gården för att synliggöra alla barn (Mårtensson, 2004). Däremot har våra fynd visat att förskollärarna är dynamiska i sin roll i relation till barnens behov. Därmed kan vi konstatera att detta synliggörande är möjligen mindre relevant för andra barn i olika kontexter.

I motsatt anda betonar läroplanen likaså förskollärarnas förmåga att ge barnen ett lämpligt avstånd så att de kan lära sig att ta eget ansvar samt få ett ökat inflytande och möjlighet till delaktighet i verksamheten (Skolverket, 2018).

I förskolan kan styrdokument såsom läroplanen (Skolverket, 2018) ses som ett gemensamt regelverk inom förskolans och arbetslagets sociala ordning. I resultatet kan vi se tecken på en implicit framtoning av uttrycket "för mycket av det goda" i anknytning till observerande och deltagande närvaro. Delvis består förskollärarens roll av att delta i barnens lekar och samspel för att kunna erbjuda ett lämpligt stöd efter deras individuella behov. Delvis betonas även behovet av en pedagogisk taktfullhet som tillåter barnen att utveckla sitt eget ansvar, inflytande och delaktighet (Løndal & Greve, 2015). Barns rätt till delaktighet och inflytande har tidigare studerats av Engdahl (2014). I sin avhandling skriver hon att observation och utrymme inte är det enda som krävs för att skänka barnen ökad delaktighet och inflytande. Resultatet betonar istället vikten av förskollärarens förmåga att aktivt tolka och förstå barnens

intentioner för att öka deras delaktighet och inflytande. I nära anknytning till vårt resultat har Engdahl (2014) betonat den fina balansen mellan att inneha en distans kontra närhet till barnens lekar och samspel för att inte hämma deras aktörskap och ansvarstagande i det fysiska uterummet (Engdahl, 2014). Således menar vi att det blir nödvändigt att skapa en lagom balans mellan observerande- respektive deltagande närvaro så att barnen kan få de bästa förutsättningarna för att lära och utvecklas.

I resultatet betonas även att en positiv inställning till att vara utomhus tycks vara en viktig del av den pedagogiska rollen. Förskollärarna beskriver att dem liksom barnen upplever en stor glädje att vara utomhus då de gränslösa ytorna tillgodoser barnens behov av grovmotorik och eget inflytande över sina lekar och val av material. De större ytorna minskar liksom tillsägningar och restriktioner från förskollärarna som i sin tur tillåter barnen att vara sina egna aktörer. De vuxnas restriktioner och tillsägningar grundar sig däremot i en del av förskolans uppdrag som berör de normer och värderingar som barnen behöver lära sig för att kunna samexistera i vårt samhälle. Detta kan knytas an till skollagen som betonar utbildningsväsendets syfte på liknande sätt.

”Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (SFS, 2010:800 4 §).

Att vara utomhus kan tänkas minska behovet av hänsyn till andras rättigheter i den mån att de ökade ytorna möjliggör höga skrik och fartfyllda lekar. I intervjuerna säger en förskollärare att hans barndomsminnen är starkast förknippat till att vara ute i naturen. Tidigare forskning har liksom vårt resultat betonat förskollärarnas egen glädje av att vara ute som en motiverande faktor för att planera och aktivt delta med barnen i det fysiska uterummet (Ebbeck, Yim & Warriar, 2019). Förskollärarnas personliga associationer och minnen av sin barndom blir därmed något som implicit implementeras i deras roll då de aktivt arbetar mot att föra över denna glädje till kommande generationer. I studien skymtas även denna glädje ur kompensatoriska anledningar då förskollärarna hävdar att barnen nuförtiden inte har lika mycket tillgång till att vara utomhus och ur vår tids ökade behov av hållbar utveckling behöver fostras till att bli klimatsmarta medborgare.

## 7.2.2 Interaktionens påverkan

Utifrån ett symboliskt interaktionistiskt perspektiv har vi kunnat konstatera att olika gruppkonstellationer har en stor påverkan på jaget och hur informanterna definierar situationen och handlar i situationer. Den sociala ordningen och spegeljaget ligger i nära anknytning till det egna samvetet som påverkas av samhällets normer och regler. Det är av omgivningen som dessa normer och regler upprätthålls och således anpassar vi oss efter våra föreställningar om omgivningens föreställningar. Normbrytande beteende kan således resultera i interna straff såsom dåligt samvete eller negativa föreställningsvärldar hos andra som möjligtvis kan resultera i implicita eller explicita utanförskap (Trost & Levin, 2018). Således kan fokusgruppsintervjuer synliggöra människans behov av att följa olika normer och ingå i olika gemenskaper (Wilkinson 1998). Trots att förskollärarnas uppfattningar kan vara olika vill vi hävda i likhet med Goffman (1990) att då våra handlingar är socialt konstruerade och så pass starkt sammanflätade med omgivningen, blir svårt att fånga uppfattningar som är helt opåverkade av omgivningen (Goffman, 1990).

Omgivningens påverkan exemplifieras ur resultatet (utdrag 9) när samtliga förskollärare svarade mycket identiskt med varandra förmodligen i anknytning till en allmän social ordning som berör den sociala trevningen såsom att hängivet lyssna och bekräfta andra genom att instämma hjärtligt till varandras utsagor (Trost & Levin 2018). Däremot är det inte en ovanlighet att människor säger emot varandra. Det räcker bara att ta en titt i diverse nyhetskällor för att få det bekräftat. Däremot kan man tänka sig att det blir en större press i förskolan där man arbetar i fasta arbetslag.

I utdrag 10 betonas en explicit motsättning mellan två kollegor då en förskollärare inte höll med sin kollegas åsikt som dessutom råkade vara hans chef. I utdraget benämner förskolläraren en åsikt som förskolechefen explicit inte håller med om. Motsättningar som dessa kan möjligtvis bero av två orsaker. Delvis på grund av att somliga är så pass trygga i sig själv att de inte berörs särskilt illa av att uttrycka sin åsikt även om den trotsar andras. Delvis kan det möjligtvis bero på att vi är unika och styrs av subjektiva erfarenheter och kulturer.

I studien har ytterligare anknytning till symbolisk interaktionism framkommit genom bruket av signifikanta symboler. I utdragen var det främst förskollärarnas ordval som har tillskrivits som symboler. I fokusgruppsintervjuerna har förskollärarna behövt använda dessa på ett ömsesidigt sätt för att åstadkomma en delad förståelse (Trost & Levin, 2018 & Carlsson 2013). I resultatet bar löpare och lekare på en mycket specifik betydelse för förskollärarna på ur och skur-förskolorna. Detta exempel likt symbolen polis tyder på vikten av deras signifikans då samtliga symboler kan tilldelas andra betydelser i andra sammanhang (Trost & Levin, 2018). I resultatet framkom även ett intressant fynd rörande kaffe. Utifrån förskollärarnas definition av situationen fick drycken en annan betydelse som istället förknippades med deras frånvaro till barnen och oprofessionella yrkesutövning.

I avsnittet om tidigare forskning har vi redogjort för andra intervjustudier med förskollärare för att exempelvis undersöka barns samspel och inflytande i utomhusmiljön (Engdahl, 2014). I Singapore har en studie specifikt undersökt pedagogers egna uppfattningar av att vara utomhus på förskolan (Ebbeck, Yim & Warriar, 2019). Däremot brister bägge studier att specifikt beröra och benämna förskollärares representationer av deras pedagogernas pedagogiska roll och hur den kan skilja sig från verksamhet inomhus.

### **7.2.3 Utemiljöns möjligheter**

I intervjuerna lyfts att det fysiska uterummets medför en känsla av frihet och många möjligheter för barnens lärande och utveckling. Faktorer som talar för uterummets frihet är framförallt förskollärarnas höjda tolerans gentemot barnens behov att låta högre och röra sig mer obehindrat. Likaledes har det framkommit att barnen tilldelas ett ökat inflytande i det fysiska uterummets tillgängliga lekmaterial. Detta kan knytas an till Bratterud, Sandseter och Seland (2012) som drar slutsatsen att det finns många fördelar med att låta barnen ha inflytande över aktiviteter och det material de använder. Detta hävdar de i anknytning till en tydlig distinktion mellan verksamhet utomhus och verksamhet inomhus då pedagogerna i större utsträckning bestämmer vad barnen ska göra med materialet på förhand när de befinner sig inomhus (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012).

I studien påpekar förskollärarna att deras vuxenstyrda aktiviteter beror på att en del barn har ett större behov av struktur i leken (se utdrag 23). Samtidigt menar ur och skur-förskolan att de dagligen strukturerar upp särskilda stationer som är tillgängliga för alla barn oavsett behov (se utdrag 15) Med hjälp av rollerna löpare och lekare kan förskollärarna dela på de ansvar

och uppgifter som berör barnens och verksamhetens behov. Tack vare en fördelning mellan praktiska arbetsuppgifter (löpare) och deltagande närvaro (lekare) med barnen tillmötesgås samtliga behov ur verksamheten. Således höjs det fysiska uterummets potential för att möta barnens behov och därmed upprätthålla en god pedagogisk roll.

Det framgår också en önskan om att närma sig barnens perspektiv som ett argument för förskollärarnas observerande närvaro i samband med barnens lekar och samspel (se utdrag 5). Att inte alltid förstå barnens lekar och deras perspektiv kan knytas an till barnens bruk av signifikanta symboler. Då symboler kan variera i betydelse mellan barn och vuxna som en förklaring av deras skilda erfarenhetsvärldar kan den observerande närvaron bli viktig för att försöka förstå lekens betydelse och således barnens upplevelser (Trost & Levin, 2018). När symbolerna också blir signifikanta för förskollärarna kan tillsammans med barnen ingå i en delad gemenskap (Carlsson, 2013). Detta kan liknas med Änggård (2009) studie som visar att både pedagogens närvaro och naturmaterial är viktiga beståndsdelar i barnens lek. Vidare beskriver Änggård (2009) att det är först när pedagogen har insikt i barnens föreställningsvärldar som det blir möjligt att presentera nya tankar och idéer i anslutning till den lek som redan pågår.

Miljöns möjligheter framkommer som ett resultat av förskollärarnas överlag positiva representationer av sin roll i det fysiska uterummet. Möjligheterna inom utemiljöns utformning har tidigare betonats av Mårtensson (2013) som lyfter vikten av ett socio-fysiskt perspektiv i relation till pedagogens roll. Hon påpekar att miljöns medvetna organisation är således en viktig förutsättning för att kunna stötta barnen i deras lärande och utveckling. Miljöns medvetna organisation kan påpekas exempelvis av förskollärarna i ur och skur-förskolan som dagligen organiserar lekstationer (se utdrag 15).

I samband med Ebbeck, Yim och Warriér's (2019) intervjustudie betonas ett stort engagemang hos pedagoger att arrangera och strukturera upp utomhusmiljön i samband med barnens vistelse där. I vår studie kunde även vi finna ett intresse för att arrangera och organisera i det fysiska uterummet. Däremot uttryckte samtliga inom de traditionella förskolorna att de dessvärre inte har resurser eller tid för att göra detta till deras tillfredsställelse.

Utöver möjligheter och begränsningar tyder resultatet likaledes på att barnens vistelse i förskolan innefattas av olika normer och förväntningar som ställs av förskollärarna. Detta stärker förskollärarnas uppfattningar av att de anmärker mer på barnens beteende inomhus. I liknande anda visar Mårtenssons (2012) studie att när barnen befinner sig utomhus förekommer tillrättavisningar i mindre utsträckning än i miljöer utomhus. Fjortoft (2001) påpekar att det är de öppna och stora ytorna som möjliggör den frihet som det fysiska uterummet präglas av. Detta leder till att barnen i sin egen takt kan utforska sin motorik, material och natur istället för att behöva tänka på vad som är accepterat eller inte (Fjortoft, 2001).

Mårtenssons båda (Mårtensson 2012 & 2013) studier pekar på många av utomhusmiljöns styrkor. Hon lyfter att de öppna ytorna gör det enklare både för barn och pedagoger att tolka och komma in i lekar. Vår studie har både lyft det som en fördel och samtidigt pekat på eventuella konsekvenser med det fysiska uterummets minskade avgränsningar. På ur och skur-förskolan anser förskollärarna att det blir svårare hjälpa barnen att skydda leken från att störas utomhus. Detta leder i sin tur till att det uppstår konflikter mellan barnen som



förskollärarna måste hantera. Medan förskollärarna på traditionell förskola 1 berättar att deras upplevelse snarare är att konflikterna är färre utomhus än inomhus (se utdrag 4).

I detta avsnitt har en sammanfattande diskussion förts i relation till rollen, interaktionens påverkan och avslutningsvis utemiljöns möjligheter. Samtliga förskollärare beskriver att de har en positiv inställning till det fysiska uterummet. De lyfter att den inte bara möter barnens behov utan också innefattas av friheten då barnen på egen hand får möjlighet att undersöka och öka sitt eget aktörskap. Däremot kan det stora utrymmet och de situationer som uppstår där ibland vara svåra för barnen att hantera. Där synliggörs återigen behovet av förskollärarens fingertoppskänsla för att möta barnens individuella och varierande behov.

### 7.3 Metoddiskussion

I denna undersökning samlades det empiriska materialet in med hjälp av tre stycken fokusgruppsintervjuer. För att skapa goda förutsättningar för en givande diskussion och social interaktion var vår ursprungliga förhoppning att vardera fokusgrupp skulle innehålla fem stycken deltagare. Däremot visade sig ett större antal deltagare vara svårt att få tag på med hänsyn till den tidsbrist och vikariebrist som råder i dagens förskola. Således har studien berört tre fokusgrupper varav två av grupperna hade tre stycken förskollärare och en förskola hade fem stycken förskollärare. Således är vi medvetna att ett större antal deltagare hade möjligtvis kunnat förse studien med ytterligare perspektiv och fynd (Wilkinson, 1998).

För att mjukstarta varje intervju och tillföra en god stämning fick alla deltagare inledningsvis skriva ned sina spontana tankar rörande utevistelse och det fysiska uterummet på post-it lappar. Därefter fick deltagarna fritt berätta om deras spontana associationer som också blev en naturlig och avslappnad ingång till resten av diskussionen. Denna typ av tillåtande och gradvisa ingång till intervjun kan möjligen vara en bidragande orsak till det avslappnade och öppna klimatet som vi upplevde att samtliga intervjuer genomsyras av. I samband med fokusgruppsintervjuerna utgick vi från frågorna i intervjuguiden. Fördelen med intervjuguiden var att moderatorm kunde anpassa ordningen på frågorna efter deltagarnas utsagor och likaledes omformulera dem vid behov för att enklare knyta an till det som de diskuterade. På så vis kunde deltagarnas tankar och resonemang tillåtas vara drivande och föra diskussionerna framåt (Bryman, 2011). Denna typ av tillåtande öppenhet från oss moderatörer var en viktig förutsättning för att låta deltagarnas beskrivningar träda fram. Trots allt var det deras perspektiv som vi ville komma åt (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Stundtals var det dock svårt för oss moderatörer att inte styra in deltagarna på områden som uppfattades som intressanta för studiens syfte. Med hänsyn till moderatorns övergripande ansvar bör denne inte störa de diskussioner som pågår. Således var det en utmaning för oss att hitta de luckor som passade för att utvidga och fördjupa vissa områden (Wilkinson, 1998).

En annan del av moderatorns ansvar var att lyfta fram de personer vars åsikter inte tog lika mycket plats i diskussionerna (Bryman, 2011). Mestadels fördelades ordet av deltagarna själva på ett naturligt sätt. Däremot skapade kontexten olika dominanta och mindre dominanta personligheter som tog mer eller mindre plats. I den andra och första traditionella förskolan fördelas ordet relativt jämnt mellan alla deltagare. Däremot kan maktdynamiken ha påverkats av Max i den första traditionella förskolan som utöver rollen som förskollärare också är specialpedagog. Hen talade inte övergripande mycket eller tog särskilt mycket mer plats än andra. Däremot tycks Max uttalanden ha skapat implicita förväntningar på de andra att hålla med.

I intervjun med ur och skur-förskolan tog förskolläraren och förskolechefen, Billie en stor plats i diskussionen. Likaledes var det hen som i många av fallen tog tonen och inledde diskussionerna. Möjligtvis kan hens position som chef innebära att den pedagogiska rollen inte bara berör barnens behov men också sina kollegors behov av att exempelvis inte uppleva någon prestationsångest. Kollegan Alexis tog likaledes ett stort utrymme under diskussionerna men hade däremot inga problem med att motsäga Billie trots hens lägre position som förskollärare. Däremot tog den tredje förskolläraren Kim inte lika stor del av diskussionerna då hon huvudsakligen integrerade genom att instämma med sina kollegor. Trots vårt ansvar som moderatörer att fördela ordet till mindre dominanta personer såsom Kim, beslutade vi att inte göra detta då det hade kunnat få hen att känna sig besvärad eller utpekad (Bryman, 2011).

Studiens två metodologiska avvägningar har berört att kontextualisera och empatisera (Brinkman & Kvale, 2014; Trost & Levin, 2018). Detta innebär att vi studenter är medvetna att det specifika intervjutillfället kan ha påverkat resultatet på en mångfald av olika sätt. Exempelvis framkom det i resultatet att samtliga förskolor har stora och rymliga gårdar vilket kan tänkas påverka hur just dessa förskollärare upplever det fysiska uterummet. Likaledes har vi förstått deltagarnas verbala och icke-verbala beteenden som en konsekvens av deras sätt att uppfatta och definiera situationen (Brinkman & Kvale, 2014; Trost & Levin, 2018).

I resultatet påvisas en stark sammanlänkning mellan jaget, spegeljaget och omgivningens föreställningsvärldar, vilket kan ha påverkat deltagarnas svar i intervjuerna (Trost & Levin, 2018). Därmed finns en risk att samtliga av fokusgrupperna har upplevt ett behov av att återge en något tillrättalagd bild av sin roll. Om intervjuerna istället hade genomförts med en person i taget är det möjligt att deras representationer hade blivit annorlunda. Däremot hade vi gått miste om de processer som uppstod i deltagarnas interaktioner (Trost, 2010). Därför menar vi att det har varit en fördel att genomföra intervjuer i grupp och inte enskilt. Med tanke på att vi har analyserat resultatet utifrån symbolisk interaktionism väger därmed styrkorna tyngre än de svagheter som metodvalet innebär.

## 7.4 Konsekvenser för förskolläraryrket

I den nya läroplanen (Skolverket, 2018) har förskollärarens roll tilldelats större ansvar i jämförelse med tidigare revideringar. Däremot är det otydligt hur den nya uppdelningen av ansvar ska implementeras i praktiken och således blir den pedagogiska rollen en tolkningsfråga.

För vår blivande roll som förskollärare skänker därför studiens resultat en betydelsefull inblick i förskollärares uppfattning om sin roll och på vilka sätt rollen kan skilja sig åt i de olika miljöerna. Även om vi som nyutexaminerade förskollärare kommer ha mindre erfarenhet behöver vi se till att våga ifrågasätta och samtala om de normer och sociala ordningar som existerar. I intervjuerna synliggörs vikten av en samsyn gällande miljöns utformning för att på bästa sätt kunna möta upp varje barns enskilda behov.

Då det inte är helt uttalat hur den pedagogiska rollen ska implementeras i förskolans praktik blir det viktigt att den inte tas för givet utan diskuteras mellan samtliga verksamma i förskolan. En slutsats vi har dragit från denna studie är att rollen är mångfacetterad och dynamisk. Således vill vi genom denna studie påpeka vikten av att arbetslag reflekterar över sin roll och innehar ett flexibelt förhållningssätt gentemot barnen så att deras behov tillmötesgår i samtliga av förskolans miljöer.

## 7.5 Förslag på vidare forskning

I studien har vårt främsta fokus syftat till att närma sig och öka förståelsen för den roll som förskollärarna upplever sig ha i det fysiska uterummet. Istället för att koncentrera sig på förskollärarnas uppfattningar skulle en annan vinkling av studien kunna vara att utgå från barnens perspektiv. I en sådan studie skulle man kunna titta närmare på hur barnen upplever förskollärarnas roll i sina lekar och samspel i det fysiska uterummet. Så vitt vi vet saknas just denna vinkling och eftersom tidigare forskning samt förskolans styrdokument betonar vikten av att inta barnets egna perspektiv skulle detta ämne kunna vara aktuellt att studera.

## 7.6 Avslutande sammanfattning

Syftet med studien har varit att närma sig förskollärares uppfattningar av sin pedagogiska roll i relation till barnens lek och samspel i det fysiska uterummet. Det har påvisats att förskollärarnas roll är avhängig barnens behov av förskollärarnas närvaro och stöd i deras samvaro utomhus. I resultatavsnittet har samtliga fynd blivit relevanta för att närma oss vårt syfte. I resultatet påvisas att det finns outtalade regler som leder till en högre acceptans utomhus i jämförelse med inomhus. Dessa outtalade regler kan knytas an till omgivningens och samhällets institutionaliserade normer och förväntningar som omges av studiens andra centrala begrepp, social ordning. I anknytning till vårt teoretiska ramverk symbolisk interaktionism framgår att de olika fokusgrupperna interagerar med varandra genom gemensamma symboler. Det fysiska uterummets utformning framstår som en betydelsefull aspekt som påverkar hur förskollärarna beskriver sin roll i det fysiska uterummet. Samtidigt lyfts att ett utrymme med stora ytor utan varken väggar eller dörrar också har sina svagheter.

## 8 Referenslista

- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015a). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt I: G, Ahrne & P, Svensson (red). *Handbok i kvalitativa metoder* (s.17-31), Stockholm: Liber.
- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015b). Kvalitativa metoder och samhällsvetenskap I: G, Ahrne & P, Svensson (red). *Handbok i kvalitativa metoder* (s.8-16), Stockholm: Liber.
- Barbour, R. (2007). Starting to make sense of focus group data. In Barbour, R. *Qualitative Research kit: Doing focus groups* (pp. 116-128). London: SAGE Publications Ltd doi: 10.4135/9781849208956
- Barker, A. (2017). Mediated Conviviality and the Urban Social Order: Reframing the Regulation of Public Space. *British Journal Of Criminology*, 57(4), 848-866.
- Barmark, M. & Djurfeldt, G. (2015). *Statistisk verktygslåda 0: Att förstå och förändra världen med siffror*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, C. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handling*. Stockholm: Liber.
- Bratterud, Å., Sandseter, E.B.H. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS. Barnevernets utviklingssenter.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Carlson, E. (2013). Precepting and symbolic interactionism – a theoretical look at preceptorship during clinical practice. *Journal of Advanced Nursing*, 69(2), 457-464.
- Dahlin Ivanoff, S. & Holmgren, K. (2017). *Fokusgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Davidsson, B. (2008) Skolans olika rum och platser sett ur barns perspektiv I: Sandberg, A (red.) *Miljöer för lek, lärande och samspel* (s.37-62). Lund: Studentlitteratur.
- Doğan, S. & Boz, M. (2019). An Investigation of Pre-school Teachers' Views and Practices About Pre-school Outdoor Play. *Elementary Education Online*, 2019; 18(2): s. 681-697.
- Ebbeck, M., Yim, H. & Warriar, Y. (2019). Early Childhood Teachers' Views and Teaching Practices in Outdoor Play with Young Children in Singapore. *Early Childhood Education Journal*, 47(3), s. 265-273.
- Engdahl, K. (2014). *Förskolegården: En pedagogisk miljö för barns möten, delaktighet och inflytande* (Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete, 53). 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.
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015) Intervjuer I: G, Ahrne & P, Svensson. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder* (s.34-54), Stockholm: Liber.
- Fjortoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-17.
- Goffman, E. (1990). *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin.
- Grahn, P. Mårtensson, F., Lindblad, B., Nilsson, P. & Ekman, A. (1997). *Ute på dagis. Hur använder barn daghemsgården? Utformning av daghemsgården och dess betydelse för lek, motorik och koncentrationsförmåga*. Alnarp: Movium.
- Granberg, A. (2000). *Småbarns utevistelse*, Stockholm: Liber.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder: Från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., Brinkmann, S. & Torhell, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindblad, B. & Statens institut för byggnadsforskning. (1993). *Skolgården - barnens frirum: Studie av en skolgårdsmiljö betraktad ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Gävle: Statens institut för byggnadsforskning.
- Løndal, K. & Greve, A. (2015). Didactic approaches to child-managed play: Analyses of teacher's interaction styles in kindergartens and after-school programmes in Norway. *International Journal of Early Childhood*, 47(3), 461-479.
- Löfdahl, A. (2014) God forskningssed-regelverk och etiska förhållningssätt I: Löfdahl, A, Hjalmarsson, M & Franzén, K (red) *Förskollärares metod och vetenskapsteori* (s.32-43), Stockholm: Liber.
- Mayo, C. (2010). Relations are difficult. I: C. Bingham & A. Sidorkin (Red.), *No education without relation* (s.121-137). New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Mårtensson, F. (2012). Hälsofrämjande äventyr med naturen som distraktion. *Socialmedicinsk Tidskrift*, 89(3), 224-231.
- Mårtensson, F. (2004). *Landskapet i leken: En studie av utomhuslek på förskolegården*, Alnarp: Sveriges lantbruksuniversitet.
- Mårtensson, F. (2013). Vägledande miljödimensioner för utomhuslek. *Socialmedicinsk Tidskrift*, 90(4), 502-509.
- Norén-Björn, E. (1977) *Lek, lekplatser, lekredskap*, Helsingborg: LiberFörlag.

Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015) Att analysera kvalitativt material I: G, Ahrne & P, Svensson. (red) *Handbok i kvalitativa metoder* (s.220-236) Stockholm: Liber.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm:Utbildningsdepartementet. Hämtad från:  
[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800\\_den\\_2019-12-20](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800_den_2019-12-20).

Sinigaglia, C. & Rizzolatti, G. (2011). Through the looking glass: Self and others. *Consciousness and Cognition*, 20(1), 64-74.

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98* (Rev. uppl.). Stockholm: Skolverket. Hämtad från:  
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf> den 2019-12-20.

Sørensen, B. & Villadsen, K. (2018). *Penis-whirling and pie-throwing: Norm-defying and norm-setting drama in the creative industries*. *Human Relations*, 71(8), 1049-1071.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. & Levin, I. (2018). *Att förstå vardagen: Med utgångspunkt i symbolisk interactionism*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wieland, S-K. & Timothy R. (2007). *Making Sense of Work as a Part of Everyday Life: A Qualitative Study of Swedish Identity Construction*, ProQuest Dissertations and Theses.

Wilkinson, S. (2016). Analysing Focus Group Data I Silverman, D (red) *Qualitative research* (s.83-98). London: SAGE publications ltd.

Wilkinson, S. (1998). Focus groups in feminist research: Power, interaction, and the co-construction of meaning. *Women's Studies International Forum*, 21(1), 111-125.

Änggård, E. (2009). *Skogen som lekplats – Naturens material och miljöer som resurser i lek*. *Nordic Studies in Education*, (02), 221-234.

## 9 Bilagor

### 9.1 Bilaga 1: Intervjuguide

#### 1. Utomhusvistelse / Det fysiska uterummet

- a) Vad tänker ni på när ni hör begreppet utomhusvistelse i förskolan? (POST IT)
- b) Vad har ni för syfte med att vara utomhus på förskolegården?
- c) Hur upplever ni det att vara utomhus med barnen? *-(Vad tycker ni själva om att vara utomhus med barnen?)*

#### 2. Pedagogens roll

- a) Vilken roll har ni när ni befinner er utomhus?
- b) Vilken roll har ni när ni befinner er inomhus?
- c) Miljöerna skiljer sig åt - har detta en påverkan?
- d) När medverkar ni i barnens lek och samspel på förskolegården?
- e) Hur medverkar ni i barnens lek och samspel på förskolegården?
  - Vilken roll har ni då?
  - Skiljer sig detta från utomhusvistelsen?
- f) Vilka begränsningar har utomhusvistelse för er roll i barns lekar och samspel?
- g) Vilka möjligheter erbjuder utomhusvistelse för er roll i barns lekar och samspel?

## 9.2 Bilaga 2: Samtyckesblankett



### Samtyckesblankett Gällande medverkan i studien

Jag ger härmed mitt samtycke till att delta i studien. Jag är medveten om studiens syfte samt att jag närsomhelst kan avbryta min medverkan utan några konsekvenser. Jag förstår att min medverkan kommer att enbart användas i utbildningssyfte samt att personuppgifter, som exempelvis mitt namn, inte kommer föras vidare eller presenteras i det slutgiltiga arbetet. De uppgifter som framkommer under samtalet kommer att behandlas på ett sådant vis så att min identitet inte röjs. Jag är medveten om att min medverkan kommer enbart att nyttjas i denna C-uppsats men att den slutgiltiga versionen kommer att finnas för offentligt bruk i Göteborgs universitets databas.

Jag ger mitt samtycke till att samtalet spelas in med röstinspelare:

**Ja   Nej**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

**Ort och Datum**

---

**Deltagarens underskrift**

---

**Deltagarens namnförtydligande**

---