



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Utomhuspedagogik

- En fallstudie rörande förskollärares
förhållningssätt och barns interaktioner

Namn: Rebecca Råberg och Jenny
Hansson



Program: Förskolläraryrket
Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2014
Kursansvarig institution: IPKL
Handledare: Björn Haglund
Examinator: Rauni Karlsson
Kod: VT14-2920-046
Nyckelord: Utomhuspedagogik, förskollärare, barn, konflikt, John Dewey

Abstract

Vi upplever att den pedagogiska verksamheten utomhus är ytterst begränsad i de förskolor där vi har vistats. Därför ville vi undersöka och få en djupare inblick i hur man kan arbeta med utomhuspedagogik. Fokus har legat på att se på hur barn interagerar med varandra och med förskollärarna i olika miljöer på en utomhuspedagogiskt inriktad förskola. Vårt mål har också varit att se om det finns någon skillnad i förskollärarnas förhållningssätt gentemot barnen då de vistas inne respektive ute. För att undersöka detta har vi genomfört en fallstudie där vi har intervjuat två förskollärare, på en avdelning där de arbetar med utomhuspedagogik, samt observerat den verksamhet som de bedriver.

Det material vi har använt oss av är främst penna och papper då vi har genomfört våra observationer. Detta valde vi för att göra oss så "osynliga" som möjligt. Vid intervjuerna har vi använt bandspelare för att kunna gå tillbaka och göra en grundlig analys. I vårt resultat visas pedagogernas positiva inställning till att barnen vistas utomhus, samt hur det påverkar det enskilda barnet och barngruppen. I vår diskussion kommer vi ta utgångspunkt i John Deweys tankar om begreppet "Learning by doing". Vi kommer också utgå ifrån interaktionsmodellen där George Herbert Mead är grundaren, men där Dewey förespråkar Meads idéer om det sociala samspelet. I diskussionen resonerar vi kring vad barnen leker i de olika miljöerna och hur gruppkonstellationerna ser ut, men också hur förskollärarna agerar och var de befinner sig.

1 Förord

Vi vill skänka vår tacksamhet till de förskollärare och barn som har medverkat i vårt arbete. Utan deras förståelse och kunskap hade vi inte kunnat genomföra denna studie. Björn, vår handledare, ska också ha en eloge och stort tack för alla kluriga frågor som fått oss att ta arbetet ett steg längre. Sist men inte minst vill vi tacka våra vänner och familjer för att de har varit förstående och stöttande genom examensarbetets gång.

2 Innehållsförteckning

3	INLEDNING	1
4	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	2
5	FÖRSKOLAN SOM ARENA FÖR LÄRANDE OCH UTVECKLING	2
6	TIDIGARE FORSKNING	3
6.1	UTOMHUSPEDAGOGIK - EN BEGREPPSDEFINITION.....	3
6.2	OLIKA PERSPEKTIV PÅ UTEVISTELSEN	5
6.3	LÄRARES INTENTIONER MED UTOMHUSPEDAGOGIK	6
6.4	INNEBÖRDEN AV UTOMHUSPEDAGOGIK.....	7
7	TEORETISK ANKNYTNING	8
8	DESIGN, METOD OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	9
8.1	FALLSTUDIE	9
8.2	URVAL	10
8.3	ETISKA ASPEKTER	11
8.3.1	Intervju.....	11
8.3.2	Observation.....	12
8.4	INTERVJU.....	13
8.5	OBSERVATION	14
9	RESULTATREDOVISNING	15
9.1	INTERVJU MED TINA.....	15
9.1.1	Utomhusverksamheten	15
9.1.2	Inomhusverksamheten.....	16
9.1.3	Förhållningssätt	17
9.2	INTERVJU MED LISA	17
9.2.1	Utomhusverksamheten	18
9.2.2	Inomhusverksamheten.....	18
9.2.3	Förhållningssätt	19
9.3	OBSERVATION UTOMHUS	20
9.3.1	Vuxenstyrd aktivitet	20
9.3.2	Fri lek	20
9.4	OBSERVATION INOMHUS.....	21
9.4.1	Vuxenstyrd aktivitet	21
9.4.2	Fri lek	22
10	SLUTDISKUSSION	22
10.1	UTFORMNINGEN AV MILJÖ OCH MATERIAL.....	22
10.2	PEDAGOGERNAS FÖRHÅLLNINGSSÄTT	24
10.3	BARNENS INTERAKTION	25
10.4	ASPEKTER SOM KAN HA PÅVERKAT STUDIEN	26
10.5	STUDIENS KONSEKVENSER FÖR PROFESSIONEN	27
11	FORTSATT FORSKNING	27
12	SLUTORD	28
13	REFERENSER OCH REFERENSLISTA	29
14	BILAGA 1, INTYG TILL FÖRSKOLELÄRARNAS	29
15	BILAGA 2, INTYG TILL FÖRÄLDRAR	29
16	BILAGA 3, INTERVJUMALL	29

3 Inledning

Då vi tänker tillbaka på tiden i förskolan och de tidiga åren i skolan är det lekarna och situationerna utomhus som vi minns starkast. Intresset för natur och miljö har följt oss genom åren och därför har vi valt att undersöka hur utomhuspedagogiken fungerar i förskolan. Under de perioder som vi har vistas på våra verksamhetsförlagda utbildningsplatser har vi uppmärksammat de yngsta barnens, ett- till treåringars, delaktighet i utomhuspedagogiken. Vi upplever att de inte får likvärdiga möjligheter till lek och utveckling jämfört med de äldre barnen. Vi menar att de äldre barnen enklare kan skapa egna möjligheter för lärande och utveckling då de ofta har mer utvecklad motorisk och verbal förmåga. Barn i fyra- femårsåldern kan berätta vad de vill ha eller till och med ta ner saker själva. De yngre barnen däremot, är i större behov av att förskolelärarna uppmärksammar dem för att de ska få liknande möjlighet till användning av miljö och material. Det gäller att förskolelärarna har ett bra förhållningssätt gentemot barnen och låter de yngre få komma till tals. Dessa insikter har skapat en nyfikenhet kring hur man kan arbeta för att främja de yngsta barnens lek, lärande och utveckling genom utomhuspedagogik. Vi vill genom detta arbete fördjupa våra kunskaper om utomhuspedagogik och ta reda på vad barnen erbjuds i inne- och utemiljön.

Det är inte enbart vårt intresse som har styrt valet av ämne. Att skapa en god miljö för barnen att vistas i, samt att ge möjligheter till varierade lek och lärande är en del av vårt uppdrag. I läroplanen för förskolan framskrivs följande: *“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, 2010, s. 6 f.). Det som skolverket framhåller i ovanstående citat visar på vikten av att vi som förskollärare har goda kunskaper kring barnens sätt att lära och utvecklas, samt hur den fysiska miljön påverkar denna utveckling. Utöver det som Skolverket skriver fram finns det även andra styrdokument som vi ska förhålla oss till då vi arbetar i förskolan. Ett av dessa är FN:s konvention om barns rättigheter (UNICEF, 1990), eller barnkonventionen som den också kallas. Precis som i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010, s. 4) understryks vikten av att barn ska få möjlighet till att utvecklas både fysiskt och socialt. Det lyfts även fram att barnen ska utveckla en förståelse om sin närmiljö (s. 28). Utifrån detta vill vi påvisa vikten av en givande utomhuspedagogisk verksamhet. Skolverket och UNICEF lyfter vikten av att vistas utomhus som en betydande del i barns tidiga utveckling. Därigenom blir det även viktigt för oss som blivande förskollärare att ha god kunskap om hur barn kan lära, upptäcka och utvecklas genom utomhuspedagogiken.

Utifrån våra erfarenheter från vår barndom upplever vi att utomhusvistelsen har en stor betydelse för det framtida tänkandet kring natur, miljö och hälsa. Vi menar att närhet till miljön och vistelsen i denna bidrar till ett kritiskt tänkande om hur människan påverkar miljön. Enligt Mårtensson, Lisberg Jensen, Söderström och Öhman (2011) utmanas både kropp och psyke i naturen samt ger möjlighet till att individuellt röra sig och skapa eget material och egna rum. Positiva naturupplevelser under barndomen kan ge en gynnsam effekt på individens hälsa och framtida livsstil (s. 15, 18.). Detta visar på utevistelsens mångsidighet och även relevansen för förskoleverksamheten. Söderström (2011) lyfter fram ett inspirerande citat av David Ingvar som syftar på vikten av att vistas i naturen. Han skrev: *“Hjärnan behöver också sin näring och en del av den kan den få av att lyssna på skogens röster av fågelsång och lövprassel, men också av att skåda långt, ut över fjärd och ångar.”* (s. 82).

Våra kunskaper om och upplevelser av dagens utomhuspedagogiska verksamhet varierar något. En av oss har arbetat som vikarie och har därigenom mer konkreta upplevelser av

ämnet. Medan en av oss enbart har teoretiska kunskaper och erfarenheter av utomhuspedagogik. Trots detta anser vi båda att vi enbart har ytliga kunskaper som vi vill fördjupa, detta hoppas vi kunna uppnå genom att genomföra en fallstudie på en förskola som arbetar specifikt med utomhuspedagogik.

4 Syfte och frågeställningar

Syftet med vår fallstudie är att få kunskap om hur interaktionen i lärandemiljöerna, inomhus respektive utomhus, fungerar på en utomhuspedagogiskt inriktad förskola. Vi har valt att inrikta studien på de yngsta barnen, ett- till treåringar. Samt hur man kan använda miljöerna för att stödja barnens lärande och utveckling.

- Hur resonerar förskollärare om sitt förhållningssätt gentemot barnen, beroende av om aktiviteterna genomförs inne respektive ute?
- Hur anser förskollärare att de två olika miljöerna inverkar på barnens aktiviteter?
- Hur ser interaktionen mellan, barn och barn samt mellan barn och förskollärare, ut i lärandesituationerna i de två miljöerna?

5 Förskolan som arena för lärande och utveckling

För oss som blivande förskollärare ses förskolan som något självklart. Vi inser dock att det inte är så för alla. Därför kommer vi i detta stycke föra ett kort resonemang över hur man kan förstå förskolan. Vi kommer att belysa de aspekter som vi menar är relevanta, för förskolan i allmänhet och för vår studie i synnerhet.

Ofta kan man höra att förskolan ses som en arena för barns lek, lärande och utveckling. Johansson och Pramling Samuelsson (2003) berör dessa begrepp i sin forskning, dock uttrycker de förskolan som barns första skola. De framhåller att förskolan är målstyrd men att dessa mål inte är något som bedöms utan används istället för att styra barnens fortsatta lärande och utveckling. Att grunda verksamheten på dessa mål och samtidigt se till alla barns, men också det enskilda barnets, behov ställer stora krav på förskolläraren menar Johansson och Pramling Samuelsson (s. 14 f.). Det som författarna lyfter här visar på komplexiteten i förskollärares yrkesroll. För att utforma en verksamhet som gynnar alla dess brukare krävs det därför att förskolläraren är flexibel och kan ta hänsyn till alla de aspekter som finns. Johansson och Pramling Samuelsson nämner vidare att lärandet hos de små barnen måste grunda sig på det som är lustfyllt. Ofta kopplas barns lust ihop med dess lek men är detta då något som skiljer sig ifrån barnens lärande? Det har tidigare funnits en syn som bekräftar detta men i dagens förskola ses lek och lärande som integrerade med varandra. Författarna lyfter kreativiteten som en nyckelpunkt i barnens lärande. Som förskollärare bör man därför ta tillvara på barnens intressen och upptäckanden (s. 21 f.).

I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) kan man finna stöd för Johansson och Pramling Samuelssons slutsatser om att barnens nyfikenhet och intresse ska ligga till grund för lärandet i förskolan. Skolverket lyfter också att det ska läggas en grund för barnens livslånga lärande samt att verksamheten ska ta utgångspunkt i demokratiska grunder (s. 4 f.). Vi tolkar det som skolverket skriver fram som att förskolan ska forma demokratiska människor som aktivt vill påverka och veta mer om den värld de lever i. Vi vill därför också hävda att en del i skapandet av en demokratisk samhällsmedborgare är att skapa en förståelse för hur våra val påverkar den miljö och det samhälle vi omges av. Skolverket understryker att de barn som vistas i förskolan ska ges möjlighet till att utveckla kunskap om naturen samt hur vi människor kan

påverka den (s. 10). Förskolan är uppdelad i en mängd olika miljöer som kan anpassas och utformas för att stödja arbetet mot läroplanens mål. Markström (2007) berör dessa miljöer och nämner gården som ett av rummen för lek och lärande. Hon menar att gården är en av de miljöer som under en viss tid av dagen är full med liv och rörelse och under en annan del av dagen är den helt öde. Markström framhåller att det finns många likheter mellan olika förskolegårdar där gungställningar, rutschbanor och sandlådor är några exempel på återkommande föremål.

Slutligen vill vi ta upp något som sker på alla förskolor, nämligen det sociala mötet mellan människor. Att barn är i behov av att samspela med andra barn lyfts som betydande för dess sociala utveckling av såväl föräldrar som pedagoger understryker Markström (2007). Att vistas och arbeta i grupp ses som en metod för att undvika självcentrering hos barnen. Författaren hävdar att barnen ska utveckla hänsyn gentemot varandra, dock är det inte alla barn som klarar detta (s. 159 f.). Löfdahl (2014) påtalar att då små barn vistas tillsammans under längre perioder i förskolan kommer de att skapa så kallade kamratkulturer. Begreppet används för att tydliggöra barns eget perspektiv på den kulturella värld de lever i tillsammans med sina likasinnade kamrater. Att vara barn i förskolan innebär alltså att man också är en del i en kamratkultur, vilken i sin tur innefattar kunskaper om vem man kan leka med, vem som styr leken samt vilket beteende som är acceptabelt (s. 13). Å ena sidan anser vi att det är bra för barnen att ingå i dessa sociala sammanhang, men vi menar också att i dessa sociala möten mellan barn och barn eller barn och vuxna så kommer det uppstå konflikter. Konflikter är en naturlig del av förskolans vardag men som inte alltid är så lätt att ta sig an, varken för barnen eller för förskollärarna. Kolfjord (2009) skriver fram hur man i skolan kan hantera de konflikter som uppstår. Främst framhåller hon kamratmedling vilken är en metod som innebär att eleverna som hamnar i dispyt med varandra själva ska lösa konflikten. Medlaren ska i detta fall styra själva processen, inte resultatet. Målet är att konflikterna ska minska och att eleverna ska utveckla förmågor att på egen hand lösa problem (s. 7, 29 f.). Vi kopplar detta till förskolans värld och anser att kamratmedling även går att applicera i förskolans verksamhet.

Vi har nu lyft fram en del aspekter som är vanligt förekommande inom förskoleverksamheten. Bland annat har vi tagit upp att man som pedagog bör se till barnens intresse när man utformar verksamheten och att det är viktigt med sociala möten men att dessa kan leda till konflikter. Vi har även berört att förskolans olika miljöer kan bidra på olika sätt i lärandet. Vi kommer vidare att behandla dessa aspekter då vi för en diskussion av de resultat vi får fram genom vår undersökning på en utomhuspedagogiskförskola. Men först följer en översikt av det som redan gjorts inom vårt forskningsområde.

6 Tidigare forskning

I denna del av arbetet kommer vi att utföra en beskrivning av vad utomhuspedagogik innebär samt ta med en del av den tidigare forskning som har gjorts inom området.

6.1 Utomhuspedagogik - en begreppsdefinition

Ericsson (2002) påtalar att natur och utevistelse är något som prioriteras i det svenska samhället. Vårt förhållande till naturen har dock förändrats över tid och naturen har blivit något som vi måste söka upp istället för att vara en självklar del i vardagen (s. 3). Utifrån detta menar vi att förskolan och skolan bär ett stort ansvar för att dagens barn ska ta del av en pedagogisk utomhusvistelse. I sin tur kan detta bidra till att lek och lärande utomhus intar en större och mer naturlig del i barnens liv. Men vad innebär då utomhuspedagogik? Szczepanski (1996) menar att utomhuspedagogik förekommer på varierande sätt i olika geografiska

miljöer. Det finns inte heller någon specifik grupp av utomhuspedagoger, en person som arbetar med utomhuspedagogik kan var lärare, biolog eller liknande. Szczepanski anser att dessa faktorer bidrar till att det inte finns någon klar definition av utomhuspedagogik. Trots att begreppet är svårdefinierat och kan användas på olika platser så finns det en gemensam koppling. Inom utomhuspedagogiken skapas nämligen upplevelser av en konkret miljö, kontakt med material samt att det krävs ett aktivt deltagande och interaktion med miljön (s. 10 f.). Även Ford (1986) framhåller att det inte finns någon tydlig förklaring på vad utomhuspedagogik innebär utan att man bör se begreppet ur olika perspektiv. Däremot lyfter han även att den mest vida beskrivningen av vad utomhuspedagogik är, kan ses som utbildning i, om och för naturen eller utomhusvistelsen (s. 3).

Det som Ford, och i viss mån det som Szczepanski, skriver fram grundar sig i internationell forskning. Nationalencyklopedin kan möjligtvis bidra med en mer nationell och snävare syn på begreppet. Nationalencyklopedin (2014) skriver fram utomhuspedagogik på följande vis:

“Utomhuspedagogik, pedagogik som utgår från platsens betydelse för lärandet. Termen introducerades under tidigt 1990-tal och kopplas till en pragmatisk reformpedagogisk bildningstradition som ser kunskap som aktivitet. Den bygger på en växelverkan mellan autentiska upplevelser och textbaserat lärande. Praktiskt utövas den i form av tolkning, vägledning och reflektion i natur- och kulturlandskap, där eleven vistas större delen av undervisningstiden. Undervisningssituationen kan förläggas i både urbana och rurala miljöer, och genom att lärandet förutom utevistelse även förutsätter mer rörelse framhålls ofta de positiva effekterna för elevernas hälsa.”
(<http://www.ne.se/utomhuspedagogik>).

Szczepanski har med Dahlgren (2005) också gjort ett försök till att skriva fram en definition av utomhuspedagogik. Författarna anser att utomhuspedagogiken innefattar mestadels aktiviteter utomhus, både fria och planerade. Pedagogiken handlar främst om att använda sig av sina sinnen för att kunna ta till sig kunskap i naturen som även bidrar med en lagom nivå av spänning som ökar inlärningsprocessen. Detta skapar en så kallad flow- inläring vilket liknas med optimal upplevelse. Enligt Dahlgren och Szczepanski använder man sig inom utomhuspedagogiken av en större omfattning av upplevelser vilket skapar en aktiv kunskap. Något som utmärker utomhuspedagogiken är att lära sig genom sinnesupplevelser, lukt, doft och stämning. Pedagogiken ger utrymme för att lära sig om verkligheten genom att söka upp naturen (s. 50 ff.).

Sammanfattningsvis kan vi då se att utomhuspedagogiken är ett mångtydigt begrepp. Dock är kontakten med naturen och omgivningen en bärande faktor för att pedagogiken ska komma till uttryck. Inte att förglömma är också vikten av att växla mellan det teoretiska och det kroppsliga lärandet. För vår egen del innebär utomhuspedagogik att få lära ute i naturen med hjälp av sin kropp och sina sinnen. Genom att undersöka, testa och upptäcka nya fenomen i omvärlden kan barn och pedagoger tillsammans skapa en utomhuspedagogisk verksamhet. Vi vill också poängtera att Skolverket (2010, s. 6 f.) lyfter att det är viktigt att barn får möjlighet till att vistas utomhus dock tar de inte upp utomhuspedagogik. Detta är något som vi menar bör uppmärksammas då pedagogiskt lärande i och om miljön kan ha en betydande del i barnens lärande och utveckling. Vi hävdar att den tid som barnen tillbringar utomhus till en viss del också bör vara pedagogiskt planerad. Detta är inte tid som ska finnas till för att pedagogerna ska kunna göra andra saker, så som att gå ifrån och ha barnfri tid.

6.2 Olika perspektiv på utevistelsen

Naturvårdsverket gav 2011 ut en rapport kring olika forskningsperspektiv vilka berör barns kontakt med naturen och miljön. Rapporten är uppdelad under fyra huvudsakliga rubriker: *Humanekonomiska perspektiv på barns naturkontakt*, *Miljöfysiologiska perspektiv på barns naturkontakt*, *Medicinska perspektiv på barns naturkontakt* samt *Pedagogiska perspektiv på barns naturkontakt*. Den forskning som ryms under dessa avsnitt ska vi nu kortfattat redogöra för.

Inom det humanekonomiska perspektivet ligger fokus vid människans relation till naturen. Detta illustreras ofta genom en triangel där naturen utgör en av spetsarna. Vid de två övriga ändarna av triangeln finns samhället respektive individen hävdar Lisberg Jensen (2011). Triangeln möjliggör ett öppet tänkande kring hur individen och samhället påverkas av naturen, samtidigt som de är bundna till varandra (s. 28 f.). Inom detta perspektiv ses naturen som de naturliga förutsättningar och omgivningar som finns att tillgå. Begreppet innefattar dels de förutsättningar som ges till oss människor men också det som vi människor har förändrat. Samhället är triangelns andra hörn. Här innefattas administrativa enheter, så som staten, kommuner och liknande. I kategorin blir även ekonomiska enheter och system inräknade. Samhället är uppbyggt på oss individer och är samtidigt i samverkan med samt beroende av naturen. Den tredje och sista delen av triangeln är individen, vilken syftar till den enskilda människan. Även de upplevelser och tankar som skapas av individens kontakt med naturen placeras under denna rubrik. Lisberg Jensen (2011) anser att det dock är viktigt att poängtera att människan finns i triangelns alla hörn och att inget av de tre ändarna kan uteslutas då man diskuterar barns välbefinnande i förhållande till utevistelse (s. 29). Barnen tillsammans med naturen ses i dag som något naturligt och positivt, därigenom menas de båda komponenterna som sammankopplade. Detta skulle i sin tur innebära att barn mår bra av att vistas i naturen. Det är viktigt att tänka på att kontakten med naturen först och främst inte handlar om ifall det finns någon natur i närheten. Det är snarare de vuxnas sätt att agera och leva som påverkar den goda naturupplevelsen (s. 51).

Den andra rubriken som tas upp i naturvårdsverkets rapport berör miljöpsykologiska perspektiv på barns naturkontakt. Mårtensson (2011) beskriver miljöpsykologin som ett område där forskare ägnar sig åt att studera människan och den fysiska miljön. Fokus ligger på hur mycket och på vilket sätt naturen påverkar barns hälsa. Miljöpsykologisk forskning, om sambandet mellan natur och hälsa, har utvecklats och förts framåt med hjälp av att man inom det medicinska forskningsfältet har skapat ett intresse för hälsans utveckling. Utifrån detta perspektiv anses den fysiska miljön som stödjande för människans hälsa. Miljön kan alltså utformas på så vis att den skapar möten mellan människor och ger möjlighet till olika aktiviteter (s. 58 f.). Mårtensson hävdar vidare att de barn som får möjlighet att vistas i naturen också får större tillgång till öppna sociala sammanhang som i sin tur ger upphov till lek och fysisk aktivitet. Till sist understryker författaren att utevistelsen skapar variation och oväntade upplevelser samt att varje liten plats ingår i en större helhet som vidgar utforskandet av naturen och sig själv (s. 74).

Söderström (2011) behandlar rapportens tredje rubrik, nämligen det medicinska perspektivet på barns vistelse i naturen. Hon menar att även om det ofta upplevs som att hälsan förbättras för barn, då de vistas ute i naturen, så förekommer det ytterst få medicinska studier som stödjer detta. En av orsakerna till detta har sin grund i svårigheten att mäta samt tolka upplevelser och kroppsliga förändringar (s. 82). Söderström lyfter att de flesta studier som har gjorts inte är så omfattande och ofta har de inbyggda metodologiska svårigheter, så som kontroll av studien och variation i valet av studie. Fram tills dess att det finns tillräcklig grund att luta sig mot fortsätter, forskare och brukare inom det medicinska perspektivet anta att barn

behöver kontakt med naturen. Trots bristen på forskning finns det ett stort medicinskt intresse för hur naturen och miljön inverkar på människan. Parallellt med antagandet om att frisk luft och en grön miljö är främjande för barn framhålls även en del risker. Exempel på detta är att luften i utemiljön inte alltid är så ren som vi tror. Solen kan också ses som ett problem då de ultraviolettera strålarna kan ge framtida skador på barnen. Även oroliga föräldrar kan vara ett hinder (s. 108 ff.).

Föräldrarnas inställning är en viktig aspekt att beakta understryker Söderström (2011). I dagens samhälle styr föräldrarnas initiativ ofta den tillgång till utevistelse som barn ges. Kanske kan föräldrarnas oro grunda sig i okunskap? Något som är okänt och verkar farligt är något man inte vill komma i kontakt med, varken som vuxen eller som barn. I sin tur kan detta leda till förlorad naturkompetens och därmed ökar risken för skador. Söderström hävdar att detta är en negativ effekt av föräldrars agerande. Hon vill belysa att vi lever i ett land där farorna är ytterst små och risken är liten att ett barn skulle fara illa av att vistas i naturen (s. 110 ff.).

Den fjärde och sista delen av naturvårdsverkets rapport berör pedagogiska perspektiv. Det är också denna del som kan komma att vara mest relevant i förhållande till vår kommande yrkesroll. Forskningen inom detta område lägger fokus på att bekräfta alternativt förkasta de förgivettagna positiva effekterna av utomhuspedagogiken. Öhman (2011) påtalar att naturupplevelsen ses som ett kulturellt betingat fenomen inom de olika pedagogiska forskningsansatserna. Alltså beror våra möten med och uppfattningar av naturen på de kulturella och sociala föreställningar vi bär med oss. Utifrån denna utgångspunkt ses inte heller resultatet av utomhuspedagogiska verksamheter som givna. Istället bör de betraktas ur gruppens förutsättningar och dess sammanhang. (s. 125 ff.) Som förskollärare kan detta innebära stora utmaningar i arbetet. Trots detta så framhåller många forskare i området att själva naturmötet bör stå i centrum och att man därför ska undvika alltför stora planerade aktiviteter med medtaget material då det kan ta fokus ifrån naturupplevelsen. Slutligen nämner Öhman att mötet med naturen kan bidra till djupare moraliska tankar och reflektioner kring natur och miljö. Sinnesupplevelsen och friluftaktiviteter kan bidra till en större kunskap om den egna livsstilen och den utveckling som sker i dagens samhälle samt vilken påverkan dessa har på framtiden. I dag närmar sig den pedagogiska utomhusverksamheten allt mer en miljöundervisning menar Öhman. Genom detta omformas den också allt mer till en undervisning för och om hållbar utveckling (s. 134).

Sammantaget tolkar vi rapporten som att naturvårdsverket har lyft fram forskning som berör fyra olika ämnen men som trots detta kan ses som relativt interagerande med varandra. Alla perspektiv tar upp att naturen är viktig för människans utveckling och välbefinnande. Det tas även upp att naturupplevelser kan leda till ett utvecklat tänkande kring det samhälle vi lever i idag. Människan är beroende av naturen för att växa och utvecklas och eftersom hon även är en del i samhället blir också detta beroende av naturen. I rapporten nämns ofta utevistelse och utomhusverksamhet, vi vill dock understryka att detta inte är det samma som utomhuspedagogik. Utomhuspedagogiken är planerad i syftet att lära, leka och utvecklas, utomhusvistelsen behöver inte ta avstånd från detta dock innebär den ofta att barnen leker på egen hand utan att någon pedagog är närvarande. Forskarna talar alltså bara om att det är bra för människan att vistas ute, inte om hur utevistelsen kan planeras för att skapa lärande och utveckling.

6.3 Lärares intentioner med utomhuspedagogik

Wilhelmsson (2012) har skrivit en avhandling som behandlar lärares avsikter med att använda utomhuspedagogik i undervisningen. I sitt resultat lyfter Wilhelmsson att lärare använder

utomhuspedagogik av varierande anledningar. Ofta ses utomhuspedagogiken på så vis att utomhusmiljön förstärker lärandet. Många lärare kopplar undervisning och lärande utomhus till våren och hösten på grund av att vädret anses vara mer gynnsamt under dessa årstider. Denna tanke grundar sig i att eleverna ofta har olämpliga vinterkläder vilket kan bidra till att utomhusupplevelsen får en negativ effekt. Generellt sett så använder sig lärarna av utomhuspedagogiska verksamheter en gång i veckan. Wilhelmsson framhåller att lärarna ibland kopplar samman elevernas erfarenheter från utomhusvistelsen till det mer teoribaserade lärande som sker inomhus (s. 34).

I utomhusaktiviteterna behandlas olika ämnen, men det finns ett huvudsakligt fokus på vetenskapliga fenomen hävdar Wilhelmsson (2012). Alla de lärare som har deltagit i studien hävdar att leken är viktig. De har även en tanke om att eleverna ser utomhusmiljön som en positiv och avkopplande arena som kan kopplas till skolarbete men också till lek. Utöver leken tas även emotionella upplevelser av utevistelsen upp. Lärarna i studien syftar på att naturen stimulerar våra känslor och sinnen, därmed bidrar den också till att eleverna skapar sig ett större självförtroende samt ökar sin prestationsförmåga. Vad det gäller lärarnas egen förmåga att undervisa utomhus anser sig de flesta inneha tillräckliga kunskaper (s. 35 ff.). Fortsättningsvis påstår Wilhelmsson att det finns fyra olika sätt att använda utomhuspedagogiken. Den första är lärarna som använde utomhuspedagogiken "för att inspirera". Det som värderas högt av dessa lärare är att utomhuspedagogiken kan bidra till emotionella och sociala aspekter som kan skapa förutsättningar för den kognitiva utvecklingen. Vid denna typ av lärande läggs fokus dels vid att kunna förklara och diskutera men även vid ren faktakunskap. Denna kunskap kopplas då till upplevelser av den utomhuspedagogiska verksamheten. "För att göra" är en annan typ av användning som lyfts fram av Wilhelmsson. Lärarna som använder utomhuspedagogiken på detta vis gör det för att gynna det produktiva lärandet som i sin tur ska skapa en känsla av belåtenhet över det som eleverna har skapat med hjälp och material ifrån naturen (s. 38).

Det finns ytterligare två sätt att använda utomhuspedagogiken framhåller Wilhelmsson (2012). En av dessa är de som använder utomhusmiljön "för att förstärka" det eleverna redan kan. Ofta används estetiska hjälpmedel för att utveckla förståelsen av ett studerat ämne. Hon menar att genom att använda olika former av uttryckssätt, i naturen, för att lära något kan eleverna bära med sig en positiv erfarenhet att stödja sig mot då de är tillbaka i klassrummet. "För att fråga" är det sista typen av användningsområde som Wilhelmsson berör. Intentionen med detta arbetssätt är att naturupplevelsen ska gynna metakognitiva processer. Man vill alltså skapa en medvetenhet hos eleverna om deras eget ansvar och egna strategier för att lära. Genom att uppmuntra eleverna till att reflektera över sina egna perspektiv kring naturen skapas möjligheter till ett mer utvecklat lärande. Slutligen nämner Wilhelmsson en del implikationer. En av dessa är att lärare bör reflektera mer över hur olika pedagogiska hjälpmedel kan tillämpas för att uppnå olika mål inom utomhusvistelsen. Kanske bör detta ta en större del i lärarnas egen utbildning (s. 38 f., 51).

Sammanfattningsvis använder sig Wilhelmsson av sin avhandling för att lyfta fram lärares sätt att arbeta med utomhuspedagogik. Hon framhåller fyra olika sätt att använda sig av utomhuspedagogiken, men gemensamt för dessa är att de menar att utomhusvistelsen på något vis förstärker lärandet.

6.4 Innebörden av utomhuspedagogik

Hansson (2014) har skrivit en avhandling för att ta reda på vilka speciella metoder som ingår i utomhuspedagogik. Hon har utgått från olika kursböcker som handlar om utomhuspedagogik. Hansson skriver fram att utomhuspedagogik inkluderar både utomhuspedagogiska mål och

miljömål som tillsammans utgör den svenska utomhuspedagogiken och ett hållbart samhälle. Hansson påtalar i sin analys att utomhuspedagogiken erbjuder praktisk kontakt till natur och kulturens ursprung, vilket i sin tur hjälper oss att förstå att vi är en del av naturen. Att vi är knutna till den. Utomhuspedagogiken bidrar även till att få en mer verklighetsbaserad upplevelse av naturen jämfört med de förskolor som bedriver större delen av sin verksamhet inomhus. Utifrån ett miljöperspektiv kan det ses som problematiskt att många människor idag är bortkopplade från naturen, vilket lett till att möjligheterna att upprätthålla en hållbar miljö och utveckling inte längre existerar på samma sätt som tidigare. Hansson påpekar att människors naturrelationer har förändrats, från att ha en helhetssyn och en intim relation till miljön till en rationell och vetenskaplig uppfattning av miljön. Detta förnyande tänkande har spelat en viktig roll i bildandet av utomhuspedagogiken och som en utbildning för hållbarhet. Utomhuspedagogiken är en värdefull metod för miljöundervisning och hållbarutveckling (s. 53 ff.).

Enligt Hansson finns det stora kontraster med att lära sig inne eller utomhus. Ute handlar det om att lära sig praktiskt, använda kroppen och verkligheten medan att lära sig inomhus innebär att man inte lär sig lika konkret. (s. 55). Sammanfattningsvis handlar Hanssons resultat om att undersöka miljöns meningsskapande och om den ger ytterligare förståelse för det som påverkar miljön och barns utveckling. Hon talar om skillnaden mellan utomhuspedagogikens innehåll jämfört med det innehåll traditionella förskolor använder sig av.

För att avsluta detta avsnitt kan vi då sammanfatta att den forskning som gjorts innan vår egen studie visar på att utomhuspedagogik och utomhusvistelse gynnar barnens hälsa, lärande och utveckling. Texterna framhåller också att föräldrar och pedagoger har stor inverkan på hur och i vilken mån barnen i dag får tillgång till att vistas i olika utomhusmiljöer. Att lärandet är stort i utevistelsen, menar en del av författarna, beror på den konkreta upplevelsen som barnen får. För att få en gemensam utgångspunkt i denna tidigare forskning och vårt eget arbete kommer vi nu presentera ett teoretiskt perspektiv som just grundar sig i tanken om de konkreta upplevelserna, nämligen Deweys tankar om ”learning by doing”.

7 Teoretisk anknytning

Definitionen av utomhuspedagogik handlar främst om att lära sig genom aktivitet och att upptäcka med alla sinnen. Ett uttryck som stödjer detta är Deweys (2003) begrepp ”learning by doing” som står för att människan är aktiv i sin omvärld och utvecklingen ses som en arbetsuppgift. Inom Deweys pedagogik är det även centralt att pedagogen använder sig utav barnens intresse och att barnen ges möjlighet att aktivt pröva saker. Läraren har en central roll och ska kunna stimulera barnen till ett målinriktat arbete (s. 15). Forssell (2011) beskriver Deweys pedagogik som en slags kedja av handlingar som består utav olika moment: avsikt, planering, handling, reflektion, bedömning av resultat och ny avsikt. Att en handling är knutet till ett mål och en tydlig avsikt är återkommande och därför en betydande del i pedagogiken. Ett annat begrepp som återkommer är erfarenhet som bör prioriteras för att kunna utgöra grunden för lärande. Vilket syftar till att erfarenheterna måste reflekteras för att den ska skapa lärande och därför är reflektionen ytterligare en viktig komponent. En utgångspunkt är att barnens erfarenheter samt känslor ska vara i fokus. Undervisningens struktur ska handla om att åstadkomma en bra presentation av världen för att skapa goda samhällsmedborgare (s. 110).

Dahlgren och Szczepanski (1997) understryker att Dewey ansåg att vi utvecklas genom att göra via praktiska erfarenheter. Begreppet ”learning by doing” står för att tänkandet kopplas samman med handlandet. De påtalar även att Dewey ansåg att praktisk och teoretisk kunskap

var lika mycket värd. Han antydde att vi erhåller kunskap ifrån våra erfarenheter, men bara om den utsätts för reflektion. Begreppet "learning by doing" handlar främst om att man lär sig genom görandet (s. 11 ff., 19 f.). Enligt Imsen (2006) var filosofen John Dewey bland de första som förespråkade vikten av individens aktiva medverkan vid inlärningsprocessen. Lärandet sker genom görandet och av samlandet av erfarenheter av det som gjorts. De erfarenheter som samlas är ett samspel mellan att utföra något och att se vad utförandet leder till. Enligt pedagogiken sker lärandet först när individen har förstått sambandet mellan handlingen och resultatet av den. Lärandet blir således något som individen självständigt skapar genom utförandet av och vid aktivitet, vilket liknar interaktionsmodellen som Imsen i sin tur lyfter fram tillsammans med termen interaktionism. Interaktionism är inriktat på det sociala samspelet gentemot vår omvärld. Den handlar även om det aktiva och skapandet hos individen. Enligt Imsen är det George Herbert Mead (1863-1931) som är grundaren för den symboliska interaktionismen, där även Dewey förhåller sig till de idéer som handlar om det sociala samspelet. Imsen påpekar att Mead tolkar interaktion genom att se påverkan mellan människor och deras samspel. För att kunna förstå människans beteende måste vi även förstå människans interaktion. Utifrån interaktionismens syn på det objektiva självet handlar det inte om att observera sig själv, utan vi uppmärksammar istället andras reaktioner på oss. Det kallas för spegling då vi ser oss själva utifrån den andres perspektiv. Vi speglar oss i den andres reaktion (s. 49, 510 f.). Interaktionsmodellen som Imsen talar om tolkar vi som att allt har en inverkan och påverkan för människans interaktion. För att se och tolka människors interaktion måste det ses utifrån en helhet och i sitt sammanhang. Om miljön påverkar oss betyder det samtidigt att vi påverkar miljön.

Även Alvestad (2010) behandlar interaktion mellan små barn. Han framhåller att de allra yngsta barnen förhandlar genom språket, mimik, gester och blickar. Förhandlingar i barnens lek innefattar barnens samspel och relationer med andra. Det är i samspelet som barnen förhandlar med varandra och skapar förändringar i leken. Alvestad menar att för att barn ska kunna interagera med varandra så måste det finnas olika arenor där barnen lär sig bemästra sin omvärld. Detta kan till exempel ske i förskolans olika miljöer (s. 36 f., 48).

8 Design, metod och tillvägagångssätt

I detta avsnitt presenteras den typ av arbete vi valt att göra för att få svar på våra frågeställningar. Vi kommer även att redovisa vårt val av metoder och material. Därefter följer en förklaring till hur vi har gått tillväga vid de urval vi har gjort. Slutligen förs en kort diskussion kring de etiska aspekter vi anser är viktiga att reflektera över.

8.1 Fallstudie

Vi har valt att utforma vårt arbete till en så kallad fallstudie. Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) hävdar att fallstudien kan användas för att undersöka ett enskilt fall eller omgivning. Då det krävs att man som forskare ska ta hänsyn till många faktorer som är okontrollerbara kan det vara till fördel att göra en fallstudie (s. 133 f.). Eftersom vårt undersökningsområde har varit användningen av miljön på en specifik förskola är det ett arbete av denna typ som vi har fått utforma. Även Stukát (2005) understryker att en fallstudie behandlar situationer som är beroende av sin kontext (s. 33). Därför går det inte att generalisera resultaten. Arbetet kan däremot statuera ett exempel för hur man kan använda utomhuspedagogiken i en förskoleverksamhet. Enligt Merriam (1994) är fallstudiemetoden användbar då studien kan skapa en bättre förståelse för det ämne som den berör. Författaren påtalar även att en fallstudie är en undersökning av ett speciellt fenomen. Det handlar om att

avgränsa ämnet för att kunna få en bättre förståelse och innebörd av det valda ämnet. Det finns fyra huvudsakliga egenskaper som ligger till grund för en kvalitativ fallstudie, dessa egenskaper beskrivs som *partikularistiska*, *deskriptiva*, *heuristiska* och *induktiva* (s. 24 f., 44).

Merriam (1994) beskriver att *Partikularistiska* egenskaper innebär att du ska fokusera på en specifik situation eller händelse av fallstudien. Det är själva händelsen som är det centrala eftersom det är den som synliggör fallet. Fokus kan innefatta funderingar, problematik och olika situationer som kan förekomma i vardagen. När själva resultatet av fallstudien är *deskriptiv* menas att det som studerats beskrivs på ett omfattande och fullständigt sätt. Det innebär att händelsen som studerats ska skrivas utförligt och ha en ordagrann beskrivning. Det handlar även om att resultatet visar på olika exempel och citat istället för att påvisa resultatet i siffror. Ett kännetecken för en fallstudie är att läsaren kan få en bättre förståelse för studiens innehåll, vilket är det som kallas för *heuristisk*. Den kan bidra till en vidgad förståelse eller att läsaren får en bekräftelse på något som den trodde sig veta innan. Den kan även ge läsaren en ny insikt om ämnet av studien. Den sista egenskapen som är grunden till en fallstudie är *induktiv*, vilket betyder att studien till större del bygger på induktiva resonemang, där en ny förståelse och nya begrepp upptäcks. Merriam talar om att den kvalitativa forskningen utgår ifrån att världen inte är objektiv, utan snarare en subjektiv historia och verkligheten behöver tolkas. Det är inte fakta som utgör grunden till en uppfattning, utan de åsikter som framkommer vid studien. Författaren nämner även fyra egenskaper som förekommer vid en kvalitativ forskningsmetod. Det första handlar om att fokus och det väsentliga är processen, inte på resultatet eller produkten. Det andra handlar om att utgångspunkten är människors kunskaper och erfarenheter. Det tredje innefattar att forskarens roll är otillräcklig. Det är forskaren i sig som är instrumentet för insamlingen och även den som analyserar informationen. Då en forskare ses som ett instrument i sitt datainsamlande kan hen också påverkas av sammanhanget, till skillnad från dator och enkäter som instrument kan forskaren välja den teknik som passar just vid stunden och se utifrån hela kontexten. Den fjärde egenskapen hos kvalitativ forskningsmetod är begreppet fältarbete, vilket består av att söka situationer för observation av människors olika tillvägagångssätt i dess vardagliga situationer (s.25ff, 31ff). I vårt fall handlar det om en förskola där vi har observerat, med hjälp av anteckningar, hur de arbetar.

Hjerm och Lindgren (2011) talar om vad kvantitativ och kvalitativ analysmetod innebär samt jämför dem med varandra. En kvantitativ metod handlar om statistik där analysen främst är i siffror medan i en kvalitativ metod består analysen av ord och text. Enligt Hjerm och Lindgren innebär användningen av en kvantitativ metod att utföra ett brett arbete, vilket innebär att man får mycket information men den är dock väldigt tunn. Den kvalitativa metoden däremot innebär att gå på djupet, vilket i sin tur kan leda till snävare information jämfört med den kvantitativa, men du får en djupare kunskap om ämnet (20 ff.). Utifrån detta har vi grundat vårt beslut att genomföra en kvalitativ metod. Då de kvantitativa studierna ofta ägnar sig åt siffror och statistik menar vi att det inte skulle besvara de frågeställningar vi har. Dessutom var en del i vårt syfte med studien att få en djupare förståelse för hur utomhuspedagogik kan användas vilket en kvantitativ undersökning inte skulle ge svar på.

8.2 Urval

Eriksson Barajas et al. (2013) hävdar att ett kvalitativt urval sker genom att forskaren strategiskt väljer ut deltagare som har mycket att dela med sig av i ämnet. Valet av intervjupersoner och miljö beror på vad studiens syfte är. Genom att utforma tydliga urvalskriterier skapas också en gräns för vilka som blir inkluderade i studien (s. 137). Då vi har gjort vårt urval har vi först och främst utgått ifrån en miljö som ligger nära oss men också ett område där vårt ämne har fått stor uppmärksamhet. Valet av förskola grundades i att en av

oss tidigare hade varit i kontakt med en av de andra avdelningarna och därigenom fick vi även kontakt med den avdelning där vi nu gjort vår fallstudie. I vår studie har två förskollärare och 15 barn medverkat. Respondenterna till intervjuerna valdes ut utifrån relevansen de ger till vårt syfte. Av den anledningen är det enbart förskollärare som medverkar, detta grundar sig även i en tanke om att vi kommer inträda i den roll som de nu innehar. Vid valet av undersökningsgrupp framhåller Stukát (2005) att man som forskare bör ha som mål att kunna generalisera det resultat som uppstår. Undersökningsgruppen bör då utformas på så vis att resultatet inte är begränsat till den enskilda gruppen (s. 56). Under utformningen av arbetet har vi haft detta i åtanke men eftersom vi har valt att göra en fallstudie är inte målet att generalisera svaren. Arbetet ska istället visa resultat av ett specifikt fall. Trost (2010) nämner vikten av att intervjua ett fåtal personer. Detta grundar sig i att intervjuer med för många respondenter gör att materialet blir svårbehandlat, att överblicka materialet blir också problematiskt. Att kunna jämföra, hitta skillnader och likheter försvåras också då man intervjuar ett större antal personer (s. 143). Vi är väl medvetna om att valet av respondenter kan påverka reliabiliteten och validiteten av vårt arbete men anser å andra sidan att med den tidsbegränsning vi har haft har vi fått göra urval för att arbetet ska rymmas inom de givna ramarna.

Vi har också fått göra ett urval i våra observationer. Vi har valt ett fokusområde och kan utforma frågor som stöd. Då vi gjorde detta utgick vi ifrån det som vi ansåg var mest relevant i förhållande till studiens syfte. Bjørndal (2005) behandlar detta genom att påpeka att valet av det du ska observera, allt eller ett urval, påverkar huruvida observationen blir strukturerad (s. 48). I våra observationer har vi valt att avgränsa oss till att titta närmare på vilket material barnen använder, var pedagogerna befinner sig och hur de agerar i lek och planerade aktiviteter. Alla rutinsituationer, så som blöjbyten och påklädning, är uteslutna från observationerna då vi menar att detta inte är relevant fakta för att besvara vårt syfte.

8.3 Etiska aspekter

Det ställs krav på etiska bedömningar i alla yrken hävdar Hultén, Hultman och Eriksson (2007). Vid forskning kan exempel på etiska krav vara att man får deltagarnas samtycke till medverkan eller säkerställer deras konfidentialitet (s. 39). Nedan kommer vi att redovisa för de etiska aspekter som vi anser är viktiga att beakta i vårt arbete.

8.3.1 Intervju

För att ta hänsyn till etiska riktlinjer vid en kvalitativ intervju menar Kvale och Brinkmann (2009) att det finns fyra aspekter att förhålla sig till och dessa är: *informerat samtycke*, *konfidentialitet*, *konsekvenser* och *forskarens roll*. Ett *informerat samtycke* innebär att de personer som är delaktiga i undersökningen får information om syftet med den, vilka eventuella risker och fördelar som kan medföras i medverkandet av vår studie. Författarna påtalar även att personerna medverkar frivilligt i studien och därför har all rätt till att avbryta medverkandet (s. 85 ff.) . Vi har skrivit ett informationsblad (se bilaga 1) där vårt övergripande syfte och information om examensarbetet står, samt en spalt där intervjuaren kan ge sitt medgivande att delta i studien. Vi har valt att använda oss utav ett informationsblad för att få ett tydligt svar och godkännande att förskolläraren vill delta. Informationsbladet är även till för att förskolläraren ska få information om syftet om arbetet. Vi har även vid intervjun att förklarat syftet med vårt arbete mer ingående. Med *Konfidentialitet* menas att information som kan identifiera deltagarna inte avslöjas i studien. Ska studien dock offentliggöras bör ett godkännande av personerna som deltog i undersökningen göras för att försäkra att den information som publiceras är godkänt (s. 88 ff.). I vår studie använder vi oss utav intervjuer där etiska dilemman hela tiden måste beaktas. När vi framskriver resultatet av intervjun använder vi oss av fiktiva namn för att kunna dela

arbetet och samtidigt inte avslöja någon i studien. Enligt Kvale och Brinkmann uppstår det andra konflikter vid intervjuer där etiska aspekter förekommer, exempelvis när en deltagares uttalande vid intervju framskrivs på så sätt att personens identitet avslöjas. Ett krav vid en sådan situation är att säkerställa intervjupersonernas privata integritet. Här kan det dock förekomma en tvist mellan det etiska kravet på konfidentialitet och de basprinciper för vetenskaplig forskning. Till exempel krävs det en viss väsentlig information vid fortsatt forskning för att andra forskare ska ha möjlighet till att upprepa studien (s. 89 ff.).

Utifrån en kvalitativ studie bör de *konsekvenser* som kan förekomma bedömas, det vill säga både de fördelar men även de nackdelar i studien som kan påverka deltagarna menar Kvale och Brinkmann (2009). *Forskarens roll* är viktig för att få studien etiskt hållbar. Etiska aspekter är i grund abstrakta och innebär att forskaren har ett moraliskt ansvar. Detta ansvar innefattar den moraliska integriteten och engagemang av moraliska frågor. En forskares ansvar handlar även om de etiska krav på den kunskap som publiceras och att de resultat som framkommit ska vara så korrekta och representativa som möjligt (s. 89 ff.). Vi som forskare har en betydande roll och ansvar vid att framställa resultatet på ett sanningsenligt sätt. För att arbetet ska bli sanningsenligt bör vi förhålla oss till dessa fyra aspekter.

8.3.2 Observation

Vid observationer i förskolan använder sig Bjørndal (2005) av uttrycket, ta i akt. Han menar att begreppet står för att visa respekt för de individer som blir observerade och iakttagna. Den som observerar ska inte bara ta hänsyn till de som blir dokumenterade, utan även till föräldrar, kollegor samt samhället (s. 138). Innan vi började att observera barnen och pedagogerna i förskolan delade vi ut en blankett till föräldrarna (se bilaga 2) för att få ett godkännande till att få observera deras barn. På blanketten stod det vilka vi var och vad vår studie handlar om. De föräldrar som vi hann träffa hälsade vi på och berättade kort om varför vi var där och hur de kunde bidra till vårt arbete. I förskolan har den som observerar barn många etiska dilemman att tänka på. Bjørndal påtalar att etik är något som vanligtvis kopplas till lite större frågor om liv och död, men i pedagogens vardag är det dock mindre frågeställningar som oftast är aktuella. Ibland kan det förekomma att visa etiska dilemman i förskolan strider mot varandra. Det kan handla om ett övervägande av moraliska och etiska riktlinjer vid en situation, att omtanke till en persons bästa kan bli lidande för en annan. För att förklara etiken har Bjørndal delat in den i tre olika grupper: egenetik, förvaltningsetik och professionsetiken. Egenetik är personens eget samvete och åsikt om saker. Förvaltningsetik består av de lagar samt regler som finns i styrdokument och även andra offentliga dokument. Professionsetiken står för den etik som skapas inom en profession. I den professionella yrkesgruppen finns etiska riktlinjer, etiska råd och regler som bör förhållas till (s. 138 ff.). Vid observation i förskolan är det mycket att förhålla sig till, allt ifrån ens egna etiska åsikter till regler och riktlinjer. Bjørndal lyfter även fram etisk hänsyn vid observation av barnens integritet. Han menar att i barnens inre zon, där känslor, tankar och personlighet visas så har personen egen rätt till bestämmande över vem som ska få tillgång till den informationen (s. 141). Både Bjørndal (2005) och Svenning (2011) är överens om att man ska meddela barnen om att man observerar dem samt att de ska få möjlighet att säga ifrån om de inte vill bli filmade, fotograferade eller dokumenterade på något annat sätt (s. 44, 9). Det som Bjørndal och Svenning talar om här är viktigt att vi som observatörer tänker på och att vi inte glömmer av att ta hänsyn till barnen som blir observerade.

Bjørndal (2005) påtalar att vid vissa observationssituationer med barn kan det förekomma känslig information som inte berör själva studien, därför måste vi som forskare sätta en gräns för vad som ska skrivas ner. Det observationsmaterial som samlas in vid studien ska även förvaras oåtkomligt för obehöriga och helst anonymiseras helt (s. 141, 143). Vi som

forskare måste ta hänsyn till dessa situationer och om känslig information förekommer ska den behandlas med försiktighet. Därmed ska vi förhålla oss till det som Bjørndal förespråkar, att all information inte behöver skrivas ner. Observationernas omfattning har också en inverkan på om dem blir etiskt försvarbara eller inte. Ju längre tid man utför sina observationer desto mer etiskt försvarbara blir dem. Vi valde därför att lägga observationerna på tre heldagar och två halvdagar för att kunna se förskolans helhet och skapa validitet. Att observera en längre tid stärker även studiens kvalitet och reliabilitet, eftersom vi kan se återkommande situationer. Då att vi också använder oss av intervjuer höjer kvalitén på arbetet då vi kan jämföra resultaten och fördjupa diskussionen.

8.4 Intervju

Fallstudier är en starkt etablerad metod inom den kvalitativa ansatsen framhåller Hultén et al. (2007). Vidare lyfter författarna intervjun som en viktig beståndsdel i arbetet (s. 76). För att få en inblick i förskollärarnas intentioner och åsikter kring vad som sker i de olika lärandemiljöerna har vi, med utgångspunkt i Hulténs et al. tankar, valt att använda intervju. Det finns en mängd olika aspekter att beakta då vi använder oss av intervjuer. Valet av struktur på intervjun är en sådan aspekt. Eriksson Barajas et al. (2013) lyfter tre olika typer av struktur, en av dessa är halvstrukturerad intervju. I denna form förekommer förberedda frågor men ordningen och på vilket sätt frågorna ställs anpassas under den tid som intervjun pågår (s. 128). Vi valde att använda oss av denna struktur då vi anser att den bidrar till att skapa en lättsamhet mellan oss som intervjuare och våra respondenter. Respondenterna får en möjlighet att berätta fritt samtidigt som vi har utformat frågeställningar som berör det som vi vill fokusera intervjun på.

Eriksson Barajas et al. (2013) menar vidare att det är av stor vikt för den kvalitativa forskningsintervjun att ge respondenterna möjlighet till att uttrycka sina egna uppfattningar, upplevelser och intentioner. Det är också viktigt att följa upp en del av de svar som ges för att kunna utveckla studien vidare (s. 128 f.). Även Alvesson (2011) framhåller att relationen emellan respondent och intervjuare är viktig att ha i åtanke då man genomför en intervju. Han menar att intervjuaren inte ska påvisa sin egen kunskap utan lyssna intresserat och stödja respondenten (s. 65). Detta har vi i största mån tagit tillvara genom att använda en halvstrukturerad intervju. För att fånga upp respondentens svar och följa upp dessa var vi båda delaktiga i intervjuerna. En av oss ställde frågorna och försökte skapa ett öppet samtal med respondenten medan den andre satt bredvid och lyssnade samt förde anteckningar. Stukát (2005) understryker att det ibland kan vara till fördel att vara två vid en intervju. Genom detta kan fler upptäckter göras jämfört med intervjuer med en intervjuare. Det är dock viktigt att vara medveten om att respondenten kan känna sig i underläge då två intervjuare medverkar och att detta i sin tur kan ha en påverkan på svaren som ges (s. 41). Vi har försökt att undanstyra denna känsla genom att skapa en trygghet för respondenten. Samt att vi skapar en tillåtande och öppen atmosfär vid intervjun genom att hålla den halvstrukturerad.

Kvale och Brinkmann (2009) lyfter vikten i att respondenten känner en trygghet och frihet i miljön för att denna ska öppna sig och ärligt dela med sig av sina upplevelser och åsikter (s. 32). Utifrån detta valde vi att genomföra intervjuerna på förskollärarnas arbetsplatser. Under de båda intervjuerna satt vi i ett av de rum som används vid matsituationer och pysselaktiviteter. Vi lät förskollärarna själva välja det rum de tyckte lämpade sig bäst för intervjun och där det var minst chans att bli störd. Trots detta så uppstod det ett störningsmoment i de båda intervjuerna då en kollega kom in och började prata med vår respondent. Detta är något som vi anser kan ha påverkar resultatet av intervjuerna. En annan situation som uppstod var att respondenterna svävade iväg ifrån frågan eller gav korta svar. I sin tur ledde detta till att vi som intervjuare fick ställa uppföljningsfrågor för att leda in dem

på rätt spår eller för att de skulle utveckla sitt svar. Kvale och Brinkmann menar att det krävs en aktivt lyssnande intervjuare för att kunna ställa välformulerade uppföljningsfrågor. Vidare hävdar de att intervjuare måste ha kunskap om ämnet och den sociala relationen samt en insikt i vad hon vill fråga om (s. 154).

Tidigare påtalade vi att en av oss förde anteckningar under intervjuerna. Utöver detta så använde vi oss även av bandspelare för att ordagrant kunna gå tillbaka till intervjun. Att bearbeta det material vi har samlat in kan ske på olika sätt. Eftersom vi gör en kvalitativ fallstudie har vi valt att transkribera intervjuerna ordagrant för att sedan kunna analysera dem grundligt. Alvesson (2011) stödjer detta då han påstår att detaljerade utskrifter underlättar då intervjuerna ska tolkas och analyseras (s. 67).

8.5 Observation

Utöver intervjuerna har vi även valt att använda oss av observationer för att få en djupare förståelse för hur de olika lärandemiljöerna utnyttjas. Vi tillbringade tre heldagar och två halvdagar utspritt under två veckors tid. Vi menar att observationerna ska bidra till att vi får en fördjupad syn i hur barnen och förskollärarna betar sig i samt använder sig av inne- och utemiljön. Eriksson Barajas et al. (2013) styrker detta då de framhåller att observationer är en passande metod vid studier som berör processer, som interaktion med andra. Författarna framhåller även att man som observatör kan vara mer eller mindre delaktig i de observerade situationerna (s. 132). För att påverka resultatet i minsta möjliga mån har vi valt att undvika medverkan i de observerade situationerna. Stukát (2005) menar att observation är en lämplig metod att använda sig av då man vill ta reda på hur något faktiskt är. Han påtalar även att observationer kan vara ett komplement till intervjuer av den anledning att du inte kan veta hur sanningsenligt din respondent svarar (s. 49). Våra tidigare erfarenheter kring intervjuer är att respondenten gärna försöker hitta de svar som hen tror att vi som intervjuare vill höra. Eller möjligtvis försöka lyfta fram sin verksamhet som perfekt. Därför har vi valt att använda oss av observationer för att, som Stukát påpekar, kunna hitta likheter och skillnader i resultaten från intervjuerna och observationerna.

Stukát (2005) påtalar att med hjälp av observationer kan forskaren få fram resultat som är direkt kopplat till ett sammanhang. Samt att resultatet ifrån observationerna blir mer konkret och utgör en god grund till fortsatt analys och reflektion (s. 49). I vårt arbete ser vi observationerna som en tillgång för att nå fram till just detta. Att själv vara med och undersöka en verksamhet på nära håll anser vi också kan bidra till att vi skapar en större förståelse kring förskollärarnas svar vid intervjuerna samt deras intentioner och mål i verksamheten. Eriksson Barajas et al. (2013) visar på att det finns, liksom vad det gäller intervjuer, flera sätt att genomföra en observation på (s. 132). Detta tas även upp av Stukát (2005) som lyfter den *vanliga osystematiska observationen* som en av de observationsmetoder som forskare kan använda sig av. Han hävdar att denna metod är användbar då man vill komplettera en annan metod. Vid våra observationer av den utomhuspedagogiska miljön och förskollärarnas förhållningssätt har vi valt att använda oss av denna metod. Detta gör vi genom att sitta ner med papper och penna och skriva ner det som sker i olika situationer, till exempel i barnens lek inomhus. Vi har fokus på hur barnen interagera och hur förskollärarna betar sig. Men i övrig antecknar vi fritt över det som sker. Stukát fortsätter genom att understryka vikten av att rikta sin uppmärksamhet på något. Ett sätt att underlätta observationerna och styra in koncentration kan vara att utforma stödfrågor att utgå ifrån (s. 49 f.). Just sådana frågor har vi utformat inför våra observationstillfällen. Dessa berör bland annat vilket material barnen använder sig av i leken, hur många de är i leken och vad förskollärarna gör i olika situationer. Samlingar, barns fria lek ute och inne samt hur barnen och de vuxna tar kontakt med varandra är en del av de situationer vi har observerat.

Bjørndal (2005) tar upp videokamera som ett hjälpmedel vid observation. Han lyfter att det finns både för- och nackdelar med detta material. En av dessa fördelar är att med hjälp av filminspelningen kan man registrera mer information, verbal eller icke verbal (s. 79). Trots Bjørndals positiva inställning till att spela in observationerna upplever vi det som negativt i detta arbete. Detta grundar vi i Bjørndals fortsatta påstående om att det krävs mycket tid och energi för att observera med videokamera (s. 80). Vi menar också att eftersom man får mer insamlat material med hjälp av filminspelningar så krävs det även mycket tid för att kunna göra en grundlig analys av materialet, något som vi anser att vi inte har haft. Utifrån detta har vi gjort vårt val att använda fältanteckningar vid våra observationer. En annan anledning till att vi valt att dokumentera observationerna med hjälp av anteckningar är att det är ett diskret material. Vid användning av kamera för att ta bilder eller spela in upplever vi att barnen och förskollärarna kan känna sig övervakade och därför agera annorlunda jämfört med vad de brukar. Detta stöds av Bjørndal då han hävdar att videokameran kan påverka en situation så att den upplevs som konstlad (s. 80). Eriksson Barajas et al. (2013) framhäver dock att de personer som blir observerade kan vara mer eller mindre medvetna om observationen oavsett vilken observationsmetod man använder (s. 133). Medvetenheten om observationerna är något vi bör beakta i vår diskussion av de resultat vi får fram eftersom det kan ha påverkat beteende, situationer, val och liknande. Som komplement till anteckningarna har vi valt att använda stillbilder. Detta är dock enbart på miljön och materialet, inte på barngruppen. Att använda sig av enbart bilder menar vi skulle bli problematiskt då sammanhanget skulle falla bort vilket i sin tur skulle leda till ett svåranalyserat material. När vi observerade använde vi oss av en mall (se bilaga 4) som vi gjorde utefter vårt syfte. Det vi lade fokus på var förskolelärares förhållningssätt både inne och ute. Sedan observerade vi även interaktionen mellan barn och barn samt mellan förskolelärares och barnen.

9 Resultatredovisning

Under denna rubrik kommer vi nu att lyfta de resultat vi har fått fram av våra intervjuer och observationer. Först kommer vi visa vad de två medverkande förskollärarna själva anser om sin verksamhet. Därefter följer det resultat vi själva har fått fram genom våra observationer.

9.1 Intervju med Tina

Tina tog examen 1998 och efter det arbetat som förskollärare från och till under cirka tio års tid. Utöver förskolläraryrket har hon också gått friluftsförskolans "Ur och skur"-utbildning samt läst en extra kurs om utomhusmatematik för små barn.

9.1.1 Utomhusverksamheten

När vi frågar Tina vad hon menar att utomhuspedagogik är framhåller hon att man kan lära allting utomhus. Att öva motoriken, få frisk luft och minskandet av konflikter är tre aspekter som lyfts av Tina som positiva effekter av att bedriva verksamheten utomhus. Hon menar också att det är lättare att väcka ett intresse hos barnen, genom att se till barnens naturliga nyfikenhet kan man göra upptäckandet intressant för barnen. Tina framhåller att barnen ständigt får testa sitt lärande då de upptäcker nya saker i naturen. Hon lyfte utomhuspedagogiken som att: *"Den är givande. Du får frisk luft, du orkar ju dagen mer. Du lär ju barnen samtidigt att hela tiden upptäcka. Det är ju barnen som upptäcker. Och ute finns det så mycket mer att upptäcka än inomhus."*

Tina lyfter också de möjligheter som den naturliga utomhusmiljön bidrar till. Som vi nämnde menar hon att konflikterna minskar då de tillbringar tiden i skogen och ute på gården. Barnen

leker i större grupper tillsammans och förmågan att samarbeta med de andra ökar. Tina nämner kojbygge som en aktivitet där barnen ofta är många oavsett vilken ålder de har: *“Du kan ju samla pinnar och bygga en hög tillsammans. Då spelar det ingen roll om du är ett år eller fyra år. För alla är ju med på sitt sätt. Det är lite, det är lätt att få med alla oavsett ålder i aktiviteten för du kan göra det på olika nivåer.”* Genom detta anser hon att alla barnen blir delaktiga i aktiviteterna, även om bidraget är litet finns det alltid något som alla barn kan göra. Eftersom den avdelningen vi har genomfört vår studie på är utomhuspedagogiskt inriktad medför detta att de tillbringar större delen av dagen utomhus. Tina framhåller att de åtminstone är ute en gång på förmiddagen och en gång på eftermiddagen. Under sommarhalvåret är det lättare att vara ute med alla barnen i och med att vädret ger bättre förutsättningar. Under vintern och hösten kan vädret ställa till det med kyla och motstridigt väder menar Tina. Därför kan det ibland falla sig så att de måste gå in för att torka kläder och så att barnen får värma upp sina kroppar igen. Att kunna vara flexibel är något som en pedagog bör vara hävdat Tina, man måste kunna se till barnens bästa, de får inte bli för kalla eller må dåligt av att vara ute. Utöver verksamheten som sker på gården förflyttas den även till skogen och andra naturmiljöer som sjön eller ängen. Dessa utflykter ifrån förskolan sker oftast tre gånger i veckan. Men detta är också något som beror på personaltillgång och liknande. Avståndet och tiden för dessa utflykter varierar, emellanåt kan vägen till den tänkta platsen ta mer tid än beräknat då barnen upptäcker saker kring vägen framhåller Tina.

Att skapa i och med hjälp av skogen är något som avdelningen arbetar mycket med. Då brukar förskollärarna ta med sig material i form av färg och penslar. Även material till sagor och sånger tas med ut i skogen och till andra platser. Utöver detta brukar de hålla tillbaka med att ta med sig material då de menar att upptäckandet och naturupplevelsen är viktigast. Tina lyfter skapandet och jämför med traditionella förskolor. Hon framhåller att de målar mycket på pinnar och träd i skogen vilket hon menar inte är så vanligt förekommande på traditionella förskolor. När vi frågade om hur stor del av utevistelsen som är vuxenstyrd svarar Tina att det varierar och så lyfter hon ett exempel där de är i skogen: *“Säg att vi har att vi ska gå till skogen och att vi ska måla pinnar. Då är det ju vi som har bestämt att vi ska göra det, fast vi vet att barnen tycker om det. Undertiden får ju de andra barnen, för då brukar vi måla två barn åt gången, och de andra får ju leka och samla pinnar, hoppa, bygga, undersöka och fråga och såna grejer.”* Fortsättningsvis påtalar Tina att de försöker skapa delaktighet hos barnen i de aktiviteter som pedagogerna har planerat så att de också ska få en möjlighet att påverka sin situation. Det finns en del saker som förskollärarna känner att de måste göra men då de planerar dessa situationer utgår de ifrån barnens intressen.

På gården menar Tina att det inte är så mycket styrt av de vuxna. Där brukar barnen leka fritt och de använder ofta cyklarna och sandleksaker. Vatten och gegga är något som barnen gärna gör. Även på gården leker barnen bra tillsammans i större grupper. Tjuv och polis är en lek som förskollärarna har uppmärksammat att barnen ofta leker. De allra yngsta barnen går ofta runt och observerar vad de andra gör, undersöker materialet och miljön och kör skottkärra. För att ta reda på om förskolläraren menar att det är någon skillnad på vad barnen lär sig ute och inne ställde vi denna fråga i våra intervjuer. Svaret som Tina gav var att allt det som man gör inomhus går även att förflytta ut. Öva proportioner, skapande eller matematik. Det sker dessutom på ett mer naturligt sätt menar hon. Det är lätt att jämföra två träd, vilket är störst? Barnen får en konkret upplevelse. Det som sker i naturen är också mer lekfullt, det underlättar bara man har tid till att planera verksamheten så är naturen en stor tillgång.

9.1.2 Inomhusverksamheten

Trots att avdelningen har en utomhuspedagogisk inriktning kan de inte tillbringa all tid utomhus. Tina understryker att de hela tiden försöker att ändra och anpassa inomhusmiljön så

att den ska vara stimulerande för den nuvarande barngruppen. Hon nämner också att det kan komma barn med behov av särskilt stöd och att det då kan vara viktigt att kunna anpassa verksamheten så att alla barnen får ut det mesta möjliga i förhållande till sina behov. Det gäller att uppmärksamma när leken och verksamheten inte fungerar för barnen. När de har utformat den inomhusmiljö som finns idag har de utgått ifrån en tanke om att då de lyfter sakerna upp från golvet och skapar stationsbord blir det mer inbjudande för barnen. En del av materialet är så högt att barnen själva inte når det. Vi frågar vad deras tanke med detta är och får till svar:

“Ja. Det är bara för att vi har småbarn. Så att dom inte ska ta dom. Men vill dom sitta och pärla så får dom en lite burk, då tar vi en skål som står där. För vi märkte när vi hade dom lägre ner då var det ofta att i hade pärlor på hela golvet. Och det kan vi inte ha småbarn som äter heller liksom. Och vi vill ha pärlor vi vill kunna sitta med pärlor och får träna finmotoriken. Så därför är dom högre upp”

Utformningen av inomhusmiljön är något som förskollärarna har varit med och påverkat, i övrigt menar Tina att de inte har så mycket styrda aktiviteter och lekar då de är inomhus. En del skapande aktiviteter och samlingar hålls inomhus och styrs då av förskollärarna. Men i övrigt får barnen leka mycket fritt, Tina tar upp att om den fria leken inte skulle fungera delar de på barnen och försöker intressera dem för något nytt en stund. Tjuv och polis är en återkommande lek även inomhus hävdar hon. De yngsta barnen använder ofta tågbanan och lego. För att skapa ett lugn bland barnen har förskollärarna utformat en regel om att barnen bara får leka med materialet i ett visst rum. Tina hävdar att detta bidra till att barnen skapar en bättre lek och att ingen förstör den lek som är pågående.

9.1.3 Förhållningssätt

Tina påstår att barnen alltid är glada när de ska gå ut och hon tror att det påverkas mycket av pedagogernas förhållningssätt. Hon menar att om de själva inte tycker att det är roligt att gå ut och upptäcka kommer barnen att ta efter det beteendet. I den här barngruppen är det nästan aldrig något barn som inte vill gå ut och om den situationen skulle uppstå så försöker förskollärarna att locka ut dem vilket alltid lyckas. Arbetet blir inte heller roligt om man inte har en positiv inställning till att vara ute. Det gäller att inte se alla problem utan se det roliga. Vad det gäller sitt eget förhållningssätt till verksamheten som bedrivs inomhus hävdar Tina att hon är mer återhållsam med vad barnen får och inte får göra, utomhus är det mer fritt och färre regler. Därför menar hon att barnen får fler tillsägelser när de vistas inomhus, det grundar sig också i att skaderisken för öron och krokar är större inomhus. Vi frågar också om Tina anser att det finns några nackdelar med den utomhuspedagogiska verksamheten, var på hon svarar: *“Nä. Men däremot så tror jag att det skulle finnas andra saker som vi skulle underlätta. Som att det fanns ett solskydd, att det fanns bänkar som hade kanske med tak över så att man skulle kunna sitta ute på ett helt annat sätt liksom.”* Hon tycker också att föräldrarna borde vara mer uppmärksamma över vad deras barn behöver för kläder. Tina nämner också att utomhuspedagogiken bidrar till att bibehålla Sveriges traditioner om natur och miljö. Slutligen uppmanar hon oss att utbilda oss för att arbeta i en utomhuspedagogisk verksamhet. Det vi ger barnen i dag kan de bära med sig livet ut påpekar hon.

9.2 Intervju med Lisa

Lisa är en examinerad förskollärare sedan år 2009 och studerade vid Borås högskola i tre och ett halvt år. Hon har varit förskolelärare i fem och ett halvt år och går en ur och skur utbildning nu. På högskolan fick Lisa inte mycket redskap om utomhuspedagogik, men ur och

skur- utbildningen har bidragit till mer kunskap om utomhuspedagogik och Lisa är positivt inställd till utbildningen.

9.2.1 Utomhusverksamheten

När jag ställer frågan om vad utomhuspedagogik innefattar och hur hon vill lära ut säger hon: *“de ska trivas i skogen och att de ska tycka det är roligt om vad blommorna heter, hur de ser ut. Att de luktar något speciellt och att det finns svampar”* Hon berättar även att det handlar om att lära sig att vara rädd om naturen, att inte bryta kvistar och inte skräpa ner i naturen. Lisa menar att om du trivs i miljön och tycker om att vistas i den kommer du även vara rädd om naturen. På dagarna är de oftast ute, men är det vinter är de ute 1-2 gånger om dagen beroende på hur kallt och dåligt väder det är. Lisa förklarar att de minsta kan frysa väldigt lätt och att de kollar vad barnen klarar. Vid våren och sommaren kan de vara ute ändå ifrån 9:30 till 16:30. Deras närmiljö anser Lisa är bra. Hon säger: *“För du har ju...Nu pekar jag ju.. men du har den skogen som vi var uppe igår. Och där finns fårhagen också. Sen har man ju skogen som vi var idag då.. och där är det vitsippor och så. Sen kan man gå ner till sjön och sen så har vi en skog som är ännu längre bort där det finns en liten stuga. Så du har ju fyra stycken stationer. Sen brukar vi ju gå till ängen också, så då har vi ju fem stycken olika”*.

Lisa antyder att förhållandena på denna förskola är bra, men att inte alla har den lyxen till den närmiljö som de har. Tisdag, onsdag och torsdagar är de dagar som avdelningen försöker gå ifrån gården och komma iväg. När de är iväg i skogen eller bortanför gården brukar de göra någon aktivitet med barnen, sjunga med barnen samt fri lek. Lisa anser att de inte använder sig mycket av styrda aktiviteter utan att barnen får leka själva mycket, men att det är olika beroende på vad de ska göra. Lisa menar också att den fria leken är bra för barnens utforskade och att styra barnen hela tiden bryter det. I skogen anser Lisa att barnen mestadels samlar saker, bygger kojor, klättrar på stenar och leker tjuv och polis. På gården är det istället cykling som gäller och det självständiga utforskandet. Ute på gården är det mesta materialet i barnens höjd och därför kan de självständigt ta fram det som de ska använda.

9.2.2 Inomhusverksamheten

Innemiljön anpassar pedagogerna efter barngruppen och den brukar ändras ifall något inte fungerar. Oftast blir det efter varje termin när barngruppen ändras och då försöker pedagogerna anpassa miljön till barngruppen. Lisa anser att de inte styr barnen mycket inomhus men att vissa saker ska vara vid ett visst rum och plats. Det är inte okej att springa runt med sakerna. En del material står även högt upp för att de ska få möjligheter att be om det. Det är inte mycket vuxenstyrda aktiviteter inne nu eftersom vädret är bra och då väljer pedagogerna att ha aktiviteterna ute. Skulle det vara vinter hade de haft samlingar och kanske någon aktivitet eller skapande tillsammans. Vid den fria leken i innemiljön upplever Lisa att barnen leker rollekar, bygger med lego, kör tågbanan, ritar och pärlar. Sedan säger hon även att några barn är intresserade utav bokstäver och siffror, då använder barnen sig av det. Vid frågan om barnen lär sig olika beroende på när de är inne eller ute säger Lisa: *“Jag upplever det att de undersöker mera ute. De har mer möjlighet till att undersöka ute. Inne är det mer saker, där finns ju inte liksom naturen så... Det kommer ju inte ett flygplan flygande här inne direkt. Och man träffar inte på fåglar å maskar å snäckor å hund och allt.. myror och alltså du får mer se allting. Här inne är det mer aa leksaker. Ute är det mer liksom upplevelser”*

Om materialet inne säger Lisa att de har valt att placera vissa saker i barnens höjd och andra lite högre upp, exempelvis pärlor. Pärlorna är högt upp eftersom de annars hade hamnat överallt. Hon talar även om att inom Montessori pedagogiken arbetar de med att ha allt i barnens höjd, dock anser hon att barnen ska be att få använda en del av materialen. Inomhus är det lite svårare för barnen att ta fram vissa saker jämfört med ute på gården där det mesta är

tillgängligt i barnens höjd. Lisa säger då att barnen får fråga pedagogerna vad de vill ha eller göra, eller så får de peka på vad de vill. Hon talar även om att vissa barn inte kan prata men att de visar vad de vill ha. På avdelningen har de genomskinliga burkar eller bilder på lådorna för att barnen ska kunna se vad som finns i dem.

9.2.3 Förhållningssätt

Lisa anser att hennes förhållningssätt inte ändras beroende på när de är inne eller ute, men att de inomhus måste förhålla sig till vissa regler. Hon understryker att de är 15 barn och att det inte går om alla skulle få springa runt. Det är mer fritt ute och där kan barnen springa, däremot får inte barnen det inne eftersom de då kan krocka. Lisa menar att hon känner att hon är mer tillåtande ute än inne i sitt förhållningssätt. Hon tycker också att hon som pedagog får säga till de yngre barnen mer eftersom de inte vet "reglerna". Regler finns eftersom barnen annars skulle springa och saker skulle finnas överallt, vilket leder till hög ljudnivå och skulle kunna leda till att man får ont i öronen och huvudet. Det måste finnas en balansgång, säger Lisa. Vid frågan om vad utomhuspedagogiken har för fördelar säger Lisa att: *"Vi får friskare barn. som tycker det är roligt att vistas ute, de är inte rädda för att vara ute när det regnar å när det snöar och sen kanske man inte vill vara ute hela tiden för att det bli kallt. Men de är.. känns som de är mer tåliga.. så de, de fixar mera liksom . jag har ju jobbat på både traditionell och ur och skur så man ser ju skillnaden och de orkar mera"*. Hon talar även om att det känns som att barnen tycker om att vistas ute och att de får leka av sig ordentligt. När barnen bara är inne kan de inte springa av sig, hoppa, klättra och krypa. Det finns inte samma möjligheter till det inne.

Lisa påtalar att hon inte ser några nackdelar med utomhuspedagogik, utan att det är något som är väldigt positivt. Däremot finns det saker som hon skulle vilja ändra på gården för att utveckla barnens motorik och skapa en mer lockande utemiljö. Hon vill att gården ska vara mer naturlig än vad den är idag, till exempel att ha stockar i olika höjder som barnen kan klättra på och använda som en motorikbana. Sedan säger hon att de har arbetat ganska länge med gården och att det går framåt, men att det ändå inte känns tillräckligt. Lisa berättar att deras förhållningssätt är positivt till det mesta och att det smittar av sig på barnen. *"Vi är inte såna hära, att vi vill inte gå till skogen idag heller. De kanske känner så men om vi är positiva och tycker att det är roligt, tycker oftast de det är roligt också"*. Det gäller även när det regnar ute eller är allmänt dåligt väder att pedagogerna försöker vara positivt inställda och Lisa säger: *"Asså, så man får ju vara en förebild och prata gott om...nä men det är roligt att plaska i vattenpölar! Eller det är roligt att bygga snögubbe, alltså för att de ska inse att det är ganska roligt ändå"*. Lisa avslutar intervjun med att säga att hon upplever att det är roligt att arbeta med utomhuspedagogik och även utmanade.

Överlag ger Tina och Lisa likartade svar på våra frågor. Båda lyfter att barnen får röra sig friare ute och att reglerna inte är lika många som de är inomhus. Indirekt berättar förskollärarna att deras förhållningssätt gentemot barnen varierar beroende på om de är inne eller ute, då de blir mer återhållsamma med vad barnen får göra då de vistas inomhus. En av våra frågeställningar berör just detta, ändrar förskollärare förhållningssätt gentemot barnen? Här visas att förskollärarna själva anser det. De framhåller också att de försöker att anpassa innemiljön ofta för att den ska passa för den nuvarande barngruppen. En sak som skiljer Tina och Lisa åt är att de ger olika beskrivningar till vad utomhuspedagogiken är bra till. Tina menar att den bidrar till att barnen upptäcker och utforskar medan Lisa hävdar att den bidrar till kunskaper om att vara rädd om naturen. Tina understryker också att konflikterna minskar då barnen vistas utomhus.

9.3 Observation utomhus

För att få en uppfattning om hur verksamheten fungerar, jämfört med det som förskollärarna själva anser, har vi genomfört observationer av verksamheten. Nedan följer det resultat vi fått fram av våra observationer då verksamheten bedrivs utomhus.

9.3.1 Vuxenstyrd aktivitet

Vi har fått vara med och observera pedagogernas vuxenstyrda aktiviteter utomhus, vanligen handlade det om att gå till skogen för att utföra aktiviteter där. Innan de kom in i skogen sjöng de alltid en sång som heter "vi knackar på" och därefter fick barnen gå in i skogen för att börja leka. Pedagogerna tog med material till aktiviteten och frågade två barn åt gången om de ville delta. Det var en förskollärare som ansvarade för aktiviteten med ett till två barn, medan de två andra pedagogerna var bredvid med resten av barnen som lekte fritt i skogen. Vid en aktivitet som vi observerade skulle barnen få måla med målarfärg på ett träd. Pedagogerna hade valt ut två färger, rött och gult. Barnen fick varsin färg för att måla på trädet.

Förskolläraren stod med barnen och ställde frågor som, vad händer om du blandar färgerna rött och gult? Och hur känns det att måla på trädet? Det kunde hända att något barn inte ville vara med på aktiviteten och förskolläraren sa då att man inte behövde vara med om man inte ville. När alla barnen som ville vara med på aktiviteten var färdiga brukar de sjunga "arg som ett bi". Innan de sjöng sången hade pedagogerna hängt upp ett snöre mellan två träd och hängt upp bilder på de djur som var med i sången. I sången var pedagogerna engagerade med kropp och teckenspråk. Vi uppfattar det som att barnen var intresserade, då deras fokus var riktat på förskoleläraren som pekade på bilderna och visade vilket teckenspråk djuret hade. I en sekvens när vi hade sjungit länge verkade ett barn tröttna något och gick till kojan en stund. Pedagogerna sa inget om det utan fortsatte med aktiviteten. När de sedan hade sjungit klart låten "arg som ett bi" gick de över till en annan lek. Förskoleläraren tog fram en påse med smådjur och bad ett barn åt gången att ta fram ett djur. När barnen hade fått upp ett djur från påsen frågade förskoleläraren vad det var för djur och hur man rör sig som det. Barnet som hade gått ifrån kom tillbaka och ville vara med på denna aktivitet.

När aktiviteten var färdig fick barnen leka fritt en stund innan de skulle gå tillbaka till förskolan. När barnen har fått leka fritt en stund, samlar förskollärarna barnen och delar ut ett uppdrag. Uppdragen har varit att de ska ta med något, till exempel vitsippor och maskros tillbaka till förskolan. Barnen fick sedan måla med blommorna på ett papper. I ett annat uppdrag fick barnen lupper för att kunna leta efter smådjur som de sedan skulle titta på tillsammans. Något som vi på egen hand upptäckte var att avdelningen arbetade med "grön flagg", vilket är en metod för att arbeta med hållbar utveckling. Det märks väl på barnen att de är medvetna om vad man får och inte får göra i naturen, skräp är något de ofta hittar och vill slänga i papperskorgen.

9.3.2 Fri lek

På gården vid den fria leken är barnen i sandlådan där de använder sig av hink och spade. Vid sandlådan har vi även observerat att de lagar soppa och bakar kakor som vi vuxna ofta får smaka på. Barnen använder sig mycket av cyklarna och leker ibland att de är ett tåg. Barnen leker i blandade gruppkonstellationer, de leker både i smågrupper och självständigt. De barn som leker självständigt är för det mesta nära gruppen och inte helt ensamma. Ute på gården finns det inte så mycket regler utan det barnen ska förhålla sig till är att inte krocka med varandra när de cyklar och att vara en bra kompis. Vi har lagt märke till att vanligtvis är inte alla pedagoger ute med barnen, utan det är oftast en eller två pedagoger ute med 12 barn varav fyra barn sover i vagnar. Förskollärarnas förhållningssätt ute på gården har vi uppmärksammat som att de är där när det behövs för barnen, men att de inte är med i själva

leken. Ibland frågar förskollärarna vad barnen gör och ibland hjälper dem att starta igång något. Vi observerade att det var ett barn som inte deltog i någon aktivitet eller lekte något, barnet stod och såg på de andra barnen. I detta läget gjorde förskollärarna inget speciellt förutom att ibland fråga vad barnet gjorde och om barnet ville göra något. Efter ett tag får en av förskollärarna barnet till att sitta på cykeln istället. Barnet cyklar dock inte utan bara sitter där istället för att stå. De berättar efteråt att detta barnet inte brukar leka och att de har försökt att vara nära i hans lek, men att det inte fungerar.

I den fria leken i skogen bygger barnen på kojor, leker jage samt tjuv och polis. Det finns en koja som barnen har byggt som de använder som ett fängelse. Vid skogen är alla tre pedagoger med varav en vanligtvis ansvarar för en aktivitet där max två barn brukar delta. Det är då två pedagoger som är med resten av barnen i den fria leken. I skogen medverkar inte pedagogerna i barnens lek utan står bredvid och tittar. Vid en situation lekte barnen tjuv och polis och ett barn sprang med en pinne i handen. En av förskollärarna reagerade på detta och sa att om man ska ha en pinne får man gå, inte springa med den för att det kan vara farligt. Barnet valde då att vara en gammal polis som inte kunde springa och använde pinnen som en käpp.

9.4 Observation inomhus

Även om verksamheten bedrivs inomhus till en mycket liten del menar vi att det är relevant att undersöka detta för att få en klarhet i hur pedagogerna agerar och gör samt för att uppmärksamma vad barnen leker och vilket material de använder.

9.4.1 Vuxenstyrd aktivitet

Under den period då vi har varit ute och observerat på förskolan har det förekommit ytterst få vuxenstyrda aktiviteter inomhus. Vi har dock fått se några planerade inomhus aktiviteter. En av dessa är sagosamlingar. En sådan samling kan hålla på mellan 20-30 minuter.

Förskolläraren använder sig då av olika sagolådor och sagopåsar där det finns material som används för att konkretisera sagorna samt sångerna. Hon involverar barnen i berättelserna genom att ställa frågor, låta dem göra en del av sagan eller välja nästa moment i samlingen. Barnen sitter stilla i en ring runt den förskollärare som håller i samlingen. Det finns regler om att man ska lyssna på den som pratar och vänta på sin tur. Detta följer barnen under hela samlingen, det är enbart en gång som en pojke väljer att avvika. Förskolläraren fortsätter då samlingen med de övriga barnen och involverar pojken igen när han återkommer till ringen. Han får inga tillsägelser om att sätta sig ner igen. En annan aktivitet som var planerad av förskollärarna var att barnen skulle trycka sina händer för att skapa ett inbjudningskort till förskolans sommarfest. Här fick barnen komma fram en och en till en av förskollärarna som i sin tur lät dem välja färg och hjälpte dem att trycka sin hand på pappret om det behövdes. När barnet själv ansåg sig var klar hjälpte förskolläraren till att tvätta händerna och barnet fick sedan gå och leka igen.

Förskollärarna är alltså accepterande gentemot barnen i de planerade aktiviteterna. De menar att det inte finns någon anledning till att tvinga barnen till att bidra i en aktivitet som de inte finner intresse i. Istället försöker de utforma verksamheten på så sätt att aktiviteterna blir inspirerande så att barnen självmant vill vara med och se vad som kommer att ske. Utöver skapandet och samlingarna sker det inga planerade vuxenstyrda aktiviteter inomhus. Barnen får i stället leka mycket fritt.

9.4.2 Fri lek

I den fria leken inomhus förekommer det olika rollekar bland barnen. Familj samt tjuv och polis är något som är återkommande. Materialet som barnen använder till dessa lekar är utklädningskläder och saker som tillhör "hemvrån". Något som skiljer sig ifrån lekarna utomhus är att barnen leker i mindre grupper, en vanlig gruppkonstellation här innefattar ett till tre barn. Även konflikterna ökar, ofta handlar de om vem som ska ha vilket material eller vilken roll man ska ha i leken. Barnen rör sig och springer gärna emellan de olika rummen på förskolan. Utöver rollekarna används ofta tågbanan och lego. Vid dessa situationer är barnen ofta nära varandra men leker enskilt. Kommunikationen mellan barnen är kortfattad och berör huruvida de använder ett specifikt material. Förskollärarna och barnskötaren är återhållsamma i barnens fria lek. De befinner sig ofta i ett annat rum och sköter administrativa uppgifter så som att planera eller bearbeta dokumentation. Ytterst sällan blir pedagogerna involverade i barnens lek och vid dessa tillfällen är det för att barnen vill ha hjälp med att få tag på något material som är högt placerat. Pedagogerna tillrättavisar också barnen mer i den fria leken inne. De tillsägelser barnen får är att inte springa och inte skrika. Pedagogerna finns också tillgängliga för barnen då de behöver stöd i en konflikt. Vi upplever att målet är att barnen själva ska kunna säga ifrån och lösa de problem som uppstår men förskollärarna och barnskötaren finns som stöd ifall det inte skulle fungera. Barnen blir mer övervakade i sin lek, pedagogerna agerar bara om det skulle inträffa något.

Detta är kontentan av de resultat vi fått fram genom våra egna observationer. Nedan kommer vi att sammanställa dessa och föra en diskussion om hur de påverkar verksamheten samt vilka åtgärder man kan vidta för att få en fortsatt utveckling av verksamheten. Utifrån de observationer som vi utfört på förskolan har vi även fått en större insikt i hur en utomhuspedagogisk förskola arbetar. Det mest betydande som vi fick fram av resultatet är att förskollärarna använder sig mycket av närmiljön där de har inslag av små planerade aktiviteter och fri lek. De vill gärna komma utanför förskolans gårdar minst två gånger i veckan och det är vid dessa utflykter som vi anser att utomhuspedagogiken framhålls. När förskollärarna och barnen är vid skogen eller iväg någonstans har förskolläraren en annan närhet gentemot barnen i aktiviteter och lek. I skogen handlar det mer om att upptäcka tillsammans med barnen och förskollärarna finns där om barnen har frågor om något till skillnad ifrån på gården och när de är inne där förskollärarna har lite mer avstånd från barnen. Vi anser att det som förskollärarna framhöll vid intervjuerna överensstämmer med det som vi sett i observationerna.

10 Slutdiskussion

Vårt mål och syfte med denna studie var att utveckla vår kunskap om hur inne- och utemiljön används på en förskola med inriktning på utomhuspedagogik. För att ta reda på detta ställde vi oss frågan hur förskollärarnas förhållningssätt förhåller sig gentemot barnen och om det ändras i de olika miljöerna. Vi ville även ta reda på vad, hur och med vad barnen leker inne respektive ute. Vi menar att studien har besvarat de frågeställningar vilka vi grundade vårt arbete på. I detta stycke kommer vi föra en diskussion över hur och varför verksamheten fungerar som den gör, i förhållande till våra frågeställningar, samt att vi kommer ge förslag till hur man skulle kunna utveckla den.

10.1 Utformningen av miljö och material

Utifrån de intervjuer och observationer som vi utfört har vi fått en inblick i hur avdelningen arbetar i de olika miljöerna och användandet utav materialet. På avdelningen är de mestadels ute och har valt att gå ifrån gården tre dagar i veckan, tisdag till torsdag. De vill gärna lämna

gården för att använda närmiljöerna utanför förskolans gård och komma till en mer naturlig miljö där barnen kan få utforska. När de är ute i skogen får barnen leka mycket fritt, dock brukar det finnas inslag av några enklare vuxenstyrda aktiviteter. Pedagogerna tar ibland med material till skogen för att barnen ska få utforska. En gång hade förskolelärarna med lupper till alla barnen i skogen, barnen fick då självständigt och tillsammans med förskolelärarna undersöka naturen med lupperna. Barnen får tillgång till att självständigt pröva och testa lupperna. Denna metod som förskolelärarna använder sig utav kan kopplas till Deweys pedagogik "learning by doing", där det enligt Dewey (2003) handlar om att barnen ska få möjlighet till att aktivt undersöka (s. 15). Vi anser att barnen upptäcker och utforskar mer när de vistas i en naturlig utemiljö. Vilket även förskolelärarna påpekar i sina intervjuer, då en av dem talar om att innemiljön inte ger möjlighet till att få uppleva spontana händelser. Förskoleläraren nämner till exempel att ett flygplan kan dyka upp när du är ute, vilket inte kan hända inne. Björklid (2005) hänvisar också till att barnen och pedagogerna blir medupptäckare tillsammans, då de vistas utomhus (s. 135). Här håller vi med förskolelärarna och Björklid att barnen kan upptäcka och utforska mer utomhus än inomhus. När vi har varit på väg till skogen har det ofta förekommit att barnen hittat saker på marken eller sett olika djur så som fåglar och hundar. Promenaderna utanför skolgården leder till spontana upptäckter där pedagogen tillsammans med barnen får nya eller kopplar tillbaka på tidigare möten med naturen.

Björklid (2005) talar om utevistelsen som en betydande del inom förskolepedagogiken som en utvecklingsmiljö. Författaren framskriver forskning som visar på att barn på naturliga förskolegårdar leker flera lekar och att barnen leker bättre i grupp (s. 171 f.). Det som Björklid hävdar med att barnen leker i större grupper vid naturliga gårdar och vid utevistelser är något som även Tina tar upp då vi intervjuar henne. Barnen leker i större grupper och förmågan att samspela ökar. Till exempelvis menar Tina att kojbygge är något som många av barnen oftast leker tillsammans och där spelar det inte någon roll vilken ålder barnen är i. Aktiviteten finns på olika nivåer och alla kan vara med på sitt sätt. Som vi tidigare har nämnt är det skillnad på utomhuspedagogik och utomhusvistelse. Dahlgren och Szczepanski (2005) lyfter fram att barnen främst använder sina sinnen för att ta till sig kunskap inom utomhuspedagogiken. De hävdar också att verksamheten ska anpassas till en lagom nivå för barnen (s. 50). Vi upplever att det främst är i skogen som utomhuspedagogiken äger rum. Medan på gården ser vi verksamheten mer som utevistelse med inslag av utomhuspedagogik. Vi menar att gården ses som utevistelse då barnen ofta får leka självständigt och det förekommer få planerade pedagogiska aktiviteter. Förskolelärarna är inte heller lika närvarande i barnens upptäckter och lekar jämfört med i skogen.

Leken i innemiljön ser ganska annorlunda ut jämfört med utevistelsen. Innemiljön används främst på morgonen då barnen får leka fritt. Det är inte många vuxenstyrda aktiviteter inne med barnen, de som förekommer är samlingar och eventuellt några skapande aktiviteter. Utformningen av materialet är mer begränsat i miljön inne än vad den är i utemiljön. Vi har observerat att barnen inte når allt material inne, vilket inte skapar den självständighet som utemiljön gör. När vi ställer frågor i intervjun om materialet i innemiljön berättar förskolelärarna vilken tanke de har med utformningen av materialet och varför vissa saker står högt upp.

Förskolelärarna berättar i intervjun att det mesta materialet finns på barnens höjd men att till exempelvis pärlor placeras högre upp eftersom de har en småbarnsavdelning. Pärlor har de testat att ha på barnens höjd, vilket i sin tur ledde till att pärlorna hamnade överallt på golvet. De påpekar att eftersom de har småbarn kan de inte ha pärlor på golvet då barnen äter pärlorna. Förskolelärarna vill ändå att barnen ska få ha pärlor för att träna finmotoriken och

därför valt att placera dem högre upp. De vill även att barnen ska få möjlighet till att fråga om materialet. Här anser dock Björklid (2005) att barnen ska ha en självinstruerande miljö, vilket betyder att barnen inte ska behöva be om hjälp utan klara sig självständigt (s. 38 f.). Vi håller helt med Björklid i det hon säger om att materialet ska vara på barnens nivå. Å andra sidan förstår vi förskollärares tankar kring att "farligt" material ska placeras högt upp. Dock menar vi att förskollärarna ska vara såpass närvarande i barnens lek att de ser vad barnen behöver och att detta då ska bidra till att materialet kan vara placerat på barnens nivå.

10.2 Pedagogernas förhållningssätt

Utefter våra resultat upplever vi att förskollärarna är väldigt öppna och tillåtande gentemot barnen. De regler som finns är främst för att säkra att barnen inte gör illa sig. Dessutom förekommer dessa regler främst i inomhusmiljön, i vilken barngruppen vistas ytterst kort tid. Vi har förstått att förskollärarna inte vill styra barnen i deras lek och involverar sig därför inte så mycket i den fria leken. Detta ser vi som en koppling till Deweys begrepp "learning by doing". Förskollärarna visar tydligt att de vill att barnen ska utforska och testa med kroppen och alla sina sinnen. Dewey (2003) hävdar att barn lär genom att aktivt prova och utforska genom sitt intresse och nyfikenhet (s. 15). Förskollärarna delar alltså Deweys tankar om att barn lär sig genom att experimentera och testa. Vi menar dock att det kan bli problematiskt att hela tiden låta barnen leka självständigt. Vi ser förskollärare och övriga pedagoger som en möjlighet att stödja barnen i deras lek, vara till hjälp för att bearbeta något eller bara utvecklas tillsammans med barnen i leken. Johansson (2011) hänvisar till Emilson och Johanson som visar på att i ett ömsesidigt möte mellan barn och förskollärare är emotionell närvaro och lekfullhet två betydelsefulla aspekter. Vidare refererar Johansson till Bae som också hävdar att den emotionella närvaron och lekfullheten kan bidra till att skapa öppna dialoger mellan barnen och förskollärarna (s. 25). Detta stödjer våra tankar om att förskollärarna bör medverka mer i barnens lek än vad de gör idag. Om de skulle göra detta menar vi att förskollärarna skulle få en större inblick i barns situation och tankevärld, då det finns möjlighet till att skapa öppna samtal dem emellan. Det kan ju också vara så att barnen själva inte vill att förskollärarna ska medverka i deras lek. Johansson och Pramling Samuelsson (2007) framhåller fem aspekter till varför barn involverar sina förskollärare i den fria leken. Endast en av dessa aspekter lyfter läraren som lekpartner. I de övriga fyra fallen vänder sig barnen till lärarna för att de behöver uppmärksamhet eller stöd av något slag i leken (s. 93 ff.). Det som författarna här lyfter fram visar på att förskollärarna behöver vara nära barnen i den fria leken men att de inte alltid behöver vara aktivt deltagande.

I de planerade aktiviteterna förhåller sig förskollärarna på ett liknande sätt som i den fria leken. De låter barnen röra sig fritt. De har som mål att alla barnen ska sitta och lyssna när förskollärarna till exempel håller i en samling, men om det skulle vara så att ett barn för en stund intresserar sig för något annat så är det okej. Samlingen fortsätter med de andra barnen under tiden som förskolläraren försöker skapa spänning för att locka tillbaka barnet. Förskollärarna menar att de förhåller sig till barnens intresse och nyfikenhet när de lägger upp verksamheten på detta vis. Vi ser det som att förskollärarna tar tillvara på barnens genuina intresse då de låter barnen leka fritt utan att själva störa leken, barnen får själva leka och utforska. Vi vill återkoppla detta till förskolans uppdrag om att skapa ett lustfyllt lärande hos barnen. Som vi tidigare har nämnt är detta något som understryks av läroplanen men också av Johansson och Pramling Samuelsson (2003). De hävdar att låta barnen undersöka upptäcka och föreställa sig är viktiga komponenter för att skapa en lustfylld lärandeprocess (s. 21). Vilket i sin tur är något som vi anser att förskollärarna i vår studie tar väl tillvara på.

Eftersom vi gjort vår studie på en utomhuspedagogiskt inriktad förskola vill förskollärarna understryka vikten av att barnen lär sig att värna om den miljö vi lever i samt hur vi som

människor påverkar den. Avdelningen arbetar med "Grön Flagg", vilket är en metod för att arbeta med hållbar utveckling. Inom metoden finns det olika mål att arbeta efter. Vi anser att barnen är väl medvetna om att människan måste ta hand om naturen för att få behålla den. Vi menar att detta berör förskollärares förhållningssätt, gentemot barnen, då de framhåller att hållbar utveckling är en viktig del i det som barnen bör få tillgång till i sitt tidiga lärande. Även Skolverket (2010) lägger vikt vid detta då de framhäver att förskolan och dess personal ska arbeta för att alla barn utvecklar en förståelse för naturen och vår inverkan på denna (s. 9). Om vi ser tillbaka på den forskning som vi behandlade i början av arbetet visar den på att det finns olika anledningar till att använda sig av utomhusmiljön i pedagogisk syfte.

10.3 Barnens interaktion

En av våra frågeställningar berör frågan om hur barnen interagerar med varandra i förskolans olika miljöer. Det resultat som vi ovan skriver fram visar att det sociala samspelet varierar stort beroende på i vilken miljö barnen befinner sig. Då barnen vistas inomhus leker de i små gruppkonstellationer vilka innefattar max tre barn. Ofta leker barnen också enskilt. Detta för oss tillbaka till Löfdahls (2014) resonemang om förskolans kamratkulturer. Hon vill hävda att barnen skapar egna grupper och regler om vad de ska leka, vem som får vara med och vem som bestämmer. Löfdahl menar vidare att barnen kan utesluta andra barn ifrån gruppen. Oftast är ålder en bestämmande faktor över huruvida man klarar att vara med eller inte (s. 13, 28 f.). Dessa konstellationer i leken menar vi är mer påtagliga i inomhusmiljön. Även förskollärarna på avdelningen upplever att leken mellan barnen förändras då de är utomhus. Konflikter är en bieffekt av de maktpositioner som uppstår då barn utesluts från leken. Eftersom dessa kamratkulturer skiftar och fler tillåts vara med då barnen är utomhus kan vi dra en slutsats om att konflikterna också minskar på grund av detta. Finns det bara nackdelar med att uteslutas från leken? Löfdahl uppmärksammar de barn som tilldelas en passiv roll i leken. Genom att ge ett annat barn en roll som ofödd bebis eller hund följer barnen förskollärares regler om att alla ska få vara med samtidigt som de inte behöver involvera det andra barnet (s. 47). Under våra observationer upptäckte vi att det fanns en del barn som fick en passiv roll i leken. Ett barn utmärkte sig tydligt genom att stå vid sidan och se på när de andra barnen lekte. Löfdahl understryker att de barn som tilldelats en passiv roll trots allt kan utvecklas igenom leken. Turtagning, lekens struktur och regler är tre faktorer som dessa barn kan uppmärksamma och ha nytta av i andra situationer (s. 47 f.). Vi tror också att barn som inte får full tillgång till leken ändå kan känna sig delaktiga. Att stå vid sidan eller ha en passivroll kan bidra till en känsla av samhörighet med de andra. Alltså finns det även möjligheter för barnen att fånga och lära saker även om de inte får full tillgång till leken. Förskollärarna bör man dock vara uppmärksamma på om ett barn alltid hamnar utanför leken. Vi hävdar att de olika gruppkonstellationer som förekommer i förskolan kan kopplas till interaktionsmodellen (Imsen, 2006). I mindre grupper kan det vara lättare för barnen att spegla sig själv. Att leka med andra ger barnen möjlighet att uppleva andras reaktioner på deras handlingar och därmed påbörja en individuell utveckling. Detta borde innebära att det skulle vara lättare för barnen att spegla sig i andra då de leker inomhus på grund av att gruppkonstellationerna är mindre. I våra observationer ser vi att det förekommer mycket konflikter då barnen vistas inomhus, enligt oss kan detta bidra till att speglingen blir negativ. Därför vill vi hävda att barnen får en mer positiv bild av sig själva då de deltar i en utomhuspedagogisk verksamhet. Trots att speglingen kan bli svårare då barnen befinner sig i större grupper kan det stärka den individuella utvecklingen genom att ge positiva reflektioner.

Som vi nyss nämnde uppstår det fler konflikter mellan barnen i inomhus. Utöver gruppkonstellationer och maktkamp menar vi att konflikter skapas på grund av det färdigskapade material som finns att tillgå inne på avdelningen. Oftast så finns det en leksak som många av barnen vill ha att leka med och eftersom det bara finns en uppstår en konflikt

emellan barnen. Denna tankegång stöds av Björklid (2005) som hävdar att i naturen finns det fri tillgång till material. Stenar, pinnar och gräs finns så att all barnen kan leka med det. Det uppstår därför inte någon konkurrens om material i utomhusmiljön (s. 48). Att slippa konkurrera om material visar sig alltså också vara en bidragande faktor till att det är färre konflikter då barnen leker utomhus. Även om vi anser att barnen i förskolan ska vistas i en trygg miljö och att konflikterna mellan barnen kan upphäva detta menar vi att det är bra för barnen att hamna i konflikt med andra. Våra erfarenheter säger oss att barnen kommer hamna i fler konflikter under sin uppväxt och vi framhåller därför att barnen ska genomgå det redan i förskolan, för att de ska veta hur de senare ska kunna hantera problem. Vi nämnde ovan finns det olika anledningar till att barn involverar sina lärare i leken, en av dessa är att de vill uppmärksamma dem på att någon gjort något fel. Kolfjord (2009) hävdar att man kan bearbeta konflikter med hjälp av kamratmedling. Inom denna metod krävs det att de barn som är i konflikt följer de fem principer som är grunden för medling. Dessa fem principer framhåller att kamratmedlingen ska vara; fredlig, frivillig, förtrolig, försonlig och faciliterande. Barnen ska få möjlighet att berätta sin syn på händelsen och sedan ska de tillsammans komma fram till potentiella lösningar för att diskutera fram en slutgiltig lösning på problemet (s. 29 f.). Författaren lyfter främst kamratmedlingen i förhållande till barn i skolan, vi menar att det även går att använda denna metod i förskolan, dock bör man då förenkla processen. Huvudpunkten i detta anser vi är att barnen får möjlighet att själva berätta vad som hänt och hur det ska lösas. Att genomgå en kamratmedling kan bidra till att barnen utvecklar en problemlösande förmåga. Förskolläraren är viktigt trots att det är barnen själva som ska försöka lösa problemet. För de yngsta barnen som ännu inte har utvecklat ett verbalt språk kan det bli problematiskt att använda denna metod för att lösa konflikter. I dessa fall vill vi hänvisa till det som Alvestad (2010) tar upp om små barns förhandlingar. Han menar att de barnen använder hela sin kropp, mimik och blickar för att kommunicera med andra (s. 36 f.). För att lösa konflikter mellan små barn är det därför viktigt att förskollärarna och andra barn kan tolka dessa för att komma fram till en lösning. Oavsett vem som är i konflikt anser vi att det är av stor vikt att man som pedagog medverkar som stöd och trygghet för barnen.

10.4 Aspekter som kan ha påverkat studien

Vi är medvetna om att det finns en del aspekter som kan ha ändrat och påverkat de resultat vi har fått fram. En av dessa aspekter är att den tid vi har tillbringat på förskolan, för att observera, har förekommit under sommarhalvåret. Detta innebär att vädret och temperaturen utomhus har varit bra. I sin tur innebär detta att ytterst lite tid spenderats inne i förskolans lokaler. Därför har vi inte heller involverats så mycket i denna del av verksamheten. Om vi istället hade genomfört denna studie under vinterhalvåret menar vi att resultatet kunde ha blivit ett annat. En annan aspekt som påverkar vårt resultat är den korta tid som vi tillbringade med observationer på förskolan. Tidigare i texten nämnde vi att Bjørndal (2005) skriver att observationernas omfattning har en påverkan på om de blir etiskt försvarbara eller ej (s. 143). Eftersom examensarbetet är tidsbegränsat till en väldigt kort period påverkade även det i vilken utsträckning vi kunde observera. För att kunna se förskoleverksamheten utifrån ett helhetsperspektiv valde vi att observera tre heldagar och två halvdagar. Vilket vi ansåg gav oss tillräckligt med information och validitet utifrån den tidsbegränsning som vi måste förhålla oss till. Vi anser dock att vi skulle vilja ha längre tid för att se om det skulle påverka resultatet. Vi lade märke till att i början av våra observationer var barnen nyfikna och undrande vilka vi var och vad vi skulle göra där. Likaså var även förskolelärarna lite nyfikna på vad vi tittade på även om vi hade berättat detta tidigare. Som vi tidigare har lyft fram menar Eriksson Barajas et al (2013) att de personer som blir observerade kan vara medvetna om det (s. 133). Att barnen och förskolelärarna blir observerade och iaktagna kan påverka resultatet då de är medvetna om att de blir observerade och kanske tänker extra på vad de gör. Detta påverkar våra resultat eftersom barnen och förskolelärarna kanske inte känner sig trygga

med att bli observerade eller känner att de måste agera utifrån vad de tror att vi anser är rätt. Vi menar att om vi hade spenderat en längre tid på förskolan och observerat hade vi blivit en naturlig del i vardagen. Vi anser att barnen och förskolelärarna inte hade påverkats lika mycket av vår medverkan då och att verksamheten kanske hade utformats på ett annat sätt.

10.5 Studiens konsekvenser för professionen

Vad är det då vi har kommit fram till igenom denna studie och hur kan det komma att påverka oss som förskollärare? En av våra upptäckter i arbetet är att det uppstår mindre konflikter mellan barnen då de vistas utomhus. Som förskollärare kan detta vara en betydande kunskap då man till exempel har en barngrupp där de uppstår mycket konflikter. Man kan då använda miljön för att stimulera barnen i barngruppen och därigenom också minska konflikterna. En annan sak som vi menar blir allt viktigare i dagens samhälle är den hållbarhetssyn barnen får ta del av i en utomhuspedagogisk verksamhet. Barnen får en grundförståelse om varför vi måste värna om den natur vi har och vilken roll den spelar för människans utveckling. Att arbeta konkret med kroppen och alla sinnen för att lära och upptäcka nya saker är en stor del av den utomhuspedagogiska verksamhet vi har undersökt. I skolan upplever vi verksamheten som mycket stillasittande och teoribaserad, därför vill vi lyfta fram det konkreta lärandet utomhus som ett komplement till den övriga skolverksamheten. Att arbeta på detta vi i förskolan hoppas vi kan gynna den fortsatta skolgången. Vi anser att denna studie visar på vikten av att förskolläraren är närvarande i barnens lek och lärande men samtidigt låter barnen utforska och undersöka på egen hand. I studien lyfts även att en tillåtande, intressant miljö kan ha stor inverkan på konstellationer och interaktioner mellan barnen samt mellan barnen och förskollärarna. Genom arbetet vill vi också visa på att då man utformar en verksamhet för små barn är det viktigt att kunna anpassa miljön. Placeringen av materialet samt vilket material som finns att tillgå kan komma att påverka barnens val av lek och vilket material de leker med, också med vem de leker. Vi anser att denna studie är viktig att ta del av för både föräldrar och förskollärare för att de ska få en klarare inblick i vad en utomhuspedagogisk verksamhet kan bidra med i barnens lek, lärande och utveckling. Av de resultat vi fått fram genom studien tar vi med oss att utomhuspedagogiken är viktig att använda för att barnen ska få ett konkret lärande. Vi kommer också att använda den för att skapa mindre konflikter och för att förändra gruppkonstellationerna i barngruppen.

11 Fortsatt forskning

Att göra denna studie har varit mycket intressant. Efter att ha arbetat som förskollärare några år kan vi mycket väl tänka oss att återgå till forskningen och utföra en större studie. Vi tänker oss att det skulle vara intressant att undersöka det som Söderström (2011) tar upp om föräldrars påverkan på barnens vistelse i förskolan (s. 108). I denna studie har vi inte fokuserat på detta men vi har dock uppmärksammat att förskollärarna kan ha en indirekt påverkan på vad barnen får tillgång till i förskolan. På en utomhuspedagogisk förskola som denna gäller det mycket vilka kläder föräldrarna väljer att deras barn ska ha. Vi menar att en studie kring föräldrars direkta och indirekta påverkan på barnens vistelse i förskolan är relevant för att till exempel uppmärksamma de skillnader som därmed ges barnen.

Intressant hade också varit om någon kunde utveckla studierna om det medicinska perspektivet på utevistelsen. Detta är något som Söderström (2011) nämner att det finns ytterst lite forskning kring.

12 Slutord

Avslutningsvis vill vi framhålla att denna fördjupning i den utomhuspedagogiska verksamheten har varit krävande men också mycket lärorik. Trots vår redan positiva inställning till ämnet har vi fått ta del av nya och intressanta upplevelser men också fått reflektera över en del problem som kan uppstå, så som kyla. Slutligen vill vi lyfta utomhuspedagogiken som ett bra arbetssätt som vi är villiga att använda i vårt kommande yrkesliv.

13 Referenser och referenslista

- Alvesson, M. (2011). *Intervjuer genomförande, tolkning och reflexivitet*. Johanneshov: TPB.
- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden: - små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet 2010. Göteborg.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö- En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Kalmar: Lenanders grafiska AB.
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Dahlgren, L.O & Szczepanski, A. (1997). *Utomhuspedagogik: boklig bildning och sinnlig erfarenhet: ett försök till bestämning av utomhuspedagogikens identitet*. Linköping: Linköpings universitet.
- Dewey, J. (1991). *Individ, skola och samhälle: pedagogiska texter*. (2. utg.) Stockholm: Natur och kultur.
- Ericsson, G. (2002). *Lära ute: [upplevelser och lärande i naturen] : Friluftsförbundets handledning i att leda och lära barn i och om naturen genom friluftsliv och upplevelser*. Hägersten: Friluftsförbundet.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ford, P. (1986). *Outdoor Education: Definition and Philosophy*. Hämtad 2014-04-22, från <http://eric.ed.gov/?q=Outdoor+Education%3a+Definition+and+Philosophy&id=ED267941>
- Forssell, A. (Red.). (2011). *Boken om pedagogerna*. (6., [omarb.] uppl.) Stockholm: Liber.
- Hansson, P. (2014). *Text, place and mobility: investigations of outdoor education, ecocriticism and environmental meaning making*. Diss. (sammanfattning) Uppsala: Uppsala universitet, 2014. Uppsala.
- Hjerm, M. & Lindgren, S. (2010). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.
- Hultén, P., Hultman, J. & Eriksson, L.T. (2007). *Kritiskt tänkande*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Imsen, G. (2006). *Elevers värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. (4., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kolfjord, I. (2009). *Konflikthantering i skolan: kamratmedling framför nolltolerans*. (1. uppl.) Malmö: Bokbox.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. (2., rev. uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (Red.). (2003). *Förskolan: barns första skola!*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2007). *"Att lära är nästan som att leka": lek och lärande i förskola och skola*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Lisberg Jensen, E. (2011) Humanekologiska perspektiv på barns naturkontakt. (rapport 6407 • januari 2011) (s. 25- 54). I F, Mårtensson., E, Lisberg Jensen., M, Söderström. & J, Öhman. (Red.). *Den nyttiga utevistelsen?: forskningsperspektiv på naturkontaktens betydelse för barns hälsa och miljöengagemang*. Stockholm: Naturvårdsverket.
- Löfdahl, A. (2014). *Kamratkulturer i förskolan: en lek på andras villkor*. (2., [rev.] uppl.) Stockholm: Liber.
- Markström, A. (2007). *Att förstå förskolan: vardagslivets institutionella ansikten*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Merriam B, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Studentlitteratur: Lund
- Mårtensson, F. (2011). Miljöpsykologiska perspektiv på barns naturkontakt. (rapport 6407 • januari 2011) (s. 55- 81). I F, Mårtensson., E, Lisberg Jensen., M, Söderström. & J, Öhman. (Red.). *Den nyttiga utevistelsen?: forskningsperspektiv på naturkontaktens betydelse för barns hälsa och miljöengagemang*. Stockholm: Naturvårdsverket.
- Mårtensson, F., Lisberg Jensen, E., Söderström, M. & Öhman, J. (2011). *Den nyttiga utevistelsen?: forskningsperspektiv på naturkontaktens betydelse för barns hälsa och miljöengagemang*. Stockholm: Naturvårdsverket.
- Nationalencyklopedin. (2000-). *Utomhuspedagogik*. Hämtad 02-04-14, från <http://www.ne.se/utomhuspedagogik>
- Skolverket. (2010). *Läroplanen för förskolan Lpfö98. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenning, B. (2011). *Vad berättas om mig?: barns rättigheter och möjligheter till inflytande i förskolans dokumentation*. Lund: Studentlitteratur.
- Szczepanski, A. (1994). *Utomhuspedagogik: outdoor-environmental-education : begreppsdefinition samt kartläggning av ett utbildnings och forskningsområde : Sverige, Norden, internationellt*. Linköping: Linköping Universitet
- Söderström, M. (2011). Medicinska perspektiv på barns naturkontakt. (rapport 6407 • januari 2011) (s. 82- 118). I F, Mårtensson., E, Lisberg Jensen., M, Söderström. & J, Öhman. (Red.). *Den nyttiga utevistelsen?: forskningsperspektiv på naturkontaktens betydelse för barns hälsa och miljöengagemang*. Stockholm: Naturvårdsverket.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Wilhelmsson, B. (2012). *Teachers' intentions for outdoor education : conceptualizing learning in different domains*. Licentiatavhandling. Umeå : Umeå universitet, 2012. Umeå.
- Öhman, J. (2011). Pedagogiska perspektiv på barns naturkontakt. (rapport 6407 • januari 2011) (s. 119- 134). I F, Mårtensson., E, Lisberg Jensen., M, Söderström. & J, Öhman. (Red.). *Den nyttiga utevistelsen?: forskningsperspektiv på naturkontaktens betydelse för barns hälsa och miljöengagemang*. Stockholm: Naturvårdsverket.

14 Bilaga 1, intyg till förskolelärarna

Anhållan om tillstånd att delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete på förskolläraryrket/grundläraryrket vid Göteborgs universitet

Vi är studenter som utbildar oss till förskollärare vid Göteborgs universitet. Vi skall nu skriva vårt examensarbete som motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart 26 maj.

Examensarbetets syfte är att synliggöra barnens olika lärandemöjligheter i miljön.

De viktigaste frågorna vi behöver få svar på är: vad gör barnen i inne respektive ute miljön? Samt hur förhåller sig förskollärarna till barnen? För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom en intervju med dig som förskollärare.

Som förskollärare **ger jag tillstånd** att själv delta i undersökningen

Datum

Underskrift

Namnförtydligande

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer:
Med vänliga hälsningar Rebecca och Jenny

Rebecca: rebecca.raberg@yahoo.se tele. 0737567735

Jenny: Jeennyh92@hotmail.com tele.0739638338

15 Bilaga 2, intyg till föräldrar

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete på förskolläraryrket/grundläraryrket vid Göteborgs universitet

Vi är studenter som utbildar oss till förskollärare vid Göteborgs universitet. Vi skall nu skriva vårt examensarbete som motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart 26 maj.

Examensarbetets syfte är att synliggöra barnens olika lärandemöjligheter i miljön.

De viktigaste frågorna vi behöver få svar på är: Vad gör barnen i inne respektive ute miljön? Samt hur förhåller sig förskollärarna till barnen? För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom observation med barn i förskolan.

På er förskola kommer undersökningen att genomföras under perioden 22/4 - 2/5

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

Vad vi behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med barnet tillbaka till förskolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i rutan nedan om ni ger ert tillstånd:

Som vårdnadshavare **ger jag tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/er, barnets/elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer:

Med vänliga hälsningar Rebecca och Jenny

Rebecca: rebecca.raberg@yahoo.se tele. 0737567735

Jenny: Jeennyh92@hotmail.com tele.0739638338

Handledare för undersökningen är Björn Haglund: bjorn.haglund@ped.gu.se

Kursansvariga lärare: Camilla Björklund & Nils Hammarén (förskolläraryrket); Björn Haglund (Grundläraryrket, inriktning fritidshem) e-mail: Camilla.bjorklund@ped.gu.se; Nils.ammaren@gu.se; Bjorn.haglund@ped.gu.se

16 Bilaga 3, intervjumall

Vad heter du?

Vad har du för utbildning?

Vilket år tog du examen?

Hur länge har du arbetat som förskollärare?

Har du någon utbildning inom utomhuspedagogik? Om ja – Vilken?

Kan du beskriva vad utomhuspedagogik är för dig?

Hur ofta är ni ute? Vad anser du om det?

Hur ser utemiljön ut i er närmiljö? På vilket sätt använder ni den tillsammans med barnen?

Hur stor del av utomhusvistelsen är vuxenstyrda aktiviteter? (Respektive fri lek?)

Vad gör barnen i den fria leken utomhus?

Anser du att det är någon skillnad på vad och hur barnen lär sig inne respektive ute? I så fall vad är skillnaden?

Hur ser inomhusmiljön ut och hur använder ni er av den?

Hur stor del är vuxenstyrda aktiviteter?

Vad gör barnen i den fria leken inomhus?

Hur har ni gått tillväga vid placering av material inne respektive ute?

Vad har du för förhållningssätt till barnen då ni är ute respektive inne?

Vilka fördelar anser du att det finns med utomhuspedagogik?

Vilka nackdelar anser du att det finns med utomhuspedagogik?

17 Bilaga 4, observationsmall

Situationer i den fria leken ute

Vad gör barnen?

Vilket material använder barnen? (i vilken mån)

Leker de i grupp/själva?

Vad gör pedagogerna?

Vilka regler finns? (finns det några)

Vilket förhållningssätt har pedagogerna gentemot barnen? (tillsägesler, tillåtande?)

Situationer i den fria leken inne

Vad gör barnen?

Vilket material använder barnen? (i vilken mån)

Leker de i grupp/själva?

Vad gör pedagogerna?

Vilka regler finns? (finns det några)

Vilket förhållningssätt har pedagogerna gentemot barnen? (tillsägesler, tillåtande?)

Situationer i den vuxenstyrda leken ute

Vad gör barnen?

Vilket material använder barnen? (i vilken mån)

Leker de i grupp/själva?

Vad gör pedagogerna?

Vilka regler finns? (finns det några)

Vilket förhållningssätt har pedagogerna gentemot barnen? (tillsägesler, tillåtande?)

Situationer i den vuxenstyrda leken ute

Vad gör barnen?

Vilket material använder barnen? (i vilken mån)

Leker de i grupp/själva?

Vad gör pedagogerna?

Vilka regler finns? (finns det några)

Vilket förhållningssätt har pedagogerna gentemot barnen? (tillsägesler, tillåtande?)