



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utomhuspedagogiskt arbete inom förskolan

Sarah Björklund
Kajsa Ivarsson
Hanna Skogström

Kurs: LAU390
Handledare: Ivar Armini
Examinator: Thomas Johansson
Rapportnummer: HT13-2920-030

Abstrakt

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Utomhuspedagogiskt arbete inom förskolan

Författare: Sarah Björklund, Kajsa Ivarsson och Hanna Skogström

Termin och år: Höstterminen 2013

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Ivar Armini

Examinator: Thomas Johansson

Rapportnummer: HT13-2920-030

Nyckelord: Utomhuspedagogik, utomhusmiljö, förskola,

Sammanfattning:

Syftet med den här uppsatsen är att undersöka förskollära pedagogiska arbete i relation till utomhusmiljön i dagens förskola. Den första frågeställningen som vi har utgått ifrån är hur förskollärare ser på utomhusmiljöns pedagogiska betydelse samt dess möjligheter och hinder. Den andra frågeställningen är hur förskollärare förhåller sig till utomhuspedagogiskt arbete. Den tredje frågeställningen handlar om hur förskollärare ser på barns lek, lärande och utveckling i utomhusmiljön. Vi har genomfört samtalsintervjuer med fem förskollärare. Metoden som vi har använt är en kvalitativ intervjustudie. Resultatet visar på att utomhusvistelsen bör ha ett genomtänkt pedagogiskt syfte. Förskollära inställning till utomhuspedagogik påverkar hur de säger sig arbeta på förskolorna. Studien visar på att utomhuspedagogiskt arbete i förskolan främjar barns lek, lärande och utveckling.

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
1.1. Syfte och problemformulering	4
1.2. Frågeställningar	5
2. Bakgrund	6
2.1. Utomhusmiljön	6
2.1.1. Utomhuspedagogik	6
2.1.2. Pedagogisk miljö	7
2.1.3. Konstruerade och naturliga miljöer	8
2.1.4. Förskolegårdens utformning	8
2.2. Lärande och utveckling	9
2.2.1. Barns fysiska och motoriska utveckling	9
2.2.2. Teoretiskt och praktiskt lärande	10
2.2.3. Lärandeteorier	11
2.3. Pedagogers inställning och kompetens	13
2.3.1. Utomhuspedagogiskt arbete	13
2.3.2. Förskollärares roll vid utomhuslek	13
2.3.3. Utmaningar med utomhusmiljön	14
3. Metod	16
3.1. Kvalitativ undersökning/Intervju	16
3.2. Metodkritik	16
3.2.1. Validitet och realitet	16
3.3. Urval	17
3.3.1. Beskrivning av pedagogerna och dess förskolor	17
3.4. Genomförande och avgränsningar:	18
3.5. Forskningsetiska principer	18
4. Resultat	20
4.1. Utomhusmiljöns möjligheter och hinder	20
4.1.1. Förskolegården och närmiljön	20
4.1.2. Barnens lek och planerade aktiviteter i verksamheten	21
4.1.3. Förskolegården och närmiljöns möjligheter samt hinder	22
4.2. Lärande och fysisk utveckling	23
4.2.1. Barnens fysiska och motoriska utveckling	23
4.2.2. Barnens lärande och utveckling i utemiljön	24
4.2.3. Barnens sinnestämning i samband med utevistelsen	25
4.2.4. Barnens sociala samspel	25
4.3. Förskollärares inställning till utomhuspedagogiken	26
4.3.1. Förskollärares förhållningssätt till barnens fria lek	26
4.3.2. Pedagogiskt syfte med utevistelsen	27
4.3.3. Förskolans resurser	27
4.3.4. Barnens tillgänglighet till material	28
4.3.5. I vilken utsträckning är barnen med och formar utemiljön?	28
4.3.6. Utvärdering av den pedagogiska utomhusverksamheten	28
5. Analys/Diskussion	30
5.1. Utomhusmiljön	30
5.1.1. Utomhuspedagogik	30
5.1.2. Pedagogisk miljö	30
5.2. Lärande och utveckling	32
5.2.1. Barnens lek, lärande och utveckling	32

5.2.1. Fysisk och motorisk utveckling i utomhusmiljön.....	32
5.3. Förskollärarnas inställning och kompetens.....	34
5.3.1. Förskollärarnas förhållningssätt vid utomhuslek.....	34
5.3.2. Pedagogiskt syfte med utevistelsen.....	35
5.3.3. Utvärdering av verksamheten som sker utomhus.....	36
6. Slutreflektion.....	37
6.1. Hur ser förskollärare på utomhusmiljöns pedagogiska betydelse samt dess möjligheter och hinder?.....	37
6.2. Hur förhåller sig förskollärare till utomhuspedagogiskt arbete?.....	37
6.3. Hur ser förskollärare på barns lek, lärande och utveckling i utomhusmiljön? ...	38
6.4. Fortsatt forskning.....	38
7. Referenser.....	40

1. Inledning

Under vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) har vi upplevt att förskollärare anser att utomhusvistelsen är nödvändig för barns välmående. Då en stor del av förskolans verksamhet bedrivs utomhus vill vi med vår studie undersöka hur vi som blivande förskollärare kan utnyttja utomhusmiljön som en pedagogisk arena, för barnens lek, lärande och utveckling. Skolverket (rev. 2010) nämner flera områden som förskolan ska arbeta med. Nedan följer fyra citat från förskolans läroplan som vi grundar vår studie på:

”Förskolan ska lägga stor vikt vid miljö- och naturvårdsfrågor. Ett ekologiskt förhållningssätt och en positiv framtidstro ska prägla förskolans verksamhet. Förskolan ska medverka till att barnen tillägnar sig ett varsamt förhållningssätt till natur och miljö och förstår sin delaktighet i naturens kretslopp. Verksamheten ska hjälpa barnen att förstå hur vardagsliv och arbete kan utformas så att det bidrar till en bättre miljö både i nutid och i framtid.” (Skolverket, 2010, s. 7)

”Barn ska få stimulans och vägledning av vuxna för att genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter.” (Skolverket, rev. 2010, s. 7)

Ordet *utomhuspedagogik* finns inte omnämnt i Skolverket (rev. 2010). Däremot finns bland annat följande citat som visar på hur förskolan kan arbeta med utomhusmiljön.

”Barnen ska kunna växla mellan olika aktiviteter under dagen. Verksamheten ska ge utrymme för barnens egna planer, fantasi och kreativitet i lek och lärande såväl inomhus som utomhus. Utomhusvistelsen bör ge möjlighet till lek och andra aktiviteter både i planerad miljö och i naturmiljö.” (Skolverket, rev. 2010, s. 7)

Med utomhusmiljö menar vi förskolegården samt den närliggande miljön (till vilken det är gångavstånd) utanför förskolegården. Utöver att barn ska ges möjlighet att leka och lära i olika miljöer både inomhus samt utomhus skriver Skolverket (rev. 2010) att:

”Förskolan ska sträva efter att varje barn

- utvecklar sin motorik, koordinationsförmåga och kroppsuppfattning samt förståelse för vikten av att värna om sin hälsa och sitt välbefinnande” (Skolverket, 2010, s. 9-10).

Det finns både hälso- och lärandeargument för att vara i rörelse som en del i lärandet. ”Eftersom den yttre miljön erbjuder större möjlighet till rörelse är det en nödvändighet att vi ser den som en resurs för lärande” (Dahlgren, citerad i Björkman, 2008, s.77). Hittills har vi inte läst om utomhuspedagogik i någon större utsträckning under vår utbildning. Det gör att vi finner det intressant och lärorikt att studera förskollärares förhållningssätt i relation till utomhusmiljön som en plattform för lärande och inte enbart som barnens egna fria lek.

1.1.Syfte och problemformulering

Förståelsen för miljöns betydelse är ett viktigt område för utveckling av förskoleverksamheten. Syftet med arbetet är att undersöka hur förskollärare menar att de arbetar med pedagogik i relation till utomhusmiljön i dagens förskola. Förskolans läroplan (Skolverket, rev. 2010) och den litteratur som vi lyfter i avsnittet bakgrund, visar att utomhusmiljön är en viktig arena för utveckling av kunskap och kompetens samtidigt som den ger barnen olika utmaningar både inom det sociala och fysiska området.

1.2.Frågeställningar

Studien utgår från följande frågeställningar:

- Hur ser förskollärare på utomhusmiljöns pedagogiska betydelse samt dess möjligheter och hinder?
- Hur förhåller sig förskollärare till utomhuspedagogiskt arbete?
- Hur ser förskollärare på barns lek, lärande och utveckling i utomhusmiljön?

2. Bakgrund

I litteraturdelen tar vi upp perspektiv på lärande och tidigare forskning som anknyter till vårt arbete. Fokus i genomgången är utomhusmiljöns betydelse, barns lärande och utveckling samt förskollärares inställning och kompetens.

2.1. Utomhusmiljön

Den första delen syftar till att belysa vad utomhuspedagogik är, beskriva hur konstruerade och naturliga miljöer påverkar barns lärande och utveckling samt redogöra för ett antal begrepp som behandlar förskolegårdens utformning.

2.1.1. Utomhuspedagogik

NCU (Nationellt Centrum för Utomhuspedagogik, 2013) skriver att utomhuspedagogik är ett utbildnings- och forskningsområde som är tvärvetenskapligt. Utomhuspedagogik lägger vikt vid upplevelser i lärandemiljön, i flera fall är det utomhusmiljön som lyfts fram. Denna pedagogik är ett komplement till traditionell undervisning. De förskollärare som arbetar med utomhuspedagogik vill ta tillvara på utomhusmiljön som kunskapskälla. I närmiljön för flera förskolor finns det rikt med byggnader och platser som barn och förskollärare kan besöka samt samtala kring både nutid, historia och framtid. När samtal och lärande *om* skogen sker i skogen blir det en verklighetsanknytning. Detta gäller inte enbart skogen utan även staden, landsbygden och hembygden. Förskollärare som arbetar med utomhusmiljön, ser denna som en lika naturlig lärandemiljö som inomhusmiljön på förskolan. En utomhuspedagog ser kunskap som reflekterad erfarenhet. Kunskapen blir levande när språkliga begrepp, erfarenheter och direkta upplevelser kombineras. Ett annat syfte med utomhuspedagogik är att lyfta fram människan och samhällets påverkan på naturen, ekologiskt tänkande. Pedagogiken handlar även om att platsen har betydelse, då lärandet kan ske i natur-, kultur- och samhällsliv. Utöver detta betonas att boklig bildning och sinnlig upplevelse behöver kombineras.

Björkman (2008) skriver om en intervju med Lars-Owe Dahlgren som är professor i pedagogik vid Linköpings universitet. Enligt Dahlgren fäster sig barn vid platser som de sedan vill visa och berätta om för vuxna. Att barn får möjligheter att skapa uterum som de känner tillhörighet till är viktigt i förskola och skola (Dahlgren, citerad i Björkman, 2008). I boken *Miljöer för lek, lärande och samspel* belyser Sandberg och Vuorinen (2008) att platsidentiteten skapas i den miljö där barn vistas. Olika miljöer medför olika typer av färdigheter för barn. Platsidentiteten gör att vi kan känna oss trygga eller otrygga i en miljö. Denna känsla bygger på om en person har vistats tidigare i miljön eller inte och hur upplevelsen av denna har varit. Barn bygger sin platsidentitet genom att vistas i en miljö och utvecklas i den. På så sätt skapas platser som är viktiga och identitetsutvecklande för barnet. Sandberg och Vuorinen (2008) refererar till forskning som har visat att minnen av positiva platser ofta hör ihop med platser utomhus. Enligt samma studier har barn ofta positiva minnen från utomhusvistelser. Personerna i studien beskriver utomhusmiljön som fri och betydelsefull. Inomhusmiljön beskrivs däremot som styrd och kontrollerad av vuxna (Sandberg & Vuorinen, 2008).

Både inom- och utomhusmiljön är viktiga platser för att skapa kunskap som håller genom hela livet anser Dahlgren (citerad i Björkman, 2008). Skillnaden mellan att lära ute och inne är inte

självklar. Dahlgren har tillsammans med andra kommit fram till att utomhuslärande är ett sätt att lära sig på, en plats att vistas på och ett föremål för lärande. Samtidigt betonar han vikten av att naturen är en miljö där människor kan lära känna landskapet i dess helhet. Exempelvis nämner han att det är skillnad på att uppleva hur det är att gå på en stig i skogen, jämfört med att enbart höra talas om den. Väl ute i en viss miljö kan forskollärare ställa frågor som får barn att fundera över deras förhållningssätt till naturen och hur det påverkar miljön. Där kan det samtalas kring hur växter, djur, miljö och människan samspelar med varandra. Han menar att det är skillnad på att fastslå vad som finns och syns i en viss miljö, mot att fråga ”vilka växter och djur lever här?” och på så sätt reflektera kring sina erfarenheter (Dahlgren, citerad i Björkman, 2008, s.74). För att erfarenheterna ska leda till kunskap behövs reflektion. Kunskap får vi människor när vi kopplar samman vad som sker här och nu, med tidigare erfarenheter eller sådant vi läst. För barns språkutveckling är det viktigt att de ges möjligheter att sätta ord på sina upplevelser och erfarenheter genom besök i naturen (Dahlgren, citerad i Björkman, 2008).

2.1.2. Pedagogisk miljö

Det är viktigt att skapa miljöer där barn stimuleras till att upptäcka och utforska olika områden, för att målen i läroplanen ska kunna uppfyllas (SOU 1997, refererad i Björklid 2005). I en studie som kallas för *ute på dagis* har Grahn, Lindblad och Mårtensson (1997) studerat olika daghemsgårdar och hur barn använder dem. Oreflekterat ses den pedagogiska och sociala miljön som utgångspunkt för att lek ska utvecklas, det är inte lika ofta som den fysiska miljön diskuteras. Björklid (2005) hävdar att det finns relativt lite forskning om hur fysiska miljöer kan skapa förutsättningar för barns lek. När det gäller inomhusmiljön skriver de Jong (1996, refererad i Björklid, 2005) att lokalerna för barnomsorg behöver ses som en miljö där barns utveckling är i fokus. Hon menar också att hur miljön är utformad visar vilken respekt som ges till barn. Barn ska kunna välja om de vill vara ifred, själva kunna välja vad de ska leka, ges utrymme till livlig lek i både mindre och större grupper. En miljö med lite plats skapar konflikter. Är det trångt, kan både barn och vuxna bli stressade och då är det svårare att se till andras behov. Författaren menar att det inte är bra, både för barn och pedagoger, att ofta behöva sätta sina egna behov åt sidan. Då vissa barn kan anses ha ett för stunden större behov än andra barn. Då ytorna många gånger är små på förskolan kan de begränsa barnens lek. Ett exempel på detta är att de barn som inte vilar behöver leka lugna och tysta lekar för att inte störa de barn som behöver sova.

Den pedagogiska miljön handlar om material och fysisk miljö men också om hur samspelet mellan barn och vuxna fungerar, det vill säga hur klimatet är (Pramling Samuelsson & Sheridan 1999, refererad i Björklid, 2005). Hur miljön är utformad sänder ett budskap om vad som är tänkt ska hända i verksamheten hävdar de Jong (1996, refererad i Björklid, 2005). Då miljön har betydelse för vad människor anser att de ska använda den till, är det viktigt att miljön är konstruerad på ett sätt som gör att barns lärande stimuleras, underlättas och utmanas. En god pedagogisk miljö ska uppmuntra barn till att upptäcka, utforska samt prova olika handlingar och verksamheter. Skantze (refererad i Björklid, 2005) skriver att miljön ska ha verkstadskaraktär. Hon menar att miljön ska vara utformad på ett sådant sätt att den har tydligt avgränsade vrår som är planerade för olika lekar. Det är viktigt att barn kan leka utan avbrott, därför bör miljön vara utformad för att de själva ska kunna välja och ta fram det de vill leka med. Barn ska inte behöva be en vuxen om hjälp, de ska kunna starta sina lekar själva.

Osnes, Skaug och Eid Kaarby (2012) skriver också om pedagogisk miljö. ”En pedagogisk

miljö kännetecknas av alla de möjligheter för lek och lärande som finns i en barngrupp. Förskollärarna skall tillsammans med barnen skapa och utveckla goda och dynamiska lek- och läromiljöer” (Osnes et. al., 2012, s. 28 – 29). Karlsson (2008) belyser hur den pedagogiska miljön på förskolan skapar möjlighet för barn att hitta en gemenskap till varandra. På förskolan bygger barn upp sociala relationer till varandra. Tillsammans med barnens individuella förutsättningar och den pedagogiska miljön skapas möjligheter för lärande.

2.1.3. Konstruerade och naturliga miljöer

Dahlgren (citerad i Björkman, 2008) anser att parker och lekparken kan bidra med flera aktiviteter som gynnar barns utveckling. Naturliga miljöer som en äng eller skog, kan inspirera barn att använda sin fantasi och kreativitet i större utsträckning. I dessa miljöer finns inga konstruktioner som ger några antydningar om vad som kan göras. Istället kan barn själva skapa lekmiljöer utan att styras av planerade miljöer. Dessa naturmiljöer är det viktigt att ta tillvara på menar Dahlgren.

Det finns färre begränsningar i utomhusmiljön jämfört med inomhusmiljön (Grahm et. al., 1997). När det finns mycket löst material i barns lekmiljö kan de själva förändra miljön och anpassa den till deras lek. Utomhus använder barn stenar, pinnar, små bräder och plankor. I studien *ute på dagis* har Grahm (et. al., 1997) sett i deras studie där de undersökte det lösa materialets värde på två olika förskoleavdelningar. Under fyra veckor observerade forskarna ett antal barn på dessa förskolor. Den ena förskolan ligger i förorten och har nästintill ingen naturlig miljö. När barnen är utomhus lånar de en planerad lekplats som tillhör ett bostadsområde. Den andra förskolan är en ur- och skurförskola som ligger på landet. Förskolegården är en förvildad trädgård med mycket buskar och träd, där finns i stort sett bara naturmiljö. Barnen som gick på ur- och skurförskolan var friskare, hade bättre balans och var starkare i bål, armar samt händer. Utomhusmiljön erbjöd både områden för vila, klätterträd, lek vid stora stenar, i tätt buskage och kuperad terräng. Författarna påpekar att detta kan vara en viktig faktor till varför barnen på ur- och skurförskolan utvecklade en bättre koncentrationsförmåga samt motorisk förmåga. De lekte fler lekar, var mer uthålliga och de hade större möjligheter att leka ifred utan att någon avbröt dem. Barnen på förortsförskolan hade svårare att sätta igång med fantasifulla och lugna lekar, de hade också svårare att leka vilda lekar. De hade flera restriktioner och var begränsade i sina lekar då de behövde ta hänsyn till grannarna som bodde i området.

Även Björklid skriver att barn som vistas på gårdar med mycket natur leker mer än vad de gör på gårdar där den naturliga miljön inte är lika varierande (Björklid, 2005, refererad i Sandberg & Vuorinen, 2008). Barn som vistas på naturrika gårdar leker mer. Dessa barn tenderar att leka bättre i grupp, är mer uthålliga och ges större möjlighet att träna sin koordination, balans och socialt samspel (Sandberg & Vuorinen, 2008). Barn beskrivs också av vuxna som lugnare vid utomhuslek, leken beskrivs som mer harmonisk och mindre beroende av materiella leksaker. Barn leker bättre och använder sig i större utsträckning av det som finns i den naturliga lekmiljön (Sandberg & Vuorinen, 2008).

2.1.4. Förskolegårdens utformning

Förskolegården kan beskrivas utifrån dess olika rum (Grahm 2007). I vissa fall är dessa planerade av en landskapsarkitekt. Andra gånger ter de sig naturliga på gården och i vissa fall finns de inte alls representerade. De olika rummen är indelade i sju zoner med olika namn,

vars kontext ser olika ut beroende på platsen. Om de sju områdena finns representerade på gården, ser man hur leken fungerar som en våg som böljar fram och tillbaka i ett fungerande mönster. På gårdar som brister i dessa delar ser man hur leken blir hackig, och ofta blir avbruten innan den tagit form. De sju zonerna är följande,

Entrézon, detta område utgör gränsen mellan ute och inne. Här kan det finnas skyddande tak och utomhusmöbler. Målet är att detta område ska locka förskollärare och barn att lättare ta sig ut på gården. Detta område kan också komma till användning regniga dagar.

Lekbaser utgör de stora områdena på gården. Här leker barnen i grupp de kan använda sig av lekbasen för olika typer av lekar. På stora gårdar fungerar, kullar, buskar träd som sådana baser lekbasen. På mindre gårdar kan vissa föremål/leksaker utgöra en bas, som t.ex. cyklar. Dessa lekbasen ligger till grund för att lek på gården ska uppstå.

Lugna områden, dessa områden används inte i samma utsträckning som lekbaserna men är viktiga resurser på gården. Användningsområdet för dessa blir framförallt när ett barn vill vara mer för sig självt, är ledset eller inte vill leka i större grupper.

Vid så kallade *anhalter* har barn själva skapat sig ett utrymme på gården, det kan vara en gömd skatt, en dörr som markerar gränsen in till ett hus. En anhalt kan också vara något som för förskolläraren är till synes osynligt, en hög med gräs kan vara en viktig del i ett mysterium eller en säng till en docka. Anhalterna ligger ofta i kantzoner på förskolegården.

Dynamiskt område, i detta område kan barn röra sig fritt, här får de kroppslig kontakt med varandra när de springer, snurrar, gör kullerbyttor och hoppar. Det här är öppna platser mellan gungor och sandlådor mm.

Platser för utpräglat sinnliga lekar är platser där barn kan känna med sina sinnen, som sanden i sandlådan och vatten i vattenbanan. Denna del bör finnas representerad på utspridda delar av gården.

En väl fungerande gård ska utmana såväl det äldsta barnet som det yngsta. Därför är det viktigt att den sista zonen finns representerad på förskolegården, nämligen, *en gradient från trygghet till utmaningar*. Gården ska uppmuntra äldre barn att ta sig vidare i sin utveckling samtidigt som den främjar små barn att vilja utvecklas.

En fungerande förskolegård ska erbjuda barn att kombinera ett par av dessa olika lekbasen. En gård som är tillrättalagd och steril blir förutsebar för att barn ska kunna utveckla den mån av kaos som behövs för att leken på gården ska fungera. Därför anser författaren att en gård behöver innehålla dessa sju områden (Grahns, 1997).

2.2.Lärande och utveckling

I detta avsnitt tar vi upp litteratur som berör barns fysiska och motoriska utveckling, teoretiskt och praktiskt lärande samt lärandeteorier.

2.2.1. Barns fysiska och motoriska utveckling

En allmän föreställning kring barns utomhusvistelse enligt Grahns et al. (1997) är att barn ska ges möjlighet att spendera tid utomhus varje dag, oavsett hur miljön ser ut. Det är inte lika

uppmärksammat hur utevistelsen är uppbyggd. Barn hör ihop med naturen, lyder en nästan uråldrig tanke kring barn och hur de utvecklas med hjälp av sin omgivning. I naturen får barn möjlighet att utvecklas till fria, starka och reflekterande personer. Barn som går i förskolor med varierande och rymliga naturmiljöer har bättre mental och fysisk hälsa (Grahn, et al. 1997). Det finns både hälso- och lärandeargument för att vara i rörelse i samband med lärandet. ”Eftersom den yttre miljön erbjuder större möjlighet till rörelse är det en nödvändighet att vi ser den som en resurs för lärande” (Dahlgren, citerad i Björkman, 2008, s.77).

Att ge barn möjlighet till fysisk aktivitet varje dag har betydelse för barns lärande och utveckling (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000). Detta kan medföra positiva upplevelser för barnet. Det bygger upp barnets självförtroende och förståelse för den egna förmågan, vad det gäller att hantera olika sorters lekar och fysiska utmaningar med sin kropp. En positiv tro på sig själv kan leda till en känsla av samhörighet i den miljö barn lever. Att må bra fysiskt kan påverka barns förmåga till att koncentrera sig samt dess inlärningsförmåga. ”Fysisk aktivitet ger i många sammanhang möjlighet att träna socialt umgänge och samarbete. Man blir medveten om sig själv och andra både fysiskt och psykiskt” (Grindberg & Langlo Jagtøien 2000, s.63). Barn ska ges möjlighet att lära känna sin kropp och behärska den. Från början är det stora okontrollerade rörelser som sedan gradvis med hjälp av fysiska aktiviteter kan utvecklas till mindre kontrollerade rörelser (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000). ”Fysisk aktivitet kan även användas för att uppnå en positiv effekt efter att aktiviteten är genomförd” (Osnes et al., 2012, s. 49). Med positiv effekt menar författarna att barn som har stort rörelsebehov i vissa situationer blir lugnare efter fysisk aktivitet.

Då Grindberg och Langlo Jagtøien skriver om motorisk utveckling refererar de bland annat till Annerstedt (1988) som beskriver detta som de olika färdigheter som tillägnas ett barn gradvis där det handlar om någon form av rörelse och förflyttning. De nämner också att ett barn som är motoriskt osäker kan uppleva det svårare att känna samhörighet och blir lättare utesluten ur leken. ”En motoriskt säker kropp är en inträdesbiljett till gemensam handling och samspel” (Annerstedt, 1988, citerad i Grindberg & Langlo Jagtøien, s. 16).

Lek och lärande är svåra att åtskilja hos barn, då det många gånger är i leken som barn lär sig (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, refererad i Björklid, 2005). I leken bearbetar barn intryck, erfarenheter, undersöker sin omgivning och interagerar med andra. Det är i leken som barn finner sina intressen och förmågor. Barn utvecklas intellektuellt, motoriskt, känslomässigt och socialt genom att leka. Barn leker inte för att lära, de lär sig när de leker. Karlsson (2008) skriver att barn genom sin lek får förståelse och erfarenhet av olika företeelser. Genom leken bildas viktiga relationer mellan barn som påverkar lekens form. Detta visar också på hur förskolans miljö är viktig för i vilken utsträckning barn får möjlighet att utveckla dessa relationer genom leken.

2.2.2. Teoretiskt och praktiskt lärande

Dagens utbildningssystem är enligt Szczepanski (2007) statiskt. Han vill att förskolan ska utvecklas och arbeta mer med estetiska uttrycksformer. Utomhuspedagogik ser han som ett medel för att skapa en kreativ utveckling i förskolan. ”Utmaningen ligger i att skapa innovativa, kreativa lärmiljöer för barn och ungdomar, där allas kompetenser och talanger kan komma till uttryck” (Szczepanski, 2007, s. 9). Förutom att utveckla förskolans lärmiljöer menar författaren att utomhuspedagogik kan användas till att ge barn tidiga erfarenheter, positiva naturupplevelser och ekologisk kunskap, vilket i sin tur kan leda till att barn väljer en

miljömedveten livsstil. För att kunna arbeta med utomhuspedagogik skriver Szczepanski att förskollärare behöver kunna tolka landskap. Med att tolka landskap menar han att förskolläraren har god kunskap om årstidernas variationer, hur människans kultur påverkar miljön samt kunskap om olika djur- och växtsystem. De behöver dessutom kunna tillfredsställa barngruppens behov i alla väder samt tolka och lära ut kunskap i en annan miljö än inomhus på förskolan. Szczepanski menar att det centrala i utomhuspedagogik är att förskollärare tar tillvara på barns erfarenheter och upplevelser i förhållande till en plats utomhus. Samtidigt som läraren gör detta används också text, i form av böcker och elektroniska källor. För att kreativa lärprocesser ska äga rum behöver barn själva få erfarenheter i naturen och andra miljöer utanför förskolan. När barn får uppleva detta förenas språkliga begrepp i relation till verkligheten (Szczepanski, 2007).

Dahlgren (citerad i Björkman, 2008) nämner att utomhuslärande inte ska ersätta inomhuslärande eller bokläsning. Han förklarar att vårt utbildningssystem i för stor utsträckning är inriktat mot textbaserat lärande. Enligt honom har förskolan många gånger förbiset vikten av att arbeta med människans sinnen och dess betydelse när det gäller intryck och erfarenheter samt hur dessa påverkar lärandet. Dahlgren nämner att människan behöver komma ut i naturen och uppleva den i verkligheten för att förstå hur naturen fungerar. Att läsa om naturen är inte tillräckligt för att lära sig. Viljan att vårda natur och kultur ökar då människan ser sig som en del i ett land, en stad eller någon annan plats. Dahlgren påpekar vikten av att redan tidigt i livet, känna samhörighet med miljön. Platser kan innebära både samhörighet, trygghet och bekantskap. Dessa sinnesstämningar är fördelaktiga för att lärande och ett fantasirikt skapande ska äga rum menar Dahlgren (citerad i Björkman, 2008).

Det är viktigt för barn att få använda alla sinnen och utforska i praktiken för att skapa sig förståelse och kunskap som leder till ett lärande (Johansson, 2011). Hon skriver om kroppen som en enhet av sinnen, tankar, språk, motorik och känslor, det fysiska kan inte skiljas från det psykiska. Grindberg & Langlo Jagtøien (2000) skriver också om våra sinnen och betydelsen av sinnesutveckling hos barn. De tar även upp och skriver om estetisk utveckling och nämner i detta att förskolan ska ge barn möjlighet till estetisk utveckling. Detta visar sig bland annat i verksamheten genom arbete i konstnärliga områden som musik, form och bild. Den estetiska utvecklingen är även viktig för att ge barn en förståelse för att de kan förmedla sina känslor och upplevelser genom fysisk aktivitet.

Även Eriksen Hagtvet (2010) nämner att en tidig stimulering av hjärnan för barn i förskoleåldern är viktig för deras fortsatta inläring. Att det är betydande om ett barn har fått aktivera och träna sina sinnen, intellektet och sitt språk tidigt för att motverka att barnet utvecklar ett bristfälligt språk. Detta kan då leda till att barnet utvecklar svårigheter med att läsa och skriva. Vilket kan hindra barnet i dess fortsatta lärande. Vad som händer i förskolan är viktigt för den fortsatta skolgången (Eriksen Hagtvet, 2010).

2.2.3. Lärandeteorier

En teoretiker som förknippas med den *sociokulturella teorin* är Vygotsky. Han förespråkar socialt samspel framför individuellt lärande. Han menar att för att barn ska förstå sin omvärld behövs sociala upplevelser och interaktion med andra människor (Imsen, 2006). Dysthe (2003) beskriver begreppet *den närmsta utvecklingszonen* som den zon då barnet med hjälp av andra klarar av något som hen senare kan klara av på egen hand. Vygotskij talar även om dialog, samspel och lärande som tre viktiga faktorer för barns lärprocess och kunskapande.

Barn och vuxna löser i samspel med varandra, de problem och utmaningar som dyker upp (Dysthe, 2003).

Vygotsky ser den vuxna som en vägledande person som finns där som stöd för barnet till att bli en självständig problemlösare, men att barn också kan lära och ge varandra kunskap (Eriksen Hagtvet, 2010). Han talar om samtalets betydelse för barns utveckling, samtalet i lärandet med personer som har mer kunskap. I Vygotskys forskning är dialogen i fokus. I det sociokulturella perspektivet på lärande lyfter även Säljö (2003) Vygotskys teori som talar om interaktionens betydelse för människans lärprocess. Vilket även Johansson (2011) tar upp då hon nämner att vi med hjälp av interaktion får en inblick i och en förståelse för varandras världar. Människan är en social varelse som lär sig och utvecklas i den sociala kontext hen växer upp i.

”Vygotsky gav leken en framträdande plats i pedagogiskt arbete med småbarn. Han såg leken som ’den dominerande verksamheten’ genom att barnet inom lekens trygga ramar kan praktisera aktiviteter och färdigheter som det ännu inte behärskar” (Eriksen Hagtvet, 2010, s. 33). Vygotskij menar att barnet växer i leken. Pedagogens uppgift blir enligt honom att i samverkan med barnet vägleda hen mot ett mål. Samverkan kan ske på olika sätt, i dialog, genom handling, tänkande och reflektion. Även Piaget nämner att i leken ges barn möjlighet till att bearbeta sina erfarenheter och intryck som de fått i sin miljö och omgivning. Den absolut viktigaste motorn för lärande är glädjen, glädjen att genom leken bemästra något. Även Fröbel betonar lekens betydelse, då han menar att det är i leken som barn utforskar, upptäcker och testar nya samband i sin tillvaro. Genom leken skapas glädjefull kunskap. Leken är barnens unika träningsplan där allt är rätt. Barnen ges här möjligheten att bearbeta sådant som för dem upplevs som svårt (Eriksen Hagtvet, 2010).

I det sociokulturella perspektivet talas det om att lärandet är situerat. Detta är något S. Claesson (personlig kommunikation, 18 september 2013) tog upp i sin föreläsning då hon nämnde ”handens arbete” och förklarade att hela kroppen måste användas för att ett lärande skall uppstå. Hon nämnde även Dewey och begreppet *learning by doing*. Dewey (1859 – 1952) var den som myntade begreppet. Säljö förklarar *learning by doing* som en “allsidig skola som utvecklade såväl intellekt som handlag, en slags aktivitetspedagogik” (Säljö 2003, s. 73).

En annan lärandeteori som Säljö (2003) skriver om kallas för det *konstruktivistiska perspektivet*. I detta perspektiv nämner han Piaget som talade om barnets perspektiv och individens inre utveckling som betydande i den enskilda lärprocessen. ”Barn är inte små mindre vetande, vuxna, utan de har egna erfarenheter och egna perspektiv som leder dem till att tänka och agera på specifika sätt” (Säljö, 2003, s. 81). Eriksen Hagtvet (2010) skriver också hon om den konstruktivistiska synen på lärande och hon lyfter här fram Piaget. I Piagets forskning är handlingen i fokus, barnet lär sig genom handlingen och behöver göra egna upptäckter. Piaget ser betydelsen i undersökning av den fysiska miljön som en viktig del i barnets tidiga utveckling.

Det är viktigt att en konstruktivistisk lärare utmanar sina elever och ser till att eleven får lösa problem och att det uppstår lite motstånd säger S. Claessons i sin föreläsning (personlig kommunikation, 18 september 2013). Arbetet ska vara utmanande och inte tillrättalagt. På så sätt kan barnet/eleven ta till sig och lättare komma ihåg den kunskapen som hen fick genom arbetet. Här kan pedagogen uppmuntra barn/elever till självständigt arbete och reflektioner i en spännande miljö.

2.3. Pedagogers inställning och kompetens

I detta tredje och sista avsnitt av vår teoretiska anknytning tar vi upp litteratur som berör utomhuspedagogiskt arbete, förskollärares roll vid utomhuslek, barnperspektiv och utmaningar med utomhusmiljön.

2.3.1. Utomhuspedagogiskt arbete

Claesdotter (2008) skriver om en förskola som inriktar sig på att arbeta med utomhuspedagogik. De vill skapa tillfällen där barn på ett lustfyllt sätt kan använda hela sin kropp och dess sinnen. Miljöhänsyn är självklart på förskolan. Det är inte enbart pedagogernas tankar som gör detta självklart, även byggnaden har stor betydelse för den är planerad utifrån ett miljö- och kretsloppsperspektiv. En annan viktig del i miljöarbetet är lärarnas intresse och kunskaper. En av förskollärarna förklarar att hon som pedagog blir mer intresserad av något när hon är med i förloppet. Desto mer hon deltar desto mer nyfiken och intresserad blir hon, vilket resulterar i att hon får större kunskap. Hon anser att det är likadant för barn. Hon menar också att det hon har kunskap om är enklare att förklara på ett enkelt och spännande sätt för barn.

En annan förskollärare som arbetar med utomhuspedagogik berättar om deras arbete med en kompost (Claesdotter, 2008). När förskolläraren själv visar att hen är intresserad påverkar det barnen och de blir ofta intresserade av samma sak. Förskolläraren menar att barn snabbt kan se om hen tycker att det är äckligt eller spännande att hålla i en mask till exempel. Därför anser förskolläraren att hen behöver bestämma vilken attityd hen ska visa för att barnen ska bli engagerade och intresserade av att delta.

Osnes et. al. (2012) lyfter fram att förskollärare som fokuserar på det som barn redan kan och arbetar utifrån det bidrar ofta till en mer positiv upplevelse för barnet ifråga och ett mer lustfyllt lärande. Förskollärare som uppmärksammar det barn inte har lärt sig än kan resultera i att barn känner olust och en ovilja till att lära. Den motoriska utvecklingen påverkas av förskollärares förhållningssätt till barns utveckling.

Det är viktigt att förskollärare har kunskap om fysisk aktivitet för att ge barn möjligheter till att utvecklas så långt som möjligt (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000). Om förskollärare har kunskap och förståelse för de olika delarna i barns utveckling medför detta en god grund för fortsatt utveckling enligt författarna. De nämner barns fysiska utveckling, motoriska utveckling, att sinnen bidrar till glädjen i att röra sig och att människans sinnen, lärande och motorik samspelar.

2.3.2. Förskollärares roll vid utomhuslek

Barn präglas av vilka roller vi vuxna tar och hur vi beter oss. Grindberg och Jagtøien (2000) skriver om fyra kategorier om hur vuxna kan engagera sig i barns lek. Osnes (2012) har förändrat kategorierna till viss del och använder istället fem kategorier.

När vuxna deltar som *lekkamrat* i leken är barn likvärdiga med de vuxna. ”Vi bemöter barnens initiativ på allvar och kan komma med förslag som öppnar för diskussion och dialog. Det är viktigt att inte köra över barnen i vår iver” (Osnes, 2012, s. 30). Barn och vuxna utvecklar leken vidare tillsammans.

I en del situationer är det viktigt att det finns vuxna som fungerar som *vägledare*. Det förekommer ofta att vuxna förväntar sig att barn ska starta en lek själva. Många gånger förändras leken snabbt och plötsligt. Det händer att vissa barn inte hänger med i lekens vändningar eller inte förstår lekens koder. Då riskerar dessa barn att bli passiva åskådare. I liknande situationer kan barn behöva hjälp för att få möjlighet till att vara med i leken igen. Detta behöver ske på ett smidigt sätt för att en lek som fungerar inte ska avblåsas.

Rollen som *åskådare* är en observerande roll. När förskollärare tar den här rollen kan de se hur barnen använder sin motoriska förmåga och hur leken fungerar. Det pedagoger får veta genom vad dem sett kan användas till styrda aktiviteter där en viss motorisk färdighet eller social kompetens krävs, beroende på vad hen vill att barnen ska utveckla.

Att leka parallellt med barnet innebär att pedagogen kan välja att leka samma lek bredvid ett barn utan att kommunicera med barnet. Pedagogen kan då pröva olika sätt att utföra leken på. På detta sätt kan barnet genom sin egen observation inspireras till att utveckla sin lek.

Att vara *igångsättare* betyder att förskolläraren kan ta initiativ till att leka med en hel barngrupp eller med ett enskilt barn. Ett annat sätt att ta den här rollen kan vara om en pedagog parallellt med barnen börjar leka något helt annat än det de gör för stunden. ”Barnens överraskning över det nya inslaget alldeles i närheten av dem kan skapa nyfikenhet och ett gemensamt intresse av att delta och pröva detta nya” (Osnes, 2012, s.33).

2.3.3. Utmaningar med utomhusmiljön

Faktorer som kan motverka en väl fungerande utomhuspedagogik kan enligt Wilhelmsson (2012) vara brister som kommunikation, material och tid. Avhandlingen syftar till att ta reda på vad som driver pedagoger att arbeta med utomhusmiljön och dess pedagogik utan hänsyn till de motsättningar som pedagogerna kan uppleva i arbetet kring *outdoor teaching*. Förskollärarens egen inställning till utomhuspedagogiskt arbete påverkar på vilket sätt och hur mycket det ges utrymme i verksamheten. Det centrala med att arbeta utomhuspedagogiskt är att ge barn ett komplement till den inomhusundervisning de är vana vid. Detta har en positiv inverkan på barns inlärning. Det finns flera orsaker till varför det är bra att delar av undervisningen sker utomhus. Bland annat för att flera sinnen stimuleras, en positiv känsla för naturen kan främjas, samarbetsförmågan kan utvecklas och lärandet blir upplevelsebaserat (Wilhelmsson, 2012).

Förskollärare kan känna sig osäkra och tveksamma när det gäller utomhuspedagogik på grund av att de får vara beredda på att få en större mängd frågor utomhus (Dahlgren, citerad i Björkman, 2008). Barn kan komma med en växt eller en insekt och fråga vad det är. Fler lärare behöver förstå att auktoriteten inte minskar om de inte kan svara på alla frågor. Barn accepterar att lärare inte har kunskap om allt. Istället uppstår tillfällen där både barn och lärare behöver lära. Läraren får dessutom en större kännedom om vad som rör sig i barns tankar (Dahlgren, citerad i Björkman, 2008).

Tidigare kunde barn ofta uttrycka att tiden gick långsamt, veckorna kändes långa och sommarlovet som en hel evighet (Grahn, 2007). Idag upplever barn att tiden går fort, i många fall tycks tiden gå för fort och barn känner att de inte hinner med. Mycket planerade aktiviteter gör att de inte hinner vistas i naturen och mogna i sin relation till världen runt omkring dem. Ett annat sätt att se på förskolegården kan vara att den har en liten betydelse, ett utrymme där barnet endast leker. Det är lätt att förbise att förskolebarnet spenderar stora delar

av sin vakna tid på förskolan. Många gånger är det på förskolegården som barn bygger upp en känsla för utomhusvärlden och får en uppfattningen om världen runt omkring.

Grahn (2007) skriver att utflykten tidigare gavs mer plats i hur barns tid på förskolan var planerad. Idag har dessa utflykter minskat, bland annat på grund av stora barngrupper och färre personal. På vissa förskolor har man inga utflykter alls. Skogen erbjuder tillfälle för barn att vistas i en kravlös miljö, finna balans och bearbeta såväl vardagsbekymmer samt sådant som sker på plats. Att finna utrymmen på förskolegården med rymd så som i skogen, i en stor tät buske, i ett träd eller i en koja, kan enligt författaren bidra till en mer rofylld lek.

Ända sedan förskolan och förskoleverksamheten tog fart i Sverige har skogen ansetts vara en viktig del av den pedagogiska verksamheten (Ärlemalm Hagsér, 2008). Dock har skogen under de senaste åren inte funnits med i den debatt som rör förskolan. Denna diskussion har framförallt handlat om förskolans inomhusmiljö, hur miljön ska utmana och uppmuntra barnen till lek, lärande och kunskapande. Skogen som ett pedagogiskt utrymme har tagits för givet utan att utmanas eller problematiseras. Några få studier om skogens inverkan på barns utveckling har gjorts men inte i samma utsträckning som de studier som finns om inomhusmiljön på förskolan. En risk med att inte problematisera skogen som pedagogisk miljö är att man inte tänker kring dess brister. Att se skogen enbart som ett tillfälle för barn att vistas i naturen gör att skogsvistelsen förblir en ofreflekterad del av den pedagogiska verksamheten. ”I en studie av förskollärares uppfattningar om läroplanens natur- och miljöuppdrag” som gjorts visar att förskollärare många gånger inte vet vad de ska göra i skogen (Ärlemalm Hagsér, 2008, s. 113). Förskollärarna svarade att de hade för lite praktisk kunskap om på vilket sätt de kan arbeta i skogen.

För att man som pedagog ska kunna jobba med en fördjupad kunskap och förståelse om naturen tillsammans med barn behöver förskolläraren förstå den kontext som hen befinner sig i. På så sätt kan pedagogen förstå innebörden av lek och lärande i olika pedagogiska sammanhang och därmed också i skogen. Med större förståelse för miljön som vi människor befinner oss i, kan vi se vilka konsekvenser det får för barns lärande om sig själv och sin omvärld (Ärlemalm Hagsér, 2008).

3. Metod

I den här delen tar vi upp vilken metod vi har använt oss av, beskriver urval och genomförande samt visar hur vi uppfyller de forskningsetiska principerna.

3.1. Kvalitativ undersökning/Intervju

Syftet med arbetet är att undersöka förskollärares pedagogiska arbete i relation till utomhusmiljön i dagens förskola. Bakgrunden i arbetet presenteras som en litteraturgenomgång med fokus på utemiljön som pedagogisk arena. Den empiriska delen av arbetet är en kvalitativ undersökning. Nationalencyklopedin (NE, 2014) skriver att en kvalitativ metod handlar om ett:

”arbetssätt som förenas av att forskaren själv befinner sig i den sociala verklighet som analyseras, att datainsamling och analys sker samtidigt och i växelverkan, samt att forskaren söker fånga såväl människors handlingar som dessa handlingars innebörder.” (NE, 2014)

Anledningen till att vi har valt en kvalitativ metod grundar sig på att vi är intresserade av att undersöka förskollärares inställning till men även hur de själva anser att de utnyttjar utomhusmiljön.

Förståelsen för miljöns betydelse är ett viktigt område för pedagogisk utveckling. Utomhusmiljön som pedagogisk arena är relativt utforskat. Vi valde därför att genomföra ett begränsat antal samtalsintervjuer med förskollärare med flerårig erfarenhet inom vårt forskningsområde. Vi valde noggrant med utgångspunkt från litteraturen ut ett antal relevanta intervjufrågor som grupperades utifrån våra forskningsfrågor. Härigenom styrde vi inte resultatet utan förskollärarna fick möjlighet att dela med sig av sina erfarenheter. På detta sätt kunde vi jämföra deras svar med varandra. Tillsammans med detta gav det oss en ökad förståelse för hur utemiljön används i det pedagogiska arbetet.

3.2. Metodkritik

Genom att vi valt samtalsintervju och därmed ställt öppna frågor har det varit en utmaning att sammanställa intervjuerna. Då frågorna inte ställdes exakt som de är utformade i bilaga 2 var det svårare att tydligt se samband mellan intervjuerna. En kvalitativ intervjustudies fördelar är enligt Esaiasson et al. (2012) att respondenternas svar är varierande, vilket resulterar i att svaren blir intressanta och innehållsrika.

För att få veta hur pedagogerna verkligen arbetar med utomhuspedagogik hade observation varit en bättre metod. Det ultimata hade varit att använda sig utav både observation och samtalsintervju för att få en bredare och mer sann bild av verkligheten. På ett sätt hade det varit intressant att intervjua fler personer på samma förskola för att se om de har en gemensam syn kring utomhuspedagogik. Samtidigt är detta inte nödvändigt för att ta reda på hur olika förskollärare tänker kring utomhusmiljön

3.2.1. Validitet och reliabilitet

Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2012) beskriver begreppen validitet och reliabilitet. Dessa begrepp förekommer ofta i kvantitativa studier. Vi har valt att göra en kvalitativ studie då vi anser att det var mest lämpligt för vårt ämnesval och syfte. Begreppen

handlar om huruvida vi mäter det vi vill mäta och hur tillförlitligt vårt resultat och analys blir. I vårt arbete framgår klart vilka frågor vi ställt och hur vi sammanställt resultatet. Detta talar för att vi i våra intervjuer mäter det vi avsett att mäta. Våra frågor är tydligt formulerade och vi baserar våra slutsatser på resultatet av samtalsintervjuer. Vårt val av metod passar för det syfte vi valt nämligen att undersöka hur förskollärare menar att de arbetar med pedagogik i relation till utomhusmiljön i dagens förskola. Tillförlitligheten är dock betydligt lägre då vi endast intervjuat ett fåtal personer och inte har jämfört med andra liknande studier. I studien kan vi inte dra långtgående slutsatser om hur förskollärare generellt använder utomhusmiljön som pedagogisk arena.

3.3.Urval

Samtalsintervjuer har genomförts med fem förskollärare från fem olika förskolor. Valet har baserats på geografiskt läge, stadsmiljö respektive mer lantlig miljö, för att det är större möjlighet att förskollärarna har olika erfarenheter och inställning till utomhuspedagogiskt arbete. Syftet med arbetet är att undersöka hur förskollärare menar att de arbetar med pedagogik i relation till utomhusmiljön i dagens förskola. Esaiasson et al. (2012) skriver att vid val av antal intervjupersoner bör man som forskare tänka på att anpassa den tid man har till mängden intervjuer som ska genomföras. Författarna menar att frågorna i en samtalsintervju ofta delas in i olika teman. Samtalsintervju karakteriseras av korta frågor och långa svar. De menar att denna typ av intervju passar bra när ”vi vill veta hur människor själva uppfattar sin värld” (Esaiasson, 2012, s. 253).

3.3.1. Beskrivning av pedagogerna och dess förskolor

Förskollärarna vi har valt att intervjuar arbetar på olika förskolor, dessa har olika förskolegårdar. Detta för en inblick i och förståelse för vilka möjligheter och utmaningar som finns med utomhuspedagogiskt arbete. När vi beskriver resultat och analys kommer vi att använda benämningen pedagog synonymt med förskollärare. De intervjuade pedagogerna kan beskrivas på följande sätt:

- Pedagog A Pedagogen är utbildad förskollärare och har arbetat som det i över tio år. Utöver detta har hen arbetat de senaste fyra åren med mer administrativa uppgifter i förskolan. Förskolan hen arbetar på ligger i en stor stad och har nära till både centrum samt skog och natur. Det finns en 1-5årsavdelning på förskolan som drivs i privat regi.
- Pedagog B Pedagogen är utbildad förskollärare och har arbetat som det i arton år. Förskolan ligger i utkanten av ett bostadsområde i ett litet samhälle som har närhet till skog och natur. Förskolan drivs i privat regi och har en 1-5årsavdelning.
- Pedagog C Pedagogen är utbildad förskollärare och har arbetat som det i över tjugo år. Hen arbetar sedan några månader tillbaka mer med administrativa uppgifter än tidigare. Förskolan har en 3-5årsavdelning som drivs i privat regi. De delar sin förskolegård med en skola, årskurs f-9. Förskolan ligger i en medelstor stad. De har nära både till centrum samt till skog och natur.
- Pedagog D Pedagogen har arbetat som barnskötare inom barnomsorgen i nitton år. Hen har nu utbildat sig till förskollärare och har arbetat i ett år med detta. Under sin

utbildning läste hen trettio högskolepoäng i utomhuspedagogik. Förskolan är en kommunal naturförskola med fyra avdelningar. Pedagogen arbetar på en 1-3årsavdelning. Förskolan ligger centralt i en medelstor stad. De har cirka en kilometer till skog och naturreservat samt 100 m till ett litet skogsområde.

Pedagog E Pedagogen har arbetat som förskollärare i över tjugo år. Förskolan är kommunal och ligger centralt i en stor stad. De har lite mer än en kilometer till skogen. Förskolan har fem avdelningar. Pedagogen arbetar på en 4-5 årsavdelning.

3.4.Genomförande och avgränsningar:

Arbetets karaktär bidrog till val av metod. Vi började med att söka efter relevant litteratur. Litteraturen vi använder fann vi både genom egna sökningar samt genom referenslistor till kurser inom utomhuspedagogik. En första kontakt togs via telefon med de förskolor som vi önskade besöka. Till de förskollärare som ville delta i vår undersökning skickade vi ut skriftlig information via mail. Målet var att genomföra sex intervjuer. På grund av sjukdom kunde vi bara genomföra fem av dessa. Förskollärarna samtyckte till att medverka. För att klara individskyddet har både förskollärarna och förskolorna avidentifierats så långt som möjligt. Vid varje intervjutillfälle har vi valt att vara en till två intervjupersoner. Vi har haft som mål att två av oss skribenter ska vara med för att vi vill uppleva intervjun i sin helhet. Att vara tre personer som intervjuar var otänkbart för oss, då det blir ett maktperspektiv mot den intervjuade samt att det kan bli lite oklart vem som leder intervjun. Maktperspektivet kvarstår vid de intervjutillfällena där vi är två personer. Därför tänkte vi medvetet på hur vi satt för att inte den intervjuade skulle uppleva situationen som ett förhör. Vi har också frågat om hur de känner inför att bli intervjuad av två personer. Detta var inget som någon av de tillfrågade reagerade på eller uttalade att de tyckte det var jobbigt. Vi spelade in hela intervjuerna och skrev ut dem, ord för ord, som underlag för vårt arbete.

3.5.Forskningsetiska principer

För att få bedriva forskning ska *forskningskravet* uppfyllas. Forskningskravet handlar om att kunskaper som är enkla att nå ska fördjupas och utvecklas samt att metoder ska förbättras. Det finns också ett *individskyddskrav* som innebär att individer ska skyddas mot olämplig inblick i deras liv. De ska inte heller riskera att skadas varken psykiskt eller fysiskt. Forskaren behöver ta hänsyn till både forskningskravet och individskyddskravet samt överväga på vilket sätt forskningen kan bedrivas för att uppfylla båda kraven. Individskyddskravet kan delas in i fyra huvudkrav, *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. *Informationskravet* handlar om att "Forskaren skall informera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande" (Vetenskapsrådet, 2002, s. 7). De ska även informeras om att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att när som helst ångra sitt deltagande. För att tillgodose det här kravet mailade vi ut information till berörda förskollärare, se bilaga 1.

Samtyckeskravet innebär att undersökningens deltagare ger forskaren tillstånd att ta del av uppgifter som framkommer exempelvis vid en intervju. Finns det deltagare som är under 15 år är det fördelaktigt att inhämta samtycke från vårdnadshavarna. Samtyckeskravet har vi tagit hänsyn till genom information och muntlig överenskommelse tillsammans med intervjudeltagarna.

Konfidentialitetskravet betyder att alla personer som ingår i en undersökning ska vara anonyma, det innebär att uppgifterna ska lagras så att utomstående inte ska kunna få tag på dem. När vi skrev ut intervjuerna bytte vi ut namn och plats för att minska risken att någon obehörig skulle förstå vilka intervjupersonerna är. Det vi har spelat in ska tas bort direkt när studien är klar.

Nyttjandekravet handlar om att uppgifter som samlats in endast får användas i forskningssyfte. De uppgifter som vi har samlat in kommer inte att användas till mer än den här specifika studien.

4. Resultat

I de olika resultatavsnitten redovisar vi resultatet av djupintervjuerna. De fem pedagoger som vi har intervjuat arbetar på olika sätt med lärande i utomhusmiljön.

4.1. Utomhusmiljöns möjligheter och hinder

Detta avsnitt beskriver resultatet av pedagogernas svar på intervjufrågorna som rör utomhusmiljöns möjligheter och hinder (se Bilaga 2).

4.1.1. Förskolegården och närmiljön

Utformningen av förskolegården ger olika förutsättningar. De fem pedagogerna har olika förskolegårdar och närmiljöer. Pedagog A säger att deras förskolegård har en liten yta men att den är ganska kuperad. Hen menar att det finns höga berg och mycket utmaningar för barnen. Pedagogen nämner att de inte har någon gunga, däremot har de en gräsmatta, en stor rutschkana, mycket trappor, ett förråd med leksaker, en klätterställning och sandlåda.

Pedagog B förklarar att deras gård är en vinkelgård som är varierad trots att den inte är jättestor. Gården har både asfalt och gräs. Den är inte helt slät utan har också en kulle. Det finns även rutschkana, en liten kompisgunga och två rör som barnen kan krypa igenom. Dessa rör stimulerar mycket lek menar pedagogen. Hen beskriver samhället som väldigt litet, bibliotek, skola, kyrka, pizzeria och återvinningsstation är det som finns. Förskolan ligger nära ett bostadsområde. De har ganska nära till skogen.

Pedagog C anser att förskolegården är ganska tråkig då det inte finns mycket att göra på den.

”Vi har en slänt, vi har några sandlådor och vi har ett tåg att klättra på. Nu börjar det hända saker. Vi har fått till en båt som barnen kan leka i. Det kommer att komma en sandlåda. Där tåget står i sandlådan. Vi ska också göra en ordentlig bollplan. Det finns ännu mer planer men det har liksom... ta lite i taget. Det kostar ju pengar. För kommunen har beslutat att det ingår inte i vårt hyresavtal att de ska fixa. Så vi har en stor asfaltsplan och en slänt som är mer eller mindre lerig.” (Pedagog C)

Om närmiljön förklarar hen att skogen ligger nära även om inte barnen tycker det. Det finns också bra tillrättalagda lekplatser i närheten.

Pedagog D säger att de har en ganska stor gård som är plan. Den är avgränsad, det finns en mindre del för de yngre barnen och en för de äldre. På den mindre gården finns det en gunga, en båt i sandlådan, sittplatser, träd, utekök, gräs och asfalt som barnen kan cykla på. Det finns också pallar som de odlar i. På den större gården finns det en stor klätterställning, gungställningar, rutschkanor, hus där barnen kan leka rollekar, ganska stora gräsmattor med buskar och vrår, en liten kulle, pilträd, vippbrädor och en eldstad. Skogen ligger hundra meter bort. Går de en kilometer kommer de till ett naturreservat där det finns olika biotoper.

Pedagog E berättar att de har en stor men plan gård. Hen anser att det är alldeles för lite buskar att krypa i för barnen. De har en stor asfalterad cykelbana och en kulle där barnen kan åka pulka. Pedagogen säger också:

”Många andra skulle säkert tycka att gården är fantastisk, men eftersom att jag har jobbat på en gård som var min drömgård, som hade ett riktigt berg och gamla buskar som barnen kunde krypa i och göra

kojor och gamla äppelträd som de kunde klättra i. Så är ju den här gården något helt annat.” (Pedagog E)

Hen förklarar vidare att gården är bättre nu, då de har börjat använda en mindre gård som ligger i anslutning till den större gården. Där har de plats för att göra olika projekt. De snickrar och har bland annat gjort en vattenbana, samt ett discogolv av kakelplattor. De har också två utomhusstafflier som de använder på gården. När det gäller närmiljön berättar pedagogerna att de blev glada när de upptäckte en skog som de kan gå till men att de måste promenera ganska långt för att komma dit.

4.1.2. Barnens lek och planerade aktiviteter i verksamheten

En av våra intervjufrågor handlar om vad barnen gör när de är ute och om pedagogerna planerar aktiviteter utomhus. Pedagog D uttrycker delaktigheten i utomhusvistelse på följande sätt ”Man skapar kunskap när man bearbetar och pratar om det man upplevt”. Hen berättar att arbetslaget tar flera foton utomhus som de sedan samtalar och reflekterar kring. Pedagogerna samtalar mycket med barnen om vad de har upplevt tillsammans. Pedagog D har märkt att detta gör att barnen i efterhand kan se vad de andra barnen har lärt sig. Pedagogen menar att det ökar lärandet och upplevelsen kring utevistelsen. Samma pedagog betonar att det är viktigt att samtala kring det barn upplever för att det ska skapas ett lärande. Att förena upplevelser och erfarenheter arbetar hen mycket med. Framförallt att sätta ord på det barnen gör, då de behöver lära sig olika begrepp för att kunna samspela med andra och lära sig saker.

Samtliga pedagoger berättar att de är utomhus minst en gång varje dag. Det varierar hur mycket och hur länge de är ute. Förskolan som har naturprofil är ute längre stunder och vid fler tillfällen under samma dag jämfört med de andra förskolorna. Förskolorna där pedagog B och E arbetar, är oavsett väder ute mer än en gång om dagen och då ofta en kortare stund. När de är ute varierar det också på vilket sätt de använder både förskolegården och sin närmiljö.

Pedagog B, C, D och E berättar att de går till skogen minst en gång i veckan. Pedagog B och C nämner att de även besöker lekplatser. Utöver skog och lekplats är det endast pedagog B som nämner två andra närmiljöer som de går till, det är återvinningsstationen och kyrkan. Baserat på vad som framkommer i intervjuerna arbetar ingen av förskolorna i större utsträckning med att besöka andra platser och byggnader i närheten. Pedagog A nämner att det finns andra platser som de kan besöka, utöver förskolegården, om de bara bestämde sig för att genomföra det. Pedagog B upplever att leken utvecklas mer när förskolan återvänder till samma skogsområde jämfört med när de varierar vilka skogsområden de besöker.

”Det finns egentligen olika ställen som man kan gå till men vi väljer att gå till samma för vi märker att leken har... Det blir sådan skillnad på leken när vi gick till olika ställen och när vi gick till samma och de kom tillbaka. Leken kunde verkligen fortsätta och de behövde inte börja om från början. Leken utvecklades och det hände mycket mer saker. Då sa vi att, nej men vi går till samma. Det kan låta enformigt men vi gör det för att vi tycker det är bra.” (Pedagog B)

Planeringen av dagens utomhusverksamhet skiljer sig mellan förskolorna. Förskolorna där pedagog A, B och E arbetar har ofta både någon styrd aktivitet inomhus och utevistelse inplanerat före lunch. Förskolan där pedagog C arbetar är den enda förskolan där de i nuläget väljer att stanna inne för planerade aktiviteter, fyra av fem förmiddagar i veckan. Den femte dagen går de till skogen och har sitt arbetspass utomhus förklarar pedagogerna. Naturförskolan där pedagog D arbetar är den enda förskolan där de har fler styrda aktiviteter utomhus än

inomhus. Hen betonar att ”Ett läroplansmål är ju att det ska vara kul, vi är ju inte ute bara för att vi ska vara ute, utan att det ska vara kvalitet på det vi gör” (Pedagog D).

När det gäller vad förskolorna har för planerade aktiviteter utomhus är även det olika. Pedagog A och C berättar att barnen mest har fri lek när de är utomhus.

”När vi går ut på eftermiddagen så har vi väldigt sällan planerade aktiviteter. Därför att vi är ganska strukturerade och planerade inne på förmiddagen. Så barnen behöver ha det här utrymmet att vara själva och få leka och skapa sig egna roller... och... De leker ju väldigt mycket.” (Pedagog C)

På förskolan där pedagog C arbetar har de medvetet valt att inte styra barnen under utevistelsen på grund av hur de tolkar pedagogiken som de jobbar med. Under vintertid ser de till att ha fler planerade aktiviteter när de är utomhus eftersom hen anser att förskolegården blir för tråkig för barnen under den perioden. Då behöver det hända mer för att barnen ska vilja vara utomhus. Pedagog A säger att de inte har planerade utomhusaktiviteter särskilt ofta. Detta menar hen kan bero på att pedagogerna inte har tillräckligt med kunskap och intresse för utomhuspedagogik.

Under intervjun blir hen osäker över vad det står i läroplanen om utomhusmiljön. Pedagog B och E arbetar med vissa planerade aktiviteter utomhus varje vecka. Det kan vara allt från att barnen får snickra och skapa saker till att de har traditionella lekar som ”1-2-3-rött ljus” och ”björnen sover”. Att de har samlingar utomhus förekommer på förskolorna där både pedagog B och E arbetar. Pedagog D beskriver att de har en planerad samling utomhus varje dag. Vad barnen gör utomhus, utöver denna samling, beror helt på vad personalen erbjuder dem. Hen menar att de brukar tänka att beroende på vad det är för väder så erbjuder de det som passar till vädret, är det regnigt tar de fram vattenleksaker.

4.1.3. Förskolegården och närmiljöns möjligheter samt hinder

Det skiftar mellan hur pedagogerna ser på möjligheter och hinder på förskolegården. Pedagog A som beskriver att deras gård är liten säger ”egentligen tycker jag aldrig att miljö och utrymme är en begränsning, jag tycker bara att det handlar om hur idérik man är för att hitta på andra saker och ting” (Pedagog A).

Pedagog E arbetar på en förskola där barnen ges möjligheter att borra, snickra och hamra utomhus. De har begränsat cykelanvändandet till vissa dagar i veckan för att barnen ska utforska nya områden. De har dessutom valt bort gungorna därför att de ansåg att det var för mycket konflikter kring dem. Vissa barn gungade sig igenom hela utevistelsen. Personalen ansåg att det krävdes minst en personal som hjälpte barnen att komma upp på gungorna samt ge barnen fart. De har däremot låtit kompisgungan vara kvar. Pedagog A saknar däremot att det inte finns några gungor på deras förskolegård. Hen anser att barnen behöver ”få uppleva den hissnande känslan det kan vara att gunga” (Pedagog A). Om de inte får uppleva den genom att gunga hur ska de då få uppleva den, frågar hen sig. Pedagogen vill köpa in en gunga som hen kallar för fågelbogunga (kompisgunga). Pedagog B var med i utformningen av förskolegården där hen arbetar och där valde de medvetet en kompisgunga, där åtta barn skulle kunna gunga samtidigt. De ansåg att en personal kan ha överblick över fler barn, någonstans skedde ett missförstånd, gungan de fick var endast gjord för tre barn.

Samtliga pedagoger är eniga om att skogen är en viktig pedagogisk arena som är full av möjligheter. Hinder som pedagog B, C, D, E nämner är trafik i närområdet. Barnen på dessa fyra förskolor behöver korsa en eller flera vägar för att komma till skogen. Förskolan där

pedagog E arbetar anser att de har långt till skogen, de trotsar det hindret och ger sig iväg ändå. Varför pedagog B och D trotsar de hinder som finns och väljer att gå till skogen berättar de i följande citat:

”Det är ju inga förutbestämda lekar där. Vi har ett träd som kan vara nästan olika saker varje gång. En period så kan det vara rymdraket flera gånger på raken och där kan ju många vara med liksom och så. Någon lekte älg, det var ju så underbart, massa gånger i rad gick hon och hämtade samma pinn... klyka som hon gick och bar runt för det var hennes älghorn. Den typen av lek är ju inte här.” (Pedagog B)

”Barn leker på ett helt annat sätt ute på gården. Det blir andra kamratrelationer. Vissa barn leker tillsammans och när vi kommer till skogen så leker andra barn tillsammans. För att dem hittar, dem barnen som sitter i sandlådan och gräver, en av dem kanske är mycket mer våglig och vågar klättra högre och utmanas mer av ett annat barn. Är vi vid bäcken så är det vissa barn som leker tillsammans och är vi vid berget så är det andra barn. Det blir helt andra gruppkonstellationer och det tycker jag är häftigt.” (Pedagog D)

Andra hinder som samtliga pedagoger nämner är att de gärna hade haft ekonomisk möjlighet att köpa in mer material till förskolegården. Pedagog D berättar att brist på tid och pedagogers inställning kan vara hinder.

De skiftar mellan vad pedagogerna vill förändra på gårdarna. Pedagog A drömmer om att bygga om gården och sätta upp en fågelbogunga. Pedagog B var med och utformade gården redan när den byggdes, därför är hen relativt nöjd med gården, utifrån dess läge och vad som går att göra där. Hen berättar att de kompletterar med material då och då beroende på vad barnen är intresserade av. Just nu har de flera äldre barn och har därför beställt en klätterställning för att barnen ska kunna få mer motorisk utmaning på gården. Pedagog D berättar att hen gärna vill få mer planeringstid och ekonomiska resurser för att kunna utveckla förskolans användning av gården och närmiljön ännu mer. Förutom ekonomiska resurser nämner pedagog E att hen gärna skulle vilja ha mer naturliga inslag på gården. Klätterträd, buskar och att gården gärna skulle få vara med kuperad än vad den är i dagsläget. Pedagog C säger att ”Det finns mycket man kan göra utan att det blir en inköpt lekplats”. De har planer och drömmar för på vilket sätt gården kan utvecklas men hen går inte in på dem i detalj mer än att de vill utöka sandlådan. Hen berättar att de vill införskaffa löst material som inte behöver vara dyrt. Utslitna däck, gamla pet-flaskor som det går att fylla med vatten och använda som bowlingkäglor.

4.2.Lärande och fysisk utveckling

Detta avsnitt beskriver resultatet av frågor som rör lärande, social och fysisk utveckling som sker i utomhusmiljön (se bilaga 2).

4.2.1. Barnens fysiska och motoriska utveckling

Samtliga pedagoger tar upp betydelsen av utomhusvistelsen som en viktig möjlighet för barnens fysiska utveckling. Bland annat på grund av de olika miljöernas utseende och yta. Det anses mer lämpligt att använda utemiljön till att exempelvis klättra, springa, sparka boll, det vill säga sådant som kan vara mer begränsat i innemiljön. Pedagog A och C nämner innemiljön som mer styrd och planerad och därför kan det upplevas positivt för både barn och pedagoger då det i utemiljön ges mer tid till den fria leken. Beträffande motorisk utveckling uttrycker pedagog E följande:

”Den bästa övningen för motoriken utomhus tycker jag är att gå ut i naturen. Att låta barnen gå själva, låta barnen pröva på att ta sig upp på berg och stenar. Ett hinder med att öva motoriken i skogen kan vara att, nu när det börjar bli halt ute och barnen behöver ha mycket kläder på sig så blir det svårare för dem att vara i skogen. Även att ta sig till skogen blir svårare när det är ett halt underlag. Barnen kan inte röra sig på samma sätt. Men detta är en annan typ av övning för dem. Det blir också en utmaning.”
(Pedagog E)

Pedagog B berättar att hen upplever en större utmaning att arbeta med planerade aktiviteter ute, så som ”röris”, vilket är ett gymprogram där barn rör sig till musik. Pedagogen menar att det är svårare att höra ljudet ute samt att barnens koncentration är bättre inomhus. Pedagogen nämner att detta kan bero på att ”röris” oftast hålls inomhus och därför kan barnen se det mer som en inomhusrutin. När rutinen förändras och de väljer att vara utomhus istället för inomhus som de vanligtvis är, kan barnens koncentration och fokus flyttas till annat än själva uppgiften.

Pedagog D nämner att barnen utvecklas genom sin motoriska utveckling. ”Ju mer de vågar och klarar av, ju mer lär de sig” (Pedagog D) Hen talar vidare om betydelse av att barn vågar röra sig. Hen berättar att barn som är i fyraårsåldern och har svårt att röra sig, också har svårare för att hänga med i andra barns lek. Hen menar att skillnaden mellan barnens motorik inte är lika märkbar i skogen, jämfört med på förskolegården. På förskolegården finns det kanske endast ett fåtal sätt att ta sig upp på en klätterställning. I skogen kan barnen exempelvis hitta sin egen lösning på att ta sig upp på en särskild sten.

4.2.2. Barnens lärande och utveckling i utemiljön

En av intervjufrågorna var, på vilket sätt arbetar ni för att stimulera barns lärande och utveckling i utemiljön? Flera av pedagogerna har svårt att svara på frågan då de blir fundersamma över vilket lärande vi syftar på. De flesta tänker på barns lärande kring den motoriska och sociala utvecklingen. Pedagog B säger att det kan handla om naturlära. Hen berättar att de tittar på vad som händer med maskarna på hösten. De har även fotograferat samma träd en gång varje månad för att se vad som händer under olika årstider. Pedagog D, som arbetar med barn i åldrarna 1-3 berättade att barnen på hans förskola inte har tillräckligt utvecklat språk på grund av deras ålder. Därför orkar de inte sitta still och läsa en bok. Pedagogen berättar att hen ibland tar med sig en bok och läser den tillsammans med barnen på olika platser utomhus.

Pedagogerna menade att utevistelsen är viktig. Samtliga förskollärare betonar ännu mer utevistelsen i skog och natur som betydelsefull för barns utveckling. Pedagog B nämner att i skogen finns inga förutbestämda lekar, vilket ger barnen ett tillfälle att själva bestämma val av lek och använda sin fantasi. Till exempel kan ett träd i skogen ha många olika betydelser beroende på sammanhang och val av lek.

Samtliga pedagoger nämner betydelsen av att låta barn använda sina sinnen i samband med utevistelse. Pedagogerna nämner utemiljön, gården och skogen som ett stort användningsområde för att barn ska få använda och utveckla sina sinnen. Pedagog D talar om olika sinnesupplevelser som barn kan få i samband med vistelse i skogen. Pedagogen berättar att hen ”arbetar mycket utifrån att samtala och reflektera”. Pedagogen märker på barnen att de med hjälp av sina sinnen upplever olika känslor. Till exempel kan de påminna barnen om händelsen i skogen och samtala med barnen kring deras känslor och upplevelser. Barnen kan då exempelvis tala om att jag var våt eller ledsen. ”Allting handlar om att identifiera känslorna” (Pedagog D). Detta är även något som Pedagog A uttrycker:

”att man måste göra barnen uppmärksamma på de sinnena som man faktiskt har när man är ute, det är kallt, det känns vått och att det är en fågel som kvittrar... Man måste uppmärksamma det, man måste säga det till barnen, annars blir det inte en lärdom... Har du känt vad det är kallt, känn vad kallt det är eller varmt. Alltså, man måste prata om vad det är de upplever.” (Pedagog A)

4.2.3. Barnens sinnestämning i samband med utevistelsen

Samtliga pedagoger säger att de kan se en klar skillnad på barnen när de har fått möjlighet till utevistelse. Utevistelsen kan leda till att barnen upplever ett lugn och är mer harmoniska vid innevistelsen. Samtliga pedagoger i vår undersökning anser också att skogen är en viktig resurs som bör utnyttjas. Alla fem beskriver hur barnens sinnesstämning förändras både i skogen men också *efter* skogsvistelsen. De beskriver även hur kamratrelationer tar nya former i skogen och mindre konflikter mellan barn uppstår. Pedagog E förklarar att:

”På gården är det bra, men framför allt när de har varit ute i naturen, i skogen så blir sinnesstämningen mycket bättre. Jag har också erfarenhet av att ha jobbat på andra ställen där barnen blivit mycket lugnare av att vistas i skogen. I skogen blir det också mindre konflikter, barnen behöver inte så mycket attribut (materiella leksaker), dem finner vad som finns, så blir det någonting av det, vilket är så underbart.” (Pedagog E)

Både Pedagog B och E upplever färre konfliktsituationer i samband med vistelse i skogen. Pedagog B nämner vidare att en orsak till detta kan vara att ytan är större, det kan också bero på att ”det är en ny miljö, och därför öppnar man upp ögonen för andra saker” (Pedagog B). Pedagog E uttrycker sig såhär:

”Oftast är de ganska trötta när vi varit i skogen, vi har ju en bit att gå. Det blir många nya upplevelser för barnen när vi är i skogen, mycket nytt att ta in om man jämför med gården. Även om de leker med olika saker på gården så är ju miljön densamma, därför är skogen mer utmanande för dem. Också saker man ser på vägen till skogen är spännande för dem, vad som finns och händer i skogen är roligt och varierande.” (Pedagog E)

Pedagog D nämner att hen upplever att barnen bråkar mer om till exempel val av lekar inomhus jämfört med utomhus. Ute har barnen en större yta att sprida ut sig på och konfliktsituationerna minskar. Hen tycker också att barn som har haft utflykter till skogen ges en större möjlighet till känslan av gemenskap. Hen säger vidare, ”det man gör tillsammans skapar gemenskap” (Pedagog D).

Pedagog B beskriver också hur barns rörelsebehov tillgodoses i större utsträckning. Skogen erbjuder barn och vuxna större möjlighet att röra sig på större ytor. Pedagog D pratade även om att barnen har ett stort rörelsebehov och att utevistelsen är viktig för barnen. Hen anser att det ger barn möjlighet att få röra sig mer fritt, vilket gör dem lugnare vid innevistelsen.

4.2.4. Barnens sociala samspel

Pedagog D nämner att de arbetar mycket med att vara tillsammans i samband med utflykt till skogen. ”Vårt förhållningssätt är att vi vill skapa en god stämning, en glädje att samspela och hitta möjligheter att samspela och inte tillrättavisa för det blir inte kul.” Pedagogen nämner vidare att de under promenaden till skogen arbetar mycket med att hjälpa varandra. Om någon ramlar jobbar pedagogerna för att barnen själva ska hjälpa varandra upp igen. Detta ger en känsla av gruppstillhörighet när de kommer tillbaka till förskolan. Pedagog D beskriver:

”I det sociala samspelet har vi ett förhållningssätt. Att vi inte ska vara där och tillrättavisa barnen. Att nej, nu gjorde du fel, istället är vi där och försöker hjälpa barnet att göra rätt. Blir det en konflikt med barnen går vi inte fram och säger nej, du får inte göra så. Utan, titta här, vi gör såhär så kan vi leka tillsammans. Ska ett samspel fungera så måste man förstå vad som är ledigt och inte ledigt till exempel, både ute och inne. Vi lär barnen att använda olika begrepp. Då kan barnen säga såhär. Inte ledigt! Hör du att han säger att den inte är ledigt? Du kan fråga när den blir ledigt? Barn vill känna sig respekterade.” (Pedagog D)

Pedagog C berättar att de arbetar mycket med den sociala utvecklingen och för att alla barn ska få vara med. Hon påpekar att de också arbetar med att det ska vara lika okej att vilja leka ensam. ”Man har rätt och säga, jag vill inte vara med nu” (Pedagog C). I och med att pedagog C arbetar på en förskola som ligger i anslutning till en skola, innebär detta att utevistelsen delvis sker gemensamt med fler årskurser. En fördel med detta menar hen kan vara att barnen lär och fostrar varandra. ”De minsta ser vad de större gör och då är det ännu viktigare att vi finns där och kan stoppa och bygga på det bra beteendet så att säga” (Pedagog C). Pedagog B berättar om samspel som en typ av turtagande, att ge och ta. Hen berättar om förskolans taxicykel som har varit populär. Pedagogerna har då diskuterat om de ska köpa in fler ”men det kanske man inte ska göra, för det är jättebra det med, hur löser vi detta? Man får turas om” (Pedagog B). Pedagog E nämner också turtagning, att vänta på sin tur. ”Att det inte bara kan vara en och inte samma barn som gör samma sak hela tiden på gården” (Pedagog E). Pedagog E berättar om när barnen tillsammans skulle fylla fyrtyrtre byttor med vatten för att sedan se om det blev till is när det stått ute över natten. Pedagogen säger ”detta fick de sköta själva, vi pedagoger stod vid sidan av. Barnen visade då att de kunde klara av att samarbeta med vattenslangen och turas om”. Hen nämner också att de inte har så många cyklar på förskolan och detta ger även tillfällen då barnen får öva sig i socialt samspel.

4.3.Förskollärarnas inställning till utomhuspedagogiken

Detta avsnitt utgår från frågor som rör förskollärarens inställning till utomhuspedagogik (se bilaga 2).

4.3.1. Förskollärarnas förhållningssätt till barnens fria lek

Samtliga förskollärare i vår undersökning talar om den fria leken som något positivt och nödvändigt för barns utveckling och kunskapande. De talar om vikten av att inspirera barnen till lek och lärande.

”Det är ju såhär. Små barn, alla kan ju inte det här med att leka lika bra. Fri lek det är ju inte någonting som fungerar av sig själv. Vår främsta uppgift är ju att vi ska vara med barnen och se vad de är intresserade av och försöka skapa lekar. Och att bjuda in fler barn i leken och så. Det är olika år vad det är för barngrupper man har också. Hur man kan arbeta, barn har ju olika förmåga att kunna leka också.” (Pedagog D)

Förskollärarna i vår undersökning talar också om hur aktiv man som pedagog bör vara i barns lek. Pedagog C menar att man ofta ska både agera aktivt och vägleda barnen i deras lekar.

”Sen är det ju så att om vi vuxna är aktiva, med barnen eller något av barnen eller börjar med någonting så kommer ju jättemånga. Jag tillhör inte den skaran som står och pratar i grupp med vuxna, jag ser till att vara aktiv med barnen. För det lärde jag mig väldigt fort, det är väldigt tråkigt att bara stå och prata med vuxna, tiden går så oändligt mycket mer långsamt. Är man med barnen så får man så mycket roliga grejer att göra.” (Pedagog E)

Både pedagog B och C beskriver hur de låter barnen leka på förskolegården utan att pedagogerna är med och påverkar dem. De beskriver den fria leken som mycket varierad på gården och att denna behöver få vara opåverkad av pedagogerna.

”Jag tycker att det inte alltid som det är positivt att vara delaktig. Är det ofta så kanske de är vana vid det. Men annars blir ju fokus så på mig. Låta dem få skapa sitt eget också.” (Pedagog B)

”Jag väljer ofta att observera och det är nog den rollen vi tar mesta delen av tiden. Dels att barnen ska leka mycket själva. Jag ska kunna observera gruppdynamiken och se hur dem väljer varandra, eller INTE väljer varandra.” (Pedagog C)

”Det är en plats för den fria leken. Om jag tänker mig in i det så tänker jag att det är skönt att komma ut. Skönt att komma ut och inte styras så mycket i aktivitet.” (Pedagog A)

Pedagogerna i vår studie väljer att vara aktiva i barnens lek men inte att medverka i själva leken. Pedagog C beskriver hur hen ofta observerar barns lek snarare än att delta i den. Samma gäller för pedagog A som betonar vikten av den fria leken på förskolegården.

4.3.2. Pedagogiskt syfte med utevistelsen

De pedagoger som vi intervjuat beskriver tiden som något som inte räcker till. Alla fem skulle vilja få mer tid att planera sin utomhusvistelse.

”Förr så gjorde vi så att vi planerade mer vad vi skulle göra utomhus, men nu planerar vi mer vad det är vi vill att barnen ska lära sig. Sen utifrån det så blir det ju utifrån det vad barnen är intresserade av.” (Pedagog D)

Pedagog D talar om hur synen på deras utomhusvistelse har gått från att handla om vad, vilken typ av aktivitet den borde innehålla, till vad barnen behöver lära sig. Syftet med utomhusvistelsen blir mer tydlig. Lärandet sker med stöd av intresse hos barnen och kunskap från pedagogen.

”Vi tänker så här. Första gången vi upplever någonting så är det en upplevelse. Men att man skapar kunskap när man bearbetar och pratar om det man upplevt.” (Pedagog D)

I vår undersökning säger en av pedagogerna att kunskapen ofta ”sitter i ryggen” (Pedagog E). Med detta menar hen att även om de på förskolan ofta inte har ett planerat pedagogiskt syfte med utomhusvistelsen finns kunskapen där likväl. Pedagog A och B svarade att de till viss del har ett planerat pedagogiskt syfte med utomhusvistelsen. Då handlade det framförallt om samlingar och någon form av aktivitet en gång i veckan. Pedagog C förklarar att de endast har planerade aktiviteter för barnen på förmiddagen, därför är inte utevistelsen lika strukturerad och planerad.

4.3.3. Förskolans resurser

Pedagogerna i vår undersökning har svarat att det finns resurser på förskolan. Några av dem har svarat att bristande kunskap gör att man hejdas i att använda det material som finns tillgängligt. ”Jo, jag tänker att möjligheterna är oändliga. Det finns massa saker man kan göra, om det finns pengar. Jag känner att jag skulle kunna bli bättre på att ta tillvara på gårdens resurser” (Pedagog E).

”Vi försöker att vara tillåtande att ta tillvara på det som barnen vill. Men sen blir det ju ändå så att vi styrs av klockan på gården, våra tider när vi måste äta och då behöver vi bryta” (Pedagog D).

Pedagog B beskriver att även om gården inte är jättestor tror hen inte att den av barnen upplevs som så tråkig. Hen beskriver barnen som ”leksugna” (Pedagog B). Barn tycker om att vara ute förklarar pedagogen sedan. Pedagog C anser att de skulle kunna vara mycket mer aktiva tillsammans med barnen på förskolegården.

4.3.4. Barnens tillgänglighet till material

Förskolläraren som arbetar på småbarnsavdelning (pedagog D) förklarar att dessa barn är för små för att hämta material själva. De andra svarar att de jobbar för att materialet ska finnas tillgängligt för barnen. Gemensamt är att materialet ofta är inlåst i något förråd. Pedagog C berättar om leklådor som finns inne i förrådet, dessa är gjorda för att barn själva ska kunna plocka fram material att leka med. Pedagog B berättar att de saknar ett bra förråd. Just nu har de ett tillfälligt förråd där barnen kan hämta saker själva. Hen berättar även att naturmaterial finns tillgängligt för barnen, som ekollon, pinnar och kvistar.

”Vi jobbar för att barnen ska känna att de har tillgång till allt material. Det mesta materialet finns i förrådet på gården. För att komma in där måste en fröken låsa upp, men barnen kan själva nå det mesta. Sakerna finns i barnens höjd.” (Pedagog E)

En annan tanke som pedagog A lyfter om materialet är följande. ”Jag tycker inte att det är fel, jag tycker det är ganska bra att personalen har koll på vad som kan kräva deras fulla arbetskraft” (Pedagog A).

4.3.5. I vilken utsträckning är barnen med och formar utemiljön?

Pedagogerna beskriver utformningen av utemiljön på följande sätt:

”Nej, gården formades innan vi visste vilka barn som skulle gå här. Däremot har vi kunnat komplettera med saker till barnen. Annars har de inte varit med och format mer än vad de vill göra för dagen.” (Pedagog B)

”Våra förskolebarn har inte varit så involverade i hur man vill ha det. Varför våra förskolebarn inte har varit med så mycket är nog för att dem är ganska nöjda som det är.” (Pedagog C)

Svaren har varit varierande. Pedagog D påpekar också att det inte alltid är så lätt att skapa en utomhusmiljö efter barnens önskemål. Hen försöker jobba utifrån barnens önskemål men förklarar att detta inte alltid är så lätt. Även Pedagog E uttrycker sig i frågan:

”Det som barnen får vara med och bestämma om på gården, flyttades till den lilla gården. En del av gården är till för att barnen ska kunna bygga fritt, vad de vill. Därför finns alltid det materialet framme åt dem. Sedan har vi ju vattenbanan, som var ett önskemål från barnen. Sedan byggde vi ju den ihop med föräldrarna och inte barnen. Men det var barnen som fick bestämma att det skulle finnas en vattenbana på gården.” (Pedagog E)

4.3.6. Utvärdering av den pedagogiska utomhusverksamheten

Pedagog E utvärderar inte utomhusvistelsen men påpekar att de jobbar med att komma igång med den typen av arbete. Pedagog C vill i högre grad göra utvärderingar av vad som sker på gården och i skogen. Något pedagogerna har gemensamt är att den utvärdering som sker ofta är muntlig och äger rum på gården eller i skogen. Pedagog D beskriver att de utvärderar vissa saker men inte allt som sker.

”Vi skriver ner väldigt mycket av dem här grejerna just för att det står att vi ska göra det, som det inte har stått tidigare. Så vi har en väldigt enkel utvärderingsmall, jätte jätteenkel. Stor del, skriftligt inomhus och muntligt utomhus.” (Pedagog B)

Endast en av de pedagoger som vi intervjuat, pedagog B beskriver att de arbetar med en skriftlig utvärdering av utomhuspedagogiken. Även pedagog C uttalar sig kring utvärdering av utomhusverksamheten. ”Överhuvudtaget utvärdering av verksamheten är ju väldigt viktig. Om man inte utvärderar så hittar man inte det som är bra och inte det som är dåligt” (Pedagog C).

5. Analys/Diskussion

I det här avsnittet behandlar vi litteratur, lärandeteorier samt förskolans läroplan och analyserar detta ihop med pedagogernas intervjuvar.

5.1.Utomhusmiljön

5.1.1. Utomhuspedagogik

NCU (2013) skriver att utomhuspedagogik betonar betydelsen av upplevelser i lärmiljön, framförallt i utomhusmiljön. Resultatet av samtalsintervjuerna tyder på att barns lärande och upplevelse kring utevistelsen ökar när pedagoger arbetar medvetet med utomhuspedagogik. Att pedagog D är den enda som har läst utomhuspedagogik i en större utsträckning märks tydligt i vårt resultat. Hen har fler tankar kring hur barns lek och lärande kan lyftas under utomhusvistelsen, jämfört med de andra pedagogerna. Exempelvis belyser Dahlgren (citerad i Björkman, 2008) att det är viktigt för språkutvecklingen att barn lär sig ord och begrepp för att kunna prata om sina upplevelser och erfarenheter. NCU är inne på samma linje och skriver att kunskapen blir levande när erfarenheter, språkliga begrepp och direkta upplevelser förenas. Pedagog D som arbetar på naturförskolan är den enda pedagog som nämner att det är viktigt att pedagogerna sätter ord på sådant barnen gör och upplever i verksamheten för att det ska bidra till deras språkutveckling. Vi håller till viss del med pedagog D, NCU och Dahlgren (refererad i Björkman) att barns lärande gynnas av att de får uppleva och erfara kunskap samt lära sig nya begrepp i dess autentiska miljö. Vi vill poängtera att inomhusmiljön också är viktig. Lärande sker både inomhus och utomhus. Utomhusmiljön är inte alltid den ultimata platsen för lärande. Är det kallt och regnigt och barnen säger att de fryser kanske deras fokus ligger där istället för på lek och lärande.

Utomhusmiljön bör ses som en kunskapskälla (NCU, 2013). I förskolans närmiljö finns det ofta platser och byggnader som de kan besöka. Samtliga pedagoger berättar att de använder utomhusmiljön även om det sker på olika sätt. NCU skriver vidare att ett annat syfte med att arbeta med utomhuspedagogik är att det underlättar i arbetet med hållbar utveckling. I Skolverket (rev. 2010) står det att förskolan ska ha ett ekologiskt förhållningssätt. För att arbeta på detta sätt kan pedagoger samtala med barnen om människan och samhällets påverkan på naturen. Det enda som går att knyta an till området är pedagog B som själv nämner att de besöker återvinningsstationen. Vi förmodar att de använder den till källsortering. Resultatet visar inte hur de arbetar med detta.

5.1.2. Pedagogisk miljö

En pedagogisk miljö ska inspirera barn till att utforska, upptäcka och prova på olika saker (de Jong 1996, refererad i Björklid, 2005). Flera av pedagogerna har motsägelsefulla önskningar när det gäller utveckling av förskolegårdens miljö. På förskolan där pedagog E arbetar har personalen medvetet tagit bort gungorna därför att de ansåg att det uppstod för mycket konflikter kring gungorna. Pedagog A drömmer om att kunna göra om förskolegården så att det får plats gungor som de saknar i nuläget. Pedagog B valde medvetet att sätta in en kompisgunga när de planerade förskolegården. Imsen (2006) skriver om sociokulturellt lärande, att det behövs interaktion med andra för att barn ska förstå sin omvärld. Vi menar att interaktion även kan handla om konflikter och konfliktlösning. Därför går det att vrida och vända på vad det finns för fördelar och nackdelar med ett sociokulturellt perspektiv när det gäller gungorna. Pedagog B som har en kompisgunga på sin förskolegård, motiverar den med

att barnen får lära sig att samsas om gungan. Det tyder på ett sociokulturellt förhållningssätt. Karlsson (2008, refererad i Sandberg) anser att barn på förskolan skapar sociala relationer tillsammans. Barns egna förutsättningar och med den pedagogiska miljön på förskolan bildar tillsammans ett gemensamt innehåll.

Platsidentitet är ett begrepp som används i samband med utomhusmiljö. Platsidentiteten kan innebära att barn som har en positiv upplevelse av en viss plats känner sig trygga och utvecklas i den miljön hen vistas i (Sandberg & Vuorinen, 2008). Även Dahlgren (citerad i Björkman, 2008) hävdar att platsen barn väljer att leka på är betydelsefull för deras utveckling. Pedagog B beskriver att de märkte att leken utvecklades mer när de valde att besöka samma del av ett skogsområde vid flera tillfällen, jämfört med när de besökte olika platser. Detta kan bero på igenkänning, att barnen hade fått en positiv upplevelse av en plats vilket ger trygghet. Troligtvis identifierade sig barnen med platsen, lärde känna den och nästa gång de kom dit, kunde de sätta igång en ny lek fortare. Pedagog B berättar att barnen på deras förskola älskar att vara utomhus. Sandberg och Vuorinen (2008) påpekar att barn ofta har positiva minnen från utomhusmiljöer, dessa miljöer förknippas med frihet och betydelsefullhet. Däremot skriver de att inomhusmiljöer förknippas med kontroll och vuxenstyrning. På förskolan där pedagog B arbetar är ytan större utomhus jämfört med inomhus och personalen låter barnen leka fritt en stor del av tiden. Detta kan bidra till att barnen gärna vill gå ut. Även på förskolan där pedagog C arbetar leker barnen gärna ute, trots att pedagogen själv beskriver förskolegården som tråkig. Den här gården har också större yta utomhus jämfört med inomhus. Pedagogernas egna erfarenheter av utomhusmiljöer kan också påverka deras förhållningssätt.

Skolverket (rev. 2010) skriver att barnen ska få möjlighet att leka och lära både inomhus och utomhus. Det står även att lek och andra aktiviteter ska erbjudas både i planerad utomhusmiljö och i naturmiljö. Samtliga förskolor vistas utomhus minst en gång om dagen och då erbjuds oftast fri lek. Förskolan där pedagog A och C arbetar har sällan planerade aktiviteter utomhus. Dessa förskolor skulle då enligt detta utöka antalet planerade aktiviteter utomhus för att uppfylla läroplanens mål. Fyra av förskolorna erbjuder barnen lek i både naturlig och planerad miljö. Deras förskolegårdar beskriver de som planerade. De besöker också skogen som är en naturlig miljö. Förskolan som inte besöker skogen erbjuder inte barnen annan miljö i någon större utsträckning utan de är hänvisade till den planerade förskolegården. Den sistnämnda pedagogen är osäker över vad det står i läroplanen om lek och lärande i utomhusmiljö. Om de tre pedagoger, som inte har läst utomhuspedagogik, använder utomhusmiljön mer på grund av att de är mer insatta i läroplanen eller om de gör det av tradition framgår inte i vårt resultat. Däremot framgår det att pedagogen som läst utomhuspedagogik är mer insatt i litteratur och tidigare forskning om utomhuspedagogik. Vi menar att det är viktigt att genom vidareutbildning öka pedagogernas kunskap om och intresse för utomhusmiljön som pedagogisk arena. Detta för att alla barn ska få förståelse för vår omgivning och utvecklas motoriskt och socialt på bästa sätt.

När det gäller konflikter i samband med utomhusmiljön skriver de Jong att det skapas fler konflikter där många personer samsas på en liten yta samtidigt (de Jong 1996, refererad i Björklid, 2005). Ingen av pedagogerna på de mindre gårdarna nämner något om att de upplever fler konflikter på sin gård jämfört med andra förskolor med större gårdar. Däremot säger pedagog B och E att de upplever färre konfliktsituationer utomhus jämfört med inomhus. Detta kan bero på att utemiljön många gånger erbjuder en större yta och möjlighet för barnen att sprida ut sig jämfört med inomhusmiljön, vilket kan leda till att konfliktsituationerna minskar. Däremot säger pedagog A, som beskriver förskolegården som

liten ”egentligen tycker jag aldrig att miljö och utrymme är en begränsning. Jag tycker bara att det handlar om hur idérik man är för att hitta på andra saker och ting” (Pedagog A). Under vår VFU har vi träffat på ett flertal pedagoger som har ett liknande förhållningssätt. Detta går lite emot vad författaren skriver. Vi menar att en begränsad yta påverkar vad som går att göra och inte, sedan kan pedagogerna göra det bästa hen kan av de resurser som finns. Förskolegårdens yta behöver därför inte vara en betydande orsak till att konfliktsituationer uppstår. Samma pedagoger nämner vidare att skogen är en ny miljö för barnen. Det blir ett spännande moment för barnen att byta till en mer okänd miljö bortsett från den mer vardagliga miljön som de vistas i, stora delar av sin vakna tid.

5.2.Lärande och utveckling

5.2.1. Barnens lek, lärande och utveckling

Pedagogerna samtalar om utevistelsens betydelse i stort men de nämner även naturen och skogen som ännu mer betydelsefulla arenor för barns lek, lärande och utveckling. Detta säger även Grahn, et al. (1997) som menar att barn hör ihop med naturen, det är i naturen barn får möjlighet att utvecklas till fria, starka och tänkande individer. Pedagog D talar om undervisning i naturlära som ytterligare en möjlighet i utomhuspedagogiskt arbete. Detta kan ge social utveckling och en mer sammanhållning i gruppen, då barn ges möjligheter att visa på sina redan färdiga kunskaper. Ett tillfälle för både barn och pedagoger att komma varandra närmre genom att tillsammans lära sig saker och utforska den mer utforskade miljön som skogen kan vara. En av oss skribenter har erfarenhet av detta från sin VFU, då hon tillsammans med en grupp förskolebarn gjorde nya upptäckter i samband med skogsvistelse. De hittade björnbär som de tillsammans samtalade om att de kan äta. Det uppstod även situationer då barnen utbytte kunskap och erfarenheter med varandra, barnen med mer kunskap inom ett visst område kunde ge sina kompisar en ny lärdom. Detta kan kopplas till det sociokulturella perspektivet på lärande. I alla områden som utomhuspedagogiskt arbete kan användas, så är lek, lärande och utveckling tre viktiga begrepp att förhålla sig till som förskollärare. Det är viktigt att låta barnen ha roligt i sin lärandeprocess. Detta nämner även Pedagog D som menar att det står i förskolans läroplan att verksamheten ska erbjuda ett lustfyllt lärande.

Pedagogerna i vår undersökning förstår betydelsen av att använda olika typer av utemiljöer i sitt pedagogiska arbete men vi upplever att några av dem ännu inte har börjat tillämpa detta i praktiken i en större utsträckning. Kan det bero på pedagogernas kunskap och intresse för utemiljön?

Genom utomhuspedagogiskt arbete ges även barn en möjlighet till användning, förståelse och utveckling av sinnen. Pedagog D märker på barnen att de med hjälp av sina sinnen upplever olika känslor och identifierar dessa. Det är egentligen bara pedagogernas egen begränsning som gör att utomhusmiljön inte används för att utveckla sina sinnen. Skogens alla djur kan utveckla hörseln exempelvis genom att lyssna på olika fåglars läten, känna på den torra mossan, smaka på björnbär o.s.v. Johansson (2011) anser att det är viktigt att barn får använda sina sinnen för att deras lärande ska uppnå sin fulla potential.

5.2.1. Fysisk och motorisk utveckling i utomhusmiljön

Samtliga pedagoger talar om utemiljön, så som förskolegården och naturen som viktiga pedagogiska arenor för barns lärande. Grindberg och Langlo Jagtøien (2000) talar om

betydelsen av att ge barn möjlighet till fysisk aktivitet varje dag. Detta kan resultera i att barn ges en positiv känsla och förståelse för sig själv och deras fysiska förmåga. Fysisk aktivitet kan även skapa känsla för gemenskap och övning i socialt umgänge och samarbete. Samtliga pedagoger nämner betydelsen av utemiljön som en möjlighet, bland annat för den sociala utvecklingen. I samband med utevistelse, på förskolegården eller i naturen ges barn möjlighet att bygga upp ett starkare band till varandra och en ökad känsla av gemenskap. Pedagog D berättar att barn som har haft utflykter till skogen ges en större möjlighet till känslan av gemenskap. Pedagog A och C upplever innemiljön som mer styrd och planerad och därför kan den fria leken upplevas positiv för både barn och pedagoger då den i utevistelsen används mer. Genom vår undersökning och sammanställning av resultat kan vi se att utemiljön anses mer anpassad att använda för att exempelvis klättra, springa, sparka boll det vill säga sådant som kan anses vara mer begränsat i innemiljön. Precis som Dahlgren (citerad i Björkman, 2008) anser vi att det är viktigt att se utemiljön, förskolegården och naturens möjligheter som pedagogiska arenor för barns lärande och utveckling.

I Skolverket (rev. 2010) står det att ”Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin motorik, koordinationsförmåga och kroppsuppfattning samt förståelse för vikten av att värna om sin hälsa och sitt välbefinnande” (Skolverket, 2010, s. 9-10). Grindberg och Langlo Jagtøien (2000) skriver även om den motoriska utvecklingen att ett barn som är motoriskt osäker kan uppleva det svårare att känna samhörighet och blir lättare utesluten ur leken. Som vi tidigare nämnt i resultatavsnittet upplever pedagog D att barnen vågar använda sin motorik mer i skogen jämfört med på förskolegården. I skogen kan barnen hitta sina individuella lösningar på att ta sig upp på en särskild sten. Vi menar att utemiljön och då framförallt skogen är en utmärkt arena för balansövningar, utmaningar och annat som ger motorisk utveckling.

När det gäller att använda skogen som resurs tyder resultatet på att skogen finns inom ett rimligt gångavstånd på samtliga förskolor. Det handlar om pedagogernas intresse och vilket värde de ser i att gå dit trots hinder i form av trafik. Pedagog B och E som går till skogen varje vecka och som har tillgång till naturmaterial på sina gårdar, upplever precis det som Dahlgren (citerad i Björkman, 2008) påpekar att naturmiljöer är bra för barns fantasi och kreativitet. I skogen upplever pedagog B och E att barnen inte styrs av att de ska leka på ett visst sätt med något konstruerat material.

Naturliga miljöer främjar barns kreativitet och fantasi (Sandberg & Vuorinen, 2008). De menar att skogen är en bra arena för detta. Författarna skriver att barn som vistas på naturrika gårdar leker mer, är mer uthålliga, får träna socialt samspel, balans och koordination mer. De menar vidare att dessa barn använder sig mer av material som finns i den naturliga miljön än konstruerat material. Förskolan där pedagog B arbetar har både inslag av konstruerad och naturlig miljö. Pedagog D berättar att barnen leker i andra gruppkonstellationer i skogen jämfört med på förskolegården. Eftersom de är i skogen minst två dagar i veckan, får barnen träna sig i att samspela med fler barn än vad de barn som leker med få utvalda barn på förskolegården gör. Detta kan stämma men vi ser samtidigt att förskolegården kan bidra till att barnen för öva sig i socialt samspel.

Pedagog B beskriver att det inte finns några förutbestämda lekar i skogen, vilket ger barnen ett tillfälle att själva bestämma val av lek och använda sin fantasi. Ett träd i skogen kan ha många olika betydelser beroende på val av sammanhang och lek. Karlsson (2008) skriver att genom leken bildas viktiga relationer mellan barn som påverkar lekens form. Även Björkman (2008) som refererar till Dahlgren skriver att platser kan innebära både samhörighet, trygghet

och bekantskap. Dessa sinnesstämningar är fördelaktiga för att lärande och ett fantasirikt skapande ska äga rum. Utemiljön kan anses vara en bra arena för barns lärande och utveckling.

Under intervjun samtalar vi också kring de hinder som kan upplevas med arbete som sker utomhus. Pedagog E beskriver att det på hösten kan vara svårare att öva motorik i skogen. Då det blir halare och barnen behöver ha mycket kläder på sig, vilket kan göra det svårare att röra sig. Vi anser att pedagoger kan se detta som en begränsning men det går också att välja att se det som en utmaning, att balansera när det är halt.

Även pedagog B upplever det svårare att försöka använda ”röris” utomhus, då den av barnen redan hade getts intrycket av en rutin de gjorde i inomhusmiljön. Detta kan då leda till funderingar hos barnen när rutinen brister och man väljer att vara ute istället för inne som man brukar. Koncentrationen och fokus används till annat än själva uppgiften. Detta pekar på att man kanske inte i första hand ska flytta ut inomhuslekar utomhus utan man kanske ska leka lekar som är mer anpassade för utomhusmiljön.

Utomhuspedagogiskt arbete kan bidra till att ge barn tidiga erfarenheter, positiva naturupplevelser och kunskap, vilket i sin tur kan leda till att barn väljer en miljömedveten livsstil (Szczepanski, 2007). Björkman (2008) refererar till Dahlgren som bland annat talar om att viljan att vårda natur och kultur ökar då människan ser sig som en del i ett land, en stad eller någon annan plats. Han talar vidare om vikten av att tidigt i livet känna samhörighet med miljön. Människan behöver också komma ut och uppleva naturen i sin kontext för att förstå hur naturen fungerar.

Flera av författarna betonar hur viktigt det är att vara utomhus. Allt är inte bra med att vara utomhus enligt Dahlgren (citerad i Björkman, 2008) som säger att utomhuslärande inte ska ersätta inomhuslärande och bokläsning. Utöver att läsa om naturen är det viktigt att besöka den för att få en tydlig och ökad förståelse. Precis som Dewey förespråkar med sin teori *learning by doing* anser också vi att det är viktigt att få uppleva och prova på saker i dess autentiska miljö. Szczepanski (2007) skriver att det är viktigt att förskollärare kan tolka och lära ut kunskap i en annan miljö än på förskolan och samtidigt använda sig av text, såsom böcker och elektroniska källor. Pedagog D tar ibland med sig en bok och läser den tillsammans med barnen på olika platser i skogen. Hen talar vidare om de olika sinnesupplevelser som barn kan få i samband med vistelse i skogen. Pedagogen berättar att de ”arbetar mycket utifrån att samtala och reflektera” (Pedagog D). I detta hänseende blir utomhusmiljön ett starkt komplement till det bokliga lärandet som kanske bäst passar inomhus. Utomhus kan pedagoger och barn sedan testa det de läst om för att få en känsla kopplad till en viss kunskap.

5.3.Förskollärarnas inställning och kompetens

5.3.1. Förskollärarnas förhållningssätt vid utomhuslek

Claesdotter (2008) talar om lärarens intresse och kunskaper, viktigt är att läraren ska känna sig trygg i det hen lär ut. Claesdotter beskriver också vikten av att få vara delaktig i förloppet då lärandet sker, på så vis skapas ett intresse för det människan lär sig. Samtliga förskollärare i vår undersökning talar om den fria leken som något positivt och nödvändigt för barns utveckling och kunskapande. Claesdotter menar att det är på samma sätt för barn som för vuxna, att barn lär sig för att de skapar ett intresse för någonting. Pedagog B i vår

undersökning beskriver den fria leken som mycket varierad på förskolan. Pedagog A berättar att det mest är fri lek på förskolegården men att de jobbar för att införa mer planerade aktiviteter. Precis som Claesdotter nämner skapas ofta kunskap kring ett ämne då vi har ett intresse för det. Pedagog B och E i vår undersökning beskriver hur leken tar stor plats i deras dagliga aktiviteter. Genom den fria leken kan barn lära sig nya kunskaper. Vi anser att pedagogerna skulle kunna basera lärandet på de intressen barnen har när de leker på förskolegården. Enligt Skolverket (2010) ska barnen ”få stimulans och vägledning av vuxna för att genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter” (s. 7). Vi vill även lyfta det skolverket skriver om att kunskap ökar då pedagoger lyfter barns intresse och använder den fria leken.

Osnes (2012) beskriver fyra olika förhållningssätt som pedagoger kan anta när barn leker. Ett av dessa förhållningssätt är *igångsättare*. Denna roll tar gärna pedagog E då hen säger att det är mycket roligare att sätta igång och göra saker tillsammans med barnen. Detta tyder på att pedagogen gärna antar ett sociokulturellt perspektiv på lärande där barn och vuxna lär av varandra. Pedagogerna har också möjlighet att agera som *vägledare*. Pedagogerna berättar att de visar barnen hur de kan agera på andra sätt i exempelvis konfliktsituationer. Pedagogerna A, B, C beskriver att de inte påverkar barnens lek på gården, de vill att barnen ska få leka fritt, därför tar de en mer observerande roll, då anser vi att de agerar som *åskådare*. Rollen som vägledare och åskådare förknippar vi mer med ett konstruktivistiskt perspektiv på lärande där barnet utvecklas av sig själv. Detta kan kopplas ihop med Säljö (2003) som skriver om Piaget som talar om individens biologiska inre utveckling som sker oavsett miljöns betydelse. Det går också att se på vägledare utifrån ett sociokulturellt perspektiv då Vygotskij menar att pedagogen kan vägleda barnet i en samspelande miljö. När det gäller att anta rollen som åskådare kan även den ses ur ett sociokulturellt perspektiv eftersom pedagogerna kan observera barnens lek och sedan använda insikterna till att främja barnens samspel.

I intervjuerna framgår det att flera pedagoger anser att det är viktigt att de vågar ta ett steg tillbaka för att låta barnen själva lösa olika situationer. Detta kan ses ur ett konstruktivistiskt perspektiv därför att barnens individuella läroprocess utvecklas men samtidigt kan det vara sociokulturellt då barnen löser situationen i samspel med varandra. Pedagog D berättar att hen inte tillrättavisar barnen, utan istället tillsammans med barnen samtalar kring hur de kan lösa olika situationer. Pedagog C nämner också betydelsen av att låta barn hjälpa varandra. Och hen säger även att de yngre barnen ser hur de äldre agerar. Detta kan ses ur det sociokulturellt lärandeperspektiv där samspel är i fokus.

5.3.2. Pedagogiskt syfte med utevistelsen

Enligt Wilhelmsson (2012) är ofta en av utmaningarna med att genomföra pedagogisk verksamhet utomhus svårigheter med kommunikation samt bristande material och tid. De pedagoger som vi intervjuat beskriver tiden som något som inte räcker till. Enligt samtliga deltagare i våra intervjuer skulle de vilja få mer tid att planera sin utomhusvistelse. Vidare tar Wilhelmsson (2012) upp pedagogens egen inställning till utomhuspedagogiken. Pedagogens inställning påverkar hur stor del utomhuspedagogiken får i verksamheten. Pedagog D förklarar att de arbetar med utomhuspedagogiken som ett sätt att komma så nära de mål som finns beskrivna i förskolans läroplan som möjligt. Hen berättar också att de strävar efter att ha ett syfte med utomhusvistelsen. Något som har genomsyrat de intervjuer vi har gjort är att pedagogerna ofta talar om utomhusvistelsen utan att de kan beskriva något tydligt syfte med den. Intresset för att vara utomhus med barnen finns men tidsbrist och okunskap kan ligga till grund för att ett syfte ofta tycks fattas. Dahlgren (citerad i Björkman, 2008) tar upp hur

pedagoger kan känna sig osäkra när det gäller utomhuspedagogik. Osäkerheten beror ofta på att de inte i förväg kan veta säkert vad som kommer att ske. Vi har också upplevt att pedagogernas kunskap och intresse påverkar i vilken grad de säger sig använda utomhuspedagogik. En pedagog som vill utgå från ett sociokulturellt perspektiv kan ses som en medforskare tillsammans med barnen. Lärandet kan ske genom att pedagogen i samspel med barnen söker kunskap. Dahlgren skriver också att lärarens auktoritet inte minskar för att hen inte har all kunskap.

Grahn (2007) tar upp tiden som en faktor till varför utomhuspedagogiken inte är lika omfattande som det man gör inomhus. Många gånger är det lätt att förbise det faktum att barnen spenderar stora delar av sin vakna tid på förskolegården (Grahn, 2007). Här spelar pedagogernas inställning till utomhusvistelsen stor roll. Pedagog E påpekar att det man gör utomhus ofta är sådant som sitter i "ryggen" alltså inte planerade aktiviteter men med ett pedagogiskt innehåll. Det här gäller också hur pedagogerna beskriver de resurser som finns tillgängliga för dem att använda.

5.3.3. Utvärdering av verksamheten som sker utomhus

Man skulle kunna påstå att kunskap skapas genom diskussion och utvärdering av det man gör. Om så är fallet kan vi konstatera att pedagog C, D och E inte får möjlighet att utveckla sin kunskap kring utomhusvistelsen på förskolan. Medan pedagog B och C beskriver hur utvärderingen av utomhusvistelsen ofta sker muntligt på plats och inte på samma sätt som de utvärderar sina inomhusaktiviteter. Vi har uppfattat det som att den pedagogiska verksamheten som bedrivs i utomhusmiljön inte har samma professionella fokus för samtliga pedagoger som inomhusmiljön har (med undantag för pedagog D). Detta kan bero på att pedagogiskt arbete i utomhusmiljön är ett relativt nytt område. Ärlemalm Hagser (2008) beskriver hur förskolläraren behöver kunskap om i vilken kontext hen befinner sig i. Vidare beskriver de, med större förståelse för miljön som vi befinner oss i kan vi lättare förstå innebörden av lek och lärande i olika kontexter. Precis som Ärleman Hagser beskriver kan också brist på kunskap kring en aktivitet göra att pedagogen känner sig mindre trygg i dess arbete med den. Därför kan den bristande utvärderingen av utomhusvistelsen också göra att pedagogerna känner sig otrygga i vad som bör finnas med i utomhuspedagogiken på förskolan. Ärlemalm Hagser talar om att skogen som pedagogiskt verktyg länge tagits för givet. En risk med att inte utvärdera skogen som pedagogiskt verktyg kan bli att man inte utmanar den och försöker skapa så bra utflykter som möjligt.

6. Slutreflektion

6.1. Hur ser förskollärare på utomhusmiljöns pedagogiska betydelse samt dess möjligheter och hinder?

Genom vår undersökning har vi upplevt att förskollärarna ser skogen som en resurs. Skogen är en plats som en övervägande majoritet av deltagarna gärna besöker. De upplever att leken flyter mer i skogen och att det är färre konflikter där än vad det är på gården. Detta gör att barnen blir lugnare efter utomhusvistelsen, framförallt då utevistelsen har varit i skogen. De hinder som nämns med att gå till skogen är inte så stora att skogsvistelsen uteblir, snarare ses skogen och promenaden dit som en positiv utmaning. I vår framtida yrkesroll vill vi använda oss av skogen som ett medel för att främja barns lek, lärande och utveckling.

Vid våra frågor gällande möjligheter och hinder på förskolegården anser vi att samtliga förskollärare vill använda sig av gården på bästa sätt. De hinder som tas upp gäller mer storleken på gården än det material som finns tillgängligt. Några av dem önskar att det skulle finnas mer utmaningar för barnen. På några av gårdarna finns mycket utrymme och material för barnen att använda sig av. Under vårt arbete har vi funderat på huruvida en stor gård alltid är det bästa för barnen. Vi funderar på om en liten förskolegård med färre material kan gynna barnen när de utvecklar sin möjlighet till samspel och interaktion med andra. Kanske kan en mindre gård främja barnens möjlighet att lösa konflikter mellan dem. Ett viktigt inslag i verksamheten enligt oss är att ge barn möjligheter till kunskapande i dess autentiska miljöer. Vi ser också betydelsen av att vi som pedagoger, så långt som möjligt ser till förskolegården och närmiljöns möjligheter och potential, snarare än att fokusera på dess hinder, då vi anser att det kan hämma det pedagogiska syftet utomhus.

6.2. Hur förhåller sig förskollärare till utomhuspedagogiskt arbete?

Det framgår i vår undersökning att det pedagogiska syftet ofta är diffust formulerat och det känns till och med som det i vissa fall uteblir när det gäller utomhusvistelsen. På samtliga förskolor som vi besökt har de ett framarbetat pedagogiskt syfte med inomhusaktiviteter men inte lika tydligt när det gäller utomhusaktiviteter. Dock har framförallt en av förskolorna ett stort fokus på utomhuspedagogik. Denna förskola är en naturinriktad sådan vars huvudmål är att uppfylla läroplanens mål genom att vistas i utomhusmiljö. Vårt resultat tyder därför på att det är viktigt att ha kunskap i ämnet för att medvetet kunna arbeta med det. Att utvecklas är ett viktigt inslag för att känna glädje och stolthet i sin yrkesroll, för att kunna göra detta är det viktigt att följa med i rådande forskning. Här finns alltså en utvecklingspotential genom att vidareutbilda förskollärare i betydelsen av utemiljö som pedagogisk arena.

Vår studie visar på att utomhuspedagogiskt arbete inte utvärderas i samma utsträckning som inomhusverksamheten gör. Vi anser att delar av den pedagogiska kunskapen som dessa förskollärare har, inte dokumenteras och förvaltas på samma sätt som kunskapen om inomhuspedagogik gör. Utan syfte kan kunskapen kring ett ämne inte nå sin fulla potential. Det räcker inte att bara visa en svamp, det behöver finnas ett syfte, en uppföljning och en tanke kring varför man visar svampen. Detta för att barns förståelse kring ett visst ämne ska öka.

Styrda aktiviteter kan ske både inomhus och utomhus. Vår erfarenhet av VFU är att det på många förskolor förekommer fler planerade aktiviteter inomhus än utomhus. Vi anser att det

är viktigt att diskutera de didaktiska frågorna vad, hur och varför barn ska ges möjlighet till ett visst lärande och i vilken miljö det bör ske. Det är också viktigt att tänka på att aktiviteterna ska vara anpassade till arenans karaktär så att inomhusaktiviteterna inte bara förläggs utomhus för att nå läroplanens mål. Flera av pedagogerna frågade några gånger under intervjun om de fick svara om inomhusmiljön. När vi förklarade att det gällde arbetet med utomhusmiljön upplevde vi det som att de inte hade lika mycket att säga. Detta kan givetvis ha olika förklaringar som hur barngruppen ser ut och behoven som finns på just den förskolan. En anledning till att samtliga förskollärare inte har ett genomtänkt pedagogiskt syfte med utomhusverksamheten kan vara bristande kunskap kring hur utomhuspedagogik kan användas. Resultatet visar att barns lärande och upplevelse kring utevistelsen ökar när pedagoger arbetar medvetet med utomhuspedagogik.

6.3. Hur ser förskollärare på barns lek, lärande och utveckling i utomhusmiljön?

Att lära sig genom att gå på upptäcktsfärd i en mer fri miljö, utforska, att ta reda på kunskap själv och tillsammans med andra, både barn och pedagoger i denna lärandesituation är utomhusmiljön perfekt. Genom att forska kan utomhus- och inomhuslärandet knytas ihop. Barn och pedagoger kan läsa om något inomhus för att sedan gå ut och uppleva det i dess autentiska miljö. Det går också att ta in material från utomhusmiljön och arbeta vidare med det inomhus på förskolan, för att öka barns förståelse och lärande.

Hållbarhetsdiskussionen är ett viktigt område i vår tid. Att få kunskap om miljön och hur vi människor påverkar denna, hur vi kan vara rädda om naturen är ett självklart kunskapsområde som hänger samman med pedagogiskt arbete i utomhusmiljön. Vår studie visar att detta är ett område som behöver utvecklas. Kunskap om naturen är en viktig byggsten i barns miljömedvetenhet. Få av pedagogerna nämner att de arbetar med hållbar utveckling. Detta kan bero på att pedagogerna inte arbetar med hållbar utveckling eller att vi inte har ställt tillräckligt tydliga frågor om deras miljöarbete. Det kan också vara så att pedagogerna ser miljöarbete som en självklar del i det pedagogiska arbetet utomhus, att de därför glömmer bort att lyfta den i vår intervju.

Förskollärarna i vår undersökning menar att barnen ges möjlighet till att utveckla sin motorik och deras samspel genom att vistas på förskolegården samt i närliggande miljöer såsom lekplatser och skog. Här ser vi att flera av förskolorna i vår studie skulle kunna utveckla arbetet genom ett tydligt mål och syfte med den motoriska och sociala utvecklingen hos barn. Detta vill vi bära med oss som blivande förskollärare, då det pedagogiska syftet är viktigt för att barnen ska utvecklas och lära sig så mycket som möjligt under sin förskoletid. I huvudsak vill vi utgå ifrån ett sociokulturellt perspektiv, där barn och vuxna lär i samspel med varandra i en gemensam kontext.

6.4. Fortsatt forskning

Med utgångspunkt från vårt arbete anser vi att kunskapen om utomhusmiljön bör förbättras. För att säkerställa resultatet kan man göra en utökad studie med fler intervjuer och mer styrda frågor eller en enkätstudie som tar sitt avstamp i vår studie. På detta sätt kan man få mer säkerställd information om läget. För att se mer av hur förskollärarna verkligen arbetar i förhållande till vad de säger sig göra, är även observation ett bra komplement till vår undersökning.

I dessa studier bör man explicit ställa frågor om ekologiskt förhållningssätt och hur pedagogerna arbetar med det. Fråga om hur man arbetar med miljöfrågorna då detta inte framgår tydligt i vårt arbete. Trots behovet av ytterligare forskning anser vi att vårt arbete pekar på att det parallellt med fortsatt forskning behövs ytterligare utbildning för förskollärare i att arbeta lika målmedvetet med utomhuspedagogiken som ett komplement till inomhuspedagogiken.

7. Referenser

- Barnkonventionen (2009) *Barnkonventionen FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige. Hämtad 2013-12-04 från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/04/09/98/b8de24c7.pdf>
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö: en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Björkman, K. (2008). Platsens betydelse. I Lärarförbundet. *Naturvetenskap och miljö i förskola och förskoleklass* (s. 70-77). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Claesdotter, A. (2008). Med tanke på miljön. I Lärarförbundet. *Naturvetenskap och miljö i förskola och förskoleklass* (s. 78-91). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Claesdotter, A. (2008). Ett naturligt kretslopp. I Lärarförbundet. *Naturvetenskap och miljö i förskola och förskoleklass* (s. 93-101). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2013). Respekt för läraryrket. (3. uppl.) Liber
- Dysthe, O. (red.) (2003). Dialog, samspel och lärande. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksen Hagtvét, B (2010). *Språkstimulering Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Kultur & natur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (4., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Grahn, P., Lindblad, B. & Mårtensson, F. (1997). *Ute på dagis: hur använder barn daghemsgården? Utformningen av daghemsgården och dess betydelse för lek, motorik och koncentrationsförmåga*. Alnarp: Movium.
- Grindberg, T. & Jagtøien, G. L. (2000). *Barn i rörelse: fysisk aktivitet och lek i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Grahn, P. (2007). Barnet och naturen. I L.O. Dahlgren. (Red.), *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö* (s. 55-104). Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2006). *Elevers värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. (4., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Hämtad från Skolverket.se
- Karlsson, B. (2008). Skogen som pedagogisk praktik ur ett genusperspektiv. I A. Sandberg (Red.), *Miljöer för lek, lärande och samspel* (s. 107-136). Lund: Studentlitteratur
- Nationalencyklopedin [NE]. (2014). *Kvalitativ metod*. Hämtad 2014-01-05 från <http://www.ne.se/sok?q=kvalitativ+metod>

Nationellt centrum för utomhuspedagogik [NCU]. (2013). Hämtad 2013-12-04 från <http://www.liu.se/ikk/ncu?l=sv>

Osnes, H., Skaug, H. N. & Eid Kaarby, K. M. (2012). Kropp, rörelse och hälsa i förskolan. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Petersson, C. (2004). *Bra för barn? forskning om barn och byggd miljö*. Växjö: Institutionen för pedagogik, Växjö Universitet.

Sandberg, A. & Vuorinen, T. (2008). Barndomens lekmiljöer – förr och nu. I A. Sandberg. (Red.), *Miljöer för lek, lärande och samspel* (s. 13-36). Lund: Studentlitteratur

Skolverket (rev. 2010). *Läroplan för förskolan, Lpfö98*. Hämtad 2013-11-04 från http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.190331!/Menu/article/attachment/Läroplan%20för%20förskolan.pdf

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

Säljö, R. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I S. Selander (red.): *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning. Myndigheten för skolutveckling*. Hämtad från [Skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2013-12-02 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Wilhelmsson, B. (2012). *Teachers' intentions for outdoor education: conceptualizing learning in different domains*. (Licentiatavhandling, SE-901 87). Umeå: Umeå universitet. Hämtad 2013-12-05 från <http://www.avhandlingar.se/avhandling/3e1dfe4ef8/>

Ärlemalm – Hagsér, E. (2008). Skogen som pedagogisk praktik ur ett genusperspektiv. I A. Sandberg (Red.), *Miljöer för lek, lärande och samspel* (s. 107-136). Lund: Studentlitteratur

Bilaga 1

Mail till förskollärare

Hej!

Vi är tre studenter som utbildar oss till förskollärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete.

Examensarbetets syfte är att ta reda på hur förskollärare arbetar med utomhusmiljön på förskolan, för att stimulera barns lek, lärande och utveckling. För att arbeta vidare med vår uppsats behöver vi samla in material genom intervjuer med några förskollärare. Vi är tacksamma för att ni är intresserade av att ta emot ett besök av oss på er förskola.

De förskolor och förskollärare som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ni har rättigheten att intill den dag arbetet lämnas in, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning. Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående mailadresser eller telefonnummer:

Med vänliga hälsningar

	Kajsa Ivarsson	Sarah Björklund	Hanna Skogström
Mail:	X	X	X
Mobilnummer:	X	X	X

Bilaga 2

Intervjufrågor

Utomhusmiljöns möjligheter och hinder:

Beskriv förskolegården och närmiljön!

Vad gör barnen när de är ute? Har ni några planerade aktiviteter med dem? Vilka i så fall? Varför?

Hur ser du på förskolegårdens möjligheter och hinder för barns lek, lärande och utveckling?

Hur ser du på närmiljöns möjligheter och hinder för barns lek, lärande och utveckling?

Finns det någonting som du skulle vilja förändra på gården, och i så fall vad?

Lärande och utveckling:

På vilket sätt arbetar ni för att stimulera barns lärande och utveckling i utemiljön?

På vilket sätt arbetar ni för att stimulera barns förmåga till socialt samspel i utemiljön?

På vilket sätt arbetar ni för att stimulera barns motorik i utemiljön?

När det gäller utvecklingen av människans olika sinnen (hörsel, syn, smak, lukt, känsel), så sker detta ifrån tidig ålder. Hur tänker du kring barns utveckling av deras sinnen under utomhusvistelsen?

Hur uppfattar du barnens sinnesstämning efter utevistelsen?

Pedagogernas inställning och kompetens:

Vad har pedagogerna för roll under utevistelsen? Hur förhåller ni er till den ”fria leken”?

Anser du att utevistelsen på förskolan har ett pedagogiskt syfte?

Hur tar pedagogerna tillvara på de resurser som finns på förskolan för att utveckla utemiljön?

I vilken utsträckning finns materialet tillgängligt för barnen?

I vilken utsträckning är barnen med och formar utemiljön?

Hur går dina tankar kring utvärdering av verksamheten som sker utomhus?