

Förskollärares syn på uterummet som lärmiljö

Carina Hallberg & Johanna Högberg

Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen

Självständigt arbete 15 hp, GN

Förskoledidaktik

Lärarprogrammet, studiegång Lärande i förskolan, 210 hp

Vårterminen 2013

Handledare: Anna Westberg Broström

Examinator: Rikard Apelgren

English title: Preschool Teachers' view on the outdoor area as a
learning environment

Förskollärares syn på uterummet som lärmiljö

Carina Hallberg & Johanna Högberg

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att undersöka hur förskollärare ser på uterummet som lärmiljö. Vad sker under utevistelsen på förskolan och hur tänker förskollärare kring miljön och dess betydelse för barns utveckling, lek och lärande? I denna studie har kvalitativ intervju som metod använts och sex olika förskollärare har intervjuats. Vi har valt att använda oss av John Deweys teori om lärande i denna studie. Ute får barn möjlighet att uppleva med alla sina sinnen och lära med hela kroppen vilket är en av grunderna i Deweys teori. I vårt resultat framkom att förskollärarna värderar utevistelsen högt. Barn får en större yta att röra sig på ute till skillnad från inne. Förskollärarna anser även att miljön ute inte är lika kodad som miljön inne samt att materialet inte har samma bestämda användningsområden. Barns fantasi och kreativitet får större utrymme i leken utomhus menar förskollärarna i studien. Förskollärarna ser vikten av att utforma samt söka nya miljöer som kan utmana barnen. Ute kan barn uppleva med hela kroppen och vara mer fysiska i sitt lärande. Här kommer utomhuspedagogik in och att få erfara saker i dess rätta miljö. Förskollärare framhäver hälsoaspekten och att barn mår bra både fysiskt och psykiskt av vara ute och röra på sig. Den grovmotoriska utvecklingen stimuleras mer i utemiljön. Förskollärarna anser att det är viktigt att vara medforskande men att det ibland kan bli svårt på grund av praktiska orsaker. Vår slutsats är att vår studie har många likheter med tidigare forskning inom detta område. Miljön ute är betydelsefull för barns utveckling, lek och lärande på förskolan. Vår studie skiljer sig från tidigare forskning vi har tagit del av genom att förskollärarna i vår studie inte tvekar på att lägga en stor del av verksamheten ute eller att lämna gården. De ser vikten av att barn får tillgång till olika miljöer.

Nyckelord

Utevistelse, utomhuspedagogik, skogen, förskolegården och förskollärarens roll.

Innehållsförteckning

Förord.....	1
Inledning.....	2
Bakgrund.....	2
Utomhusmiljön som lärmiljö	2
Utomhuspedagogik	4
Syfte och frågeställningar	4
Tidigare forskning	5
Miljöns betydelse för barns utveckling, lek och lärande.....	5
Barns lek.....	6
Lärare i utomhusmiljön	7
Utomhusvistelsens samband med barns hälsa.....	8
Teoretiskt perspektiv	8
Metod	10
Val av metod	10
Urval och avgränsningar.....	10
Genomförande	10
Insamlingsteknik	11
Databearbetning och analysmetod	12
Forskningsetiska aspekter	13
Studiens kvalitet	13
Metoddiskussion	14
Resultat och analys	15
Syftet med utevistelsen.....	15
"Uppleva med hela kroppen".....	16
Barns utveckling, lek och lärande på förskolegården och i skogen.....	16
Förskolegården	16
Skogen och närmiljön	18
Förskollärarens roll – medforskande eller vakt?	19
Utomhuspedagogik enligt förskollärarna	20
Förskollärares berättelser i relation till Deweys teori om lärande	20
Diskussion.....	21
Syftet med utevistelsen.....	22
Barns utveckling, lek och lärande på förskolegården och i skogen.....	22
Förskollärarens roll – medforskande eller vakt?	24
Utomhuspedagogik- en möjlighet till lärande	25
Sammanfattande slutsats	26

Vidare forskning	27
Referenser.....	28
Bilaga 1 - Brev.....	1
Bilaga 2 - Frågeguide	2

Förord

Vi som har genomfört denna studie heter Johanna Högberg och Carina Hallberg. Vi har läst till förskollärare på Stockholms universitet och har gått tillsammans i nästan samtliga kurser under 3,5 år. Vi kände tidigt under utbildningen att vi skulle skriva c-uppsatsen tillsammans då vi har samma syn på planering och skrivupplägg, vi kompletterar varandra väldigt bra. I arbetet med uppsatsen har vi inte delat upp arbetet utan skrivit tillsammans. Genom att vi inte delat upp arbetet har vi hela tiden kunnat diskutera med varandra vilket gjort att vi har lika kunskap om studien. Vi båda har ett stort intresse av att vara ute och att röra på oss vare sig det gäller att ta en promenad i skogen eller att åka skidor. Intresset för att lära ute uppstod under kursen *Förskoledidaktik med inriktning mot naturvetenskap och teknik* 15hp samt den valbara kursen *Natur, äventyr och rörelse* 15hp på Gymnastik- och idrottshögskolan. Dessa två kurser har i stort sett varit de enda där vi under kursens gång fått erfara att lära med hela kroppen och att hela tiden haft en växelverkan mellan teori och praktik. Vi anser att dessa kurser har varit betydelsefulla i vår kommande yrkesroll samt att kunskapen vi fick där har stannat kvar som ett bestående minne.

Vi vill först och främst tacka vår handledare Anna Westberg Broström som varit ett stort stöd men samtidigt utmanat oss i vår skrivprocess. Vi vill självklart tacka de sex förskollärare deltog i denna studie, utan er hade det inte varit möjligt att genomföra studien! Vi har lärt oss otroligt mycket av er som vi tar med oss i vår framtida yrkesroll. Vi vill tacka våra familjer för deras tålamod med oss under denna skrivperiod då vi inte alltid varit så närvarande. Jag (Carina) vill speciellt tacka Christer som stöttat mig att ta beslutet att lämna kontorsvärlden och börja studera till förskollärare. Jag vill också tacka mina underbara barn Emilie, Louise och Alexander som varit så stolta över mig, det betyder massor. Jag (Johanna) vill tacka John: för att du alltid finns där för mig och tror på mig när jag inte gör det! Står ut med mina känslösvängningar och alla tårar. Från och med nu, endast glädjetårar! Vi vill båda tacka John för lånet av dator samt Carinas kaffemaskin som gått varm!

Inledning

Förskolan har en tradition av att tillbringa en stor del av den verksamma tiden utomhus och det är också något som påtalas i läroplanen för förskolan:

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 (Lpfö 98, rev 2010:7).

Att barn mår bra av att vistas ute i naturen är något som vi i Sverige länge haft som idétradition (Halldén 2009:8, 11). Barn tillbringar idag en stor del av sin tid på förskolan. I en allt mer stressig vardag har föräldrar mindre tid till utevistelse tillsammans med sina barn på vardagarna. Quennerstedt, Öhman, & Öhman (2011:207) menar att många barn i Sverige växer upp i en osinnlig stadsmiljö. Barn behöver upplevelser i naturen som ett komplement till den artificiella miljö med tv-apparater och datorer de ofta vistas i. Utifrån detta tänker vi att förskolan blir ett viktigt komplement till hemmet. Med växande barngrupper blir utemiljön än mer viktig då barn ute får ett större fysiskt utrymme. I läroplanen för förskolan står det att förskolan ska erbjuda en trygg miljö som lockar och utmanar till lek och aktivitet, men också inspirerar barnen till att utforska omvärlden. Fortsättningsvis beskrivs det i läroplanen att miljön ska vara innehållsrik och tilltalande så att barnen kan erövra nya erfarenheter och kunskaper vilket i sin tur kan stimulera och utmana barnets utveckling och lärande. Enligt läroplanen är det förskolans ansvar att lärandet blir lustfyllt samt att leken och fantasin främjas (Lpfö98, rev 2010:6, 9-10). Vi har intresserat oss för förskollärares berättelser om utevistelsen. Vad sker under utevistelsen på förskolan? Hur tänker förskollärare kring utemiljön barnen vistas i och dess betydelse för barns utveckling, lek och lärande? Hur ser förskollärare på sin egen roll under utevistelsen?

Bakgrund

I följande avsnitt behandlas litteratur som beskriver hur utomhusmiljön kan fungera som en plats för barns lärande. De möjligheter som finns med att vistas i naturen, att få uppleva med hela kroppen och alla sinnen. Naturen är dynamisk med de olika årstiderna som gör att landskapet skiftar vilket möjliggör olika aktiviteter. Uterummet har en rymd som inte går att hitta inne och blir enligt Brüggé & Szczepanski (2011:32) ett mäktigt klassrum.

Genomgripande i denna studie har vi använt oss av benämningen förskollärare. I vissa fall har vi dock använt oss av lärare eller pedagog som ett mer övergripande samlingsnamn.

Utomhusmiljön som lärmiljö

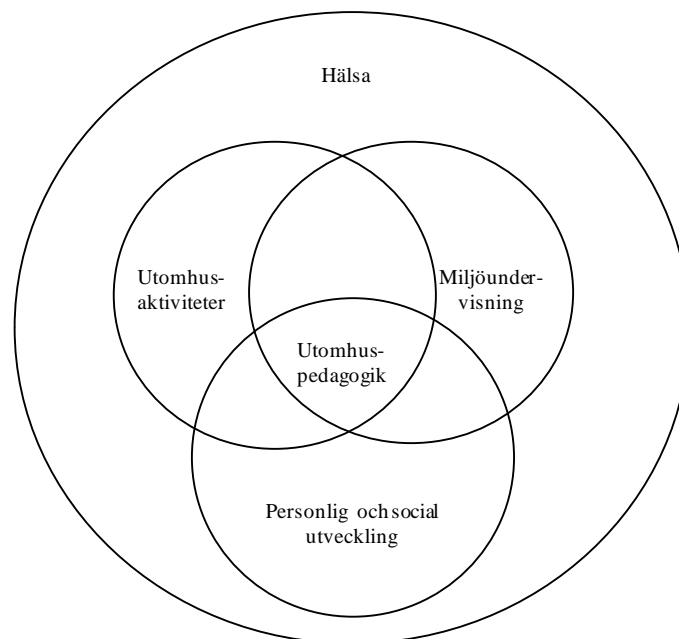
Många har en föreställning om att små barn mår bra av att vara ute en stund varje dag, men man tänker inte så mycket på hur det ser ut där barn leker. Kropp, känslor och intellekt måste ges utrymme i barns uppväxt. Det räcker inte bara med en miljö som väcker intresse utan även att barn ges tid till att utforska. Med allt större barngrupper och färre personal blir det svårare att ge sig iväg på utflykter.

Förskolegården blir då en viktig plats för barn och måste ges betydelse (Grahn et al. 1997:1-10; Grahn 2007:55, 59). Naturrika gårdar kan ses som en pedagogisk resurs. Vid lek i en naturrik miljö ges barn tid till att ta pauser och leka ostört vilket kan leda till bättre koncentration. Därmed kan det även bli lättare att inhämta samt integrera kunskap (Grahn 2007:98).

Tovey (2007:13, 15-16) beskriver hur utomhusmiljön kan ses som en unik miljö. Utomhus finns det större ytor och en större frihetsgrad att prova på saker samt utforska utan de begränsningar som kan finnas i inomhusmiljön. Utomhusmiljön kan uppfattas som barnens område där styrningen från lärarna är mindre än inomhus. Den kan ses som dynamisk eftersom den konstant förändras genom exempelvis ljuset, vädret och årstiderna. Miljön utomhus är unik eftersom den har stor variation och där kan oförutsägbara händelser ske. Utomhusmiljön erbjuder ett rikt landskap av sensoriska erfarenheter som engagerar hela kroppen. Avslutningsvis menar Tovey (2007) att miljön ute erbjuder stora möjligheter för barnen att omvandla objekt till att bli något annat som exempelvis en träpinne till att bli ett magiskt trollspö.

Brügge & Szczepanski (2011:32-33, 44-45) menar att som lärare måste man utomhus vara mer flexibel på att vad som helst kan hända. Det är stor skillnad på att undervisa ute i naturen än i ett klassrum mellan fyra väggar. Lärare behöver inte kunna allt om naturen men ska kunna väcka barns nyfikenhet och vara medforskande. Det är viktigt att ta barnen och deras frågor på allvar. Ett tips från författarna är att alltid ha med sig anteckningsblock och naturböcker för att kunna hjälpa barnen att söka svar på de frågor de undrar över. Lärare ska kunna förmedla kunskap men inte ge alla svar. Istället blir det viktigt att kunna ställa de rätta frågorna till barnen. Under vistelsen i naturen kan det vara bra att inte ha för mycket inplanerade aktiviteter för att ge barnen tid till eget utforskande.

Lärandet utomhus är beroende av olika komponenter som samspelar med varandra (se Figur 1). Det är ett samarbete mellan lärmiljön, aktiviteten, det sociala samspelet, personlig och social utveckling men även hur vi mår i vår lärmiljö. Hälsan omsluter allt lärande. Mår vi bra fysiskt och psykiskt så påverkas även lärandet med bland annat ökad koncentration, minneskapacitet och lust (Szczepanski 2007:27).



Figur 1: Lärandemodellen (Szczepanski 2007:27)

Utomhuspedagogik

Centrum för miljö- och utomhuspedagogik vid Linköpings universitet ger denna definition av utomhuspedagogik:

Utomhuspedagogik är ett förhållningssätt som syftar till lärande i växelspel mellan upplevelse och reflexion, grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer. Utomhuspedagogik är dessutom ett tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsområde som bl.a. innebär:

- att lärandets rum även flyttas ut till samhällsliv, natur- och kulturlandskap,
- att växelspelen mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning betonas,
- att platsens betydelse för lärandet lyfts fram

(Szczepanski 2007:11).

Dahlgren & Szczepanski (1997:11, 23-26, 37) beskriver hur utomhuspedagogik som utgångspunkt har ett erfarenhetsbaserat lärande vilket skapar tillfällen att komma i kontakt med natur, samhälle och kultur. En av de centrala inriktningarna inom utomhuspedagogiken är att utveckla kunskap för aktsamhet mot naturen och allt levande. Utomhuspedagogik kan också utövas i parker, närmiljöer och på förskolegårdar. Syftet är att möjliggöra en direktkontakt mellan materialet och deltagarna, där platsen har betydelse för den direkta upplevelsen. Utomhuspedagogiken kan ses som nästan den enda i sitt slag som anger var lärandet sker. Det är inte bara platsen för lärandet som har betydelse inom utomhuspedagogiken, utan även innehållet som ska läras samt sättet att lära. Utomhuspedagogik kan också ses som ett metodiskt redskap som gör att man kan synliggöra läroplanens intentioner genom konkreta aktiviteter. Utomhuspedagogik som metod skapar tillfällen att sammanföra teoretisk kunskap, begreppskunskap och erfarenhetskunskap. En medupptäckande lärare under utomhusvistelsen kan skapa sammanhang och förståelse i viktiga inlärningsituationer och dessutom synliggöra platsens betydelse.

Dahlgren & Szczepanski (1997:24-25, 47-48, 51) beskriver att naturmiljön inbjuder till olika sinnesupplevelser där dofter, rörelser, ljud och synintryck står i centrum. Den sinnliga erfarenheten kan ses som en tyst kunskap. Sinnena har också en betydelsefull roll för att träna upp koncentrationsförmågan. Genom att lära sig koppla bort exempelvis olika ljud som trafikbrus så fortsätter fantasi, harmoni och kreativitet att utvecklas, vilket är en förutsättning för vår hälsa och välbefinnande. Naturen skapar möten med det oväntade. Med hjälp av våra sinnen lär vi oss om vår omvärld. I en direktupplevd lärandesituation på rätt plats med rätt sammanhang framkommer sinnesupplevelser av exempelvis dofter och stämningar som inte går uppleva i en bok.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka förskollärares syn på uterummet som lärmiljö.

- Vilket syfte har förskollärare med utevistelsen?
- Hur ser förskollärare på barns utveckling, lek och lärande i utemiljö?
- Hur ser förskollärare på sin roll under utevistelsen?
- Hur kan förskollärares berättelser förstås i relation till utomhuspedagogikens grunder?

- Hur kan förskollärares berättelser förstås i relation till Deweys teori om lärande?

Tidigare forskning

Under detta avsnitt presenteras tidigare forskning som blir relevant för denna studie. Vi har tittat på forskning från Sverige, Norge och England gällande barn och pedagoger i utemiljön.

Miljöns betydelse för barns utveckling, lek och lärande

Ericsson, Grahn & Skärbeck (2009:81-82, 94-95) ställer sig frågan om det finns utrymme för små barn? Miljön har en stor betydelse för både fysiskt och psykiskt välbefinnande. Finns det ytor för barn att springa, klättra och hoppa på förskolegården? Författarna menar att det behövs rymliga förskolegårdar som ger gott om plats för olika motoriska lekar. Det finns en skillnad i barns motoriska utveckling beroende på vilken förskolegård de vistats på. Barn har ett stort rörelsebehov vilket gör att de behöver stora ytor för lek och rörelse. Detta för att inte deras motoriska, sociala och kognitiva utveckling ska hämmas.

Grahn, Mårtensson, Lindblad, Nilsson & Ekman (1997:6, 71-85, 90-91) har i sin studie gjort jämförelser av två förskolor och hur dess utformning kan få en betydelse för barns utveckling. Den ena är en *I ur och skur*- förskola med gården belägen i naturmiljö och den andra en stadsförskola med en mera konstruerad förskolegård. I den mer planerade utemiljön måste barnen utmana sig själva då inte miljön gör det. Framförallt de äldre barnen får inte sina behov tillgodosedda i denna miljö. Kampen om utrymmet på denna gård leder till konflikter. Barnen på förskolegården med naturmiljö får en större möjlighet till fantasilek då leken här både ges utrymme och tid. Här fortsätter miljön att utmana barnen. Författarna har genomfört tester för att undersöka barnens motoriska förmåga, koncentration samt hälsa. Resultaten visar på att barnen i naturmiljö utvecklar en bättre motorisk förmåga. De är bland annat vigare, starkare i händer, armar och bål samt har en mer utvecklad balans. Testerna visade att barnen på den konstruerade förskolegården hade en sämre koncentrationsförmåga samt svårare att ta in information. Barnen har på *I ur och skur*- förskolan enligt studien en lägre sjukfrånvaro. Studiens resultat visar att förskolegården och aktiviteterna på den är av betydelse för barns utveckling. Fjortoft (2004:21, 27, 39) har likt Grahn et al. (1997) jämfört två olika förskolegårdar, den första en traditionell förskolegård och den andra belägen i naturmiljö. Den första förskolan vistas mestadels på gården och går till skogen ibland medan den andra går till skogen ett par timmar varje dag. Resultatet påvisade en skillnad i barnens motoriska utveckling där barnen i naturmiljön hade kommit betydligt längre i sin motoriska utveckling, framför allt gällande balans och koordination. Naturmiljön påverkar den fysiska leken positivt menar Fjortoft.

Mårtenssons (2004:25, 40-41, 108-111) studie syftar till att undersöka miljöns betydelse för barns lek utomhus. Mårtensson menar att utomhuslek ger möjlighet till sinnlighet och vidlyftighet. Vid sinnlig lek stimuleras bland annat smak, känsel och lukt och barn blir känslomässigt berörda av miljön. Med vidlyftighet menas både vilda lekar såsom att brottas, jagas och klättra men även lugna fantasilekar. Miljön blir vid sinnlighet samt vidlyftighet en viktig del i leken. Här kan det ses som att miljön faktiskt leker med barnen. Mårtensson (2004:128) hävdar att dynamiska områden på en förskolegård

gör att barn får möjlighet till mer sinnlig aktivitet och vidlyftig lek har lättare att uppstå här. Genom naturmaterial som inte talar till barnen om vad som är mitt eller ditt, ges en större möjlighet för barnen att samarbeta. I studien *Ute på dagis* av Grahn et al. (1997:28-30) blir detta tydligt på den mer planerade förskolegården. Här finns det en stress över att få en av de cyklar som finns. Det viktiga här blir inte att cykla utan att ha en cykel. Här finns en stor konkurrens över både utrymme och saker på gården. Grahn et al. (1997:7) menar att naturmiljön inte redan är fylld med vuxnas tankar om hur den skall användas. Därför lämnas utrymme åt barns fantasi. Grahn et al. (1997:6, 8) menar att utomhusmiljön många gånger erbjuder barn fler möjligheter än inomhusmiljön, bland annat i form av sinnliga upplevelser, utmaningar samt inspiration till nya lekar. Då barn idag tillbringar en stor del av sin tid på förskolan blir miljön viktig för barns möjlighet till utveckling. Om utomhusmiljön på förskolan är dåligt planerad kan barn förlora lusten att upptäcka för att det helt enkelt inte finns något att utforska. En dåligt planerad miljö kan försvåra för barn att leka i mindre grupper samt döda barns vilja att utveckla sina lekar. Mårtensson (2004:132) menar att det blir viktigt att förskolor har en egen gård som erbjuder intressanta miljöer som är utforskningsbara för barn. Det blir betydelsefullt att ta till vara på de kvaliteter som finns i miljön vid placering av nya förskolor.

Moser & Martinsen (2010:457-469) vill med sin studie studera hur norska förskolor använder utomhusmiljön som pedagogiskt fält. I studien har författarna tittat på förskolegårdarnas storlek samt likheter och skillnader som finns i den fysiska miljön. Deras resultat visar att norska barn har relativt stora gårdar att vistas på. Genom en stor gård ges barn möjlighet att dra sig undan och vara för sig själva en stund och ha tillgång till gömställen vid lek. Författarna betonar utemiljöns betydelse för barns sociala utveckling och lärande. Utomhusmiljön är både utmanande och stimulerande vid utforskande tillsammans med andra. Studien visar att norska förskolebarn är utomhus under 70 procent av dagen sommartid och 31 procent av dagen vintertid. Författarna menar att utomhusaktiviteter är högt värderat i det norska samhället. Studien visar på ett överflöd av traditionella leksaker på förskolorna, fasta installationer så som gungor, sandlådor och rutschkanor är vanligt förekommande. Mindre än en tredjedel har mer naturrelaterat material på sina gårdar. Studien visar på att det mesta av materialet på gården finns tillgängligt för barnen att hämta själva. Niklasson & Sandberg (2010:486-492) har i sin studie undersökt utomhusmiljön för barn mellan 3 och 9 år. Författarna har sammanställt vilka platser i miljön som anses viktiga och har en betydelse för barnen men även om barnen anser att miljön ligger i det privata eller i det allmänna/offentliga området på gården. Resultatet visar att platser i miljön som värderats högst är där barnen kan klättra, skyddade platser där de kan leka ostört och där det finns formbara material som exempelvis sand och jord. Studien visar också att de flesta av de högt värderade platserna låg i det allmänna/offentliga området med undantag för skyddade platser som barnen ansåg låg mer i det privata området.

Barns lek

Barns kultur formas i leken genom samlärande, interaktion och delaktighet med varandra. Genom att barn lär sig fråga, argumentera och lyssna på andra barns idéer, blir deras egna tankar och förståelse tydliga för dem själva. I leken utvecklas också en förståelse för delaktighet och rättigheter. Leken är social, kognitiv och känslomässig på en och samma gång. Att som barn få delta i leken fordrar både sociala och känslomässiga kunskaper. Utan en skapande, fantasifull och lustfylld miljö så hämmas leken. Här framhävs också att om en gemensam lek ska utvecklas så måste alla barn medverka till lektemats utveckling. Variation är viktigt för barns lärande. Barn lär sig ofta ordet först men förstår inte innebörden i begreppet tills de upplevt en variation. Strukturer i barns medvetande skapar

möjligheter för dem att förstå sin omvärld bättre. Barn lär sig om människor och saker genom olika sinnesupplevelser som exempelvis att få känna, lukta, smaka och lyssna med mera. Barn experimenterar och utforskar och det är pedagogens roll att styra barns medvetenhet till det som ska förstås. Lek och lärande kan ses som sammanflätade (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003:45-46, 52, 93, 202-203, 214).

Änggård (2012:3-4, 7-8, 10-12, 15) tar i sin studie av platser i naturmiljö upp att barn upplever platser med sin kropp. Både motorisk och sinnlig erfarenhet förstärks genom lek i utemiljö. Ute finns det gott om utrymme att röra sig fritt på och barnen utnyttjar den stora ytan naturen har att erbjuda. Miljön får en betydelse för hur barns lek utformas. Förskollärarna i studien visar de allra yngsta barnen som kommer till förskolan hur olika platser kan användas för lek. De visar även barnen hur naturmiljön kan användas för fysisk aktivitet så som att klättra, balansera och hoppa. Lekar som kan upplevas som störande inomhus blir lättare för barnen att utöva i utomhusmiljö. Vägen till platsen ges betydelse och blir lika viktiga som själva platsen man går till. Barnen i studien har stoppställen på väg till skogen, där får de lära sig om naturen och det skapas förväntningar på vad som skall hända i skogen. Skogens material är inte likt traditionella leksaker redan kodade därför handlar mycket om att bestämma naturföremålets betydelse i leken. Änggård (2009:231-232) hävdar att skogen inbjuder till fantasilek och att det pågår en ständig växelverkan mellan barn och material. Naturens material får en stor betydelse i barns lek. Barn måste hela tiden förmedla sina tolkningar av materialet till varandra i leken. Enligt Öhman & Sundberg (2004:180) har naturens material så som kottar, pinnar och stenar inga bestämda användningsområden.

Lärare i utomhusmiljön

Szczepanski (2008:51-55) vill i sin avhandling belysa utomhuspedagogiken ur ett lärarperspektiv. Denna utgår ifrån två studier om lärares uppfattning om lärande utomhus. I resultatet framkommer bland annat lärares tankar om fördelarna med undervisning i utemiljö. Lärarna tar bland annat upp verklighetsanknytning, lärande genom görande samt den kroppsliga rörelsens betydelse för lärandet. Sinnenas påverkan för lärandet betonas även bland lärarna. Koppling görs mellan motoriska och kognitiva funktioner vilket uppfattas som viktigt både ur ett hälso- och lärandeperspektiv. De hinder som Szczepanski (2008:51-52) ser är att många lärare saknar kunskap i hur man bedriver undervisning i utomhusmiljö samt varför och när detta skall ske. Tryggheten i att undervisa inomhus är helt enkelt större hos lärarna.

Maynard & Waters (2007:256-265) har i sin studie undersökt hur klasslärare i Wales, England, ser på att använda utomhusmiljön som en lärandemiljö för barn i åldrarna 3-7 år. Studien visade att klasslärarna oftast höll till på skolgården och använde sig av samma typ av lärandeuppgifter som de gjorde inomhus, det vill säga ämneskunskaper och grundläggande färdigheter i ämnet. Författarna beskriver anledningarna till att utomhusmiljön inte användes oftare. Det framkom att lärarna endast gick ut om det var bra väder eftersom många av barnen inte hade regnkläder samt att skolorna inte hade tillgång till torkskåp. En annan orsak till att inte lämna skolan var säkerhetsaspekten, de var oroliga för att barnen skulle skada sig. Den sista aspekten som författarna tar upp i studien var det faktum att Wales har en utbildningspolicy som prioriterar ämneskunskaper vilket gör att lärarna får svårt att introducera en mer informell och lekorienterad lärandemiljö.

Till skillnad från dessa studier tittar vi på förskolan och förskollärares berättelser om utevistelsen. Ovanstående studier kan bli relevanta för oss att studera i relation till vårt resultat och se vilka likheter och/ eller skillnader som framkommer.

Utomhusvistelsens samband med barns hälsa

Grahn (2007:98) menar att naturgårdar påverkar barns hälsa positivt. Författaren menar att det troligtvis leder till färre antal överviktiga barn. Åkerblom, Tranqvist & Faskunger (2010:34) menar att utemiljön har betydelse för barns lek, lärande och hälsa. En väl planerad och utformad utemiljö förbättrar barns motorik, hälsa samt ökar kreativiteten och koncentrationen. Utevistelsen minskar stress och sjukdomar hos såväl barn som personal. Ericsson, Grahn och Skärbäck (2010:24) menar att förskolegårdar som har en varierad terräng stimulerar barns spontana fysiska aktivitet. Barn som får vistas på dessa gårdar utvecklar en bättre balans, styrka, koordination och koncentrationsförmåga än barn på förskolor som saknar dessa ytor utomhus. Författarna tar upp forskning som visar att barn behöver många tillfällen att röra på sig då detta är bra för såväl fysisk som psykisk hälsa. Klyftan mellan fysiskt aktiva och fysiskt passiva barn har ökat vilket påverkar samhällets hälsotillstånd. Genom att barn får möjligheter att röra sig i unga år blir de oftast aktiva även som vuxna. Även Tovey (2007:6-7) beskriver barns hälsa samt att barn blivit mer överviktiga och utvecklat fetma de senaste åren. I studien tas en rapport upp från Hälsodepartementet i England från 2006. Närmare 30 procent av barn mellan 2-10 år har utvecklat fetma eller är överviktiga. Barn som bor i innerstadsområden eller som kommer från lägre socioekonomiska familjer större risk att få fetma än barn som kommer från mer välbärgade familjer eller som bor på landet eller i förorten. Tovey (2007:6-7) beskriver vikten av att utöka utbudet och möjligheterna till utmanande lek utomhus istället för att satsa på inomhusmotion. Utomhusleken påverkar den fysiska hälsan såväl som den psykiska hälsan. Tovey (2007:6-7) tar även upp en rapport från Mental Health Foundation från 1999 som påvisar att om möjligheter inte finns till utomhuslek så kan det bidra till psykisk ohälsa, speciellt i familjer som redan upplever stress. Lek utomhus utvecklar vänskap och minskar social avskildhet samt att barn erhåller en känsla av självständighet, vilket är viktiga faktorer för fysiskt och psykiskt välbefinnande.

Teoretiskt perspektiv

Vi har valt att använda oss av John Deweys (1859-1952) pragmatiska utbildningsfilosofi som teoretiskt perspektiv. Dewey betonar lärandet som socialt och att relationen mellan individen och dess omvärld blir viktig. Erfarenheter ligger till grund för lärandet och genom reflektion blir erfarenheten meningsfull. Dewey ser på handling och tanke som en helhet. Vi lär genom att vara aktiva och få uppleva verkligheten. Som lärare blir det därför viktigt att se vilka miljöer som är bra för lärandet. I vår studie passar detta perspektiv in då vi intresserat oss för förskollärares berättelser om uterummet som lärmiljö. Vi tänker att barn utomhus får möjlighet att uppleva med alla sina sinnen och lära med hela kroppen. Brügge & Szczepanski (2011:51) menar att Deweys tankar är en av grunderna inom utomhuspedagogiken där *learning by doing* är ett centralt uttryck. Genom verksamhet ute blir det möjligt att utforma en mer rörelseintensiv lärmiljö där kroppen kan sätta tanken i rörelse.

Centrala begrepp som förtydligas i detta avsnitt är: *Learning by doing*, *Intelligent action*, *Erfarenhet* och *Reflektion*.

Hartman, Lundgren & Hartman (2004:11, 15, 17) beskriver grunderna i John Deweys teori i inledningen till boken *Individ, skola och samhälle*. John Dewey var i första hand en filosof och en av grundarna till den amerikanska pragmatismen. En av de grundläggande principerna i Deweys filosofiska system är relationen mellan individ och omvärld som en dialektisk process. Individen

utvecklas i samspel med sin omvärld. Det finns en kärna i teorin och i denna finns två tongivande kategorier, det sociala sammanhanget och individen. Dewey (1938/1997:42-47) menar att individer lever i en värld av situationer och interaktion med såväl människor som objekt. Dewey menar att interaktion och situation inte går att skilja från varandra. En upplevelse är vad den är, på grund av vad som sker i miljön runt omkring individen just för stunden.

Hartman et al. (2004:17, 45) tar upp kända uttryck myntade av Dewey där *intelligent action* förklaras som att handling och tanke bildar en helhet. Det kanske mest uppmärksammade uttrycket *learning by doing* syftar till människan som aktiv. I utbildningen måste eleven få möjlighet till att vara just aktiv, att aktivt pröva och experimentera. Barnets intresse och aktivitet ska vara utgångspunkten för undervisningen och lärare har i uppgift att stimulera, bredda samt fördjupa barnets utveckling. Dewey reagerade på den vanliga polariseringen av kropp och själ, tanke och handling och menade att dessa inte kan skiljas. Många av Deweys tankegångar återfinns i de svenska läroplanerna. Hartman et al. (2004:17) menar att teori och praktik förutsätter varandra och ingen kan värderas högre än den andra i Deweys teori. Även Szczepanski & Dahlgren (2008:120-122) tar upp Deweys teori som betonar vikten av en växelverkan mellan textbaserade och icke textbaserade praktiker vid lärande. Kunskap skapas genom växelverkan teori – praktik. Sinnlig erfarenhet blir viktigt och lärande sker med hjälp av att hela kroppen är aktiv och att alla sinnen används. Enligt Dewey (1916/1999:211, 189) sker ett synliggörande av vad och hur vi erfarit då vi reflekterar över den gjorda erfarenheten. Det blir ingen meningsfull erfarenhet om vi inte också reflekterar över den. Vi reflekterar för att förstå att det finns ett samband mellan orsak - verkan och handling – konsekvens.

Dewey (1938/1997:38-42) beskriver att det inte går att komma ifrån att allt mänskligt lärande är socialt och inbegriper kontakt och kommunikation med andra. Det blir enligt Deweys lärandeteori viktigt att förstå att lärande inte är något enskilt som pågår inuti varje människa, i ett vakuum. Olika källor utanför individen ger upphov till upplevelser och därmed lärande. Vi lever idag i en materiell och social värld som blivit som den blivit på grund av vad som skett i tidigare generationer. Dewey poängterar att vi har olika erfarenheter beroende på den miljö vi växt upp i. Ett barn från landet har andra erfarenheter än ett barn från staden, lärare måste ta hänsyn till detta i sin undervisning. Det blir viktigt att som lärare se till vilka miljöer som kan vara gynnsamma för elevers utveckling. Dewey (1938/1997:39, 71-72) menar att lärare på grund av rädslan att påverka elevers frihet att tänka själva kan medföra att de är allt för försiktiga med att introducera material och föreslå användningen av det. Därmed blir elever ofta lämnade ensamma att själva komma på hur de skall agera med materialet. Det viktiga blir att som lärare se till elevers tidigare erfarenheter, förmågor och behov för att komma med förslag och tillsammans med eleven komma på hur denne kan lösa en uppgift. Utveckling skall ske genom ett givande och tagande och lärare ska inte vara rädda för att ge. Det är svårare att som lärare lyckas med att utföra en erfarenhetsbaserad utbildning än att följa ett vanligt traditionellt utbildningsmönster. Dewey (1916/1999:242-243, 250) tar upp att det inte är en slump att leken finns med i läroplanen. Leken ses som intellektuell och social och är en förutsättning för ett mer effektivt lärande. Det är skolans uppgift att skapa en miljö där leken fördelaktigt hjälper till med den etiska och intellektuella utvecklingen hos barnen. Lärare ska inte bara introducera lekar och spel, de ska också ha ett tydligt syfte. Dewey beskriver hur leken ska ses som en målinriktad aktivitet eftersom barnen fullföljer något speciellt eller försöker att göra något särskilt.

Metod

Val av metod

I denna studie har kvalitativ intervju som metod använts. Ahrne & Svensson (2011:10-11, 17) menar att kvalitativa metoder innefattar bland annat intervju samt observation. Med intervju som metod blir det intressant att se till vad människor tycker och tänker samt varför och hur de gör saker inom det specifika ämnet för forskningen. Genom användandet av kvalitativa metoder kommer forskaren nära det som står i fokus för studien. Forskaren får en mer direkt kunskap om själva ämnet för forskningen. Enligt Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2011:36) är intervju den vanligaste kvalitativa metoden. Vid intervju som metod kommer forskaren nära den sociala miljö som informanterna deltar i. I vår studie blir miljön för forskning förskolan och dess utemiljö. Här ges kunskap om vilka villkor som gäller i denna miljö. Syftet med denna studie är att ta reda på förskollärares syn på uterummet som lärmiljö och genom kvalitativ intervju som metod kommer informantens egna berättelser i fokus.

I denna studie har semistrukturerade intervjuer genomförts. Enligt Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2011:40) innebär en semistrukturerad intervju att intervjuaren har frågor på förhand men att dessa kan anpassas och det finns möjlighet att komplettera med öppna frågor. Som forskare är man inte bunden vid något formulär. Med detta ges alltså en bredare bild av ämnet och kan leda till fler skiftningar. Genom standardiserade frågor så ges möjlighet att jämföra svar från olika undersökningar. Enligt Dalen (2007:31) innebär en semistrukturerad intervju att det redan finns bestämda ämnen som intervjun kommer att utgå ifrån. Detta blir enligt Dalen (2007) en mer strukturerad form än en öppen intervju där frågor inte formulerats på förhand. Kvale & Brinkman (2009:43) beskriver halvstrukturerad intervju som densamma som semistrukturerad intervju som metod. Detta innebär att samtalet är likt ett vardagligt samtal men har en professionell karaktär samt ett syfte. Materialet som framkommer under intervjun ligger till grund för analys.

Urval och avgränsningar

Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2011:42) menar att det vid kvalitativa intervjuer inte finns några bestämmelser om vilket urval av informanter som görs inför studien. Dock ska det finnas en tanke bakom urvalet. Vi har i denna studie avgränsat oss till att inrikta oss på yrkesgruppen förskollärare. Detta för att det kan tänkas att de har en god inblick i utevistelsen på förskolan. Det blir tydligt i förskolans läroplan (Lpfö 98, rev 2010:11) att förskolläraren har ett uttalat ansvar över arbetet i barngruppen.

Genomförande

Vi har genomfört sex stycken intervjuer på fyra olika förskolor i Stockholmsområdet. Intervjuerna har vi genomfört tillsammans. En har haft huvudansvar för att intervjua och den andre har skött inspelning, antecknat samt varit tidtagare. En av förskolorna är en *I ur och skur*- förskola, en förskola har utomhusprofil och de andra två är traditionella förskolor varav en fokuserar mycket på hälsa. Innan intervjun tog vi kontakt med förskollärarna via email (se Bilaga 1). Då förskollärarna besvarade att de ville medverka bokade vi via email/ telefon tid och plats för intervjun. Innan intervjun frågade vi förskollärarna om de godkände att vi spelade in intervjun vilket samtliga gjorde. Vi använde oss av en

diktafon som tekniskt hjälpmedel för att spela in intervjuerna men hade även en telefon med ljudupptagning som agerade backup. Materialet förde vi sedan över till datorn. Förskollärarna fick själva välja plats för intervjun. Samtliga intervjuer genomfördes på deras respektive förskolor. Intervjuerna tog plats i ostörda miljöer på förskolan så som dokumentationsrum, konferensrum men även på avdelningen då barnen varit utomhus. Intervjuerna låg i snitt på fyrtio minuter utom en intervju som var tjugo minuter lång. Intervjun på tjugo minuter var bland de första vi genomförde. Att vi inte var vana intervjuare kan vara en bidragande orsak till att vi under denna intervju inte ställde lika mycket följdfrågor. Vi märkte att vår intervjuteknik förbättrades ju fler intervjuer vi genomfört, bland annat gällande relevanta följdfrågor samt att kunna hantera tystnad som uppstod. Nedan följer en tabell med information om våra informanter samt hur lång tid respektive intervju tog:

Intervjuade pedagoger	Antal år som förskollärare	Ålder på barngrupp	Intervjutid i minuter
Förskollärare 1	6	3- 6	40:16
Förskollärare 2	24	1-6	22:12
Förskollärare 3	4	1-3	37:13
Förskollärare 4	15	5-6	42:57
Förskollärare 5	19	1-3	45:46
Förskollärare 6	6	3-5	45:56

Tabell 1

Insamlingsteknik

En halvstrukturerad intervju genomförs med en intervjuguide som utgår ifrån olika ämnen samt frågeexempel (Kvale & Brinkman 2009:43). Inför de kvalitativa intervjuerna satte vi upp ett antal frågeställningar som intervjuerna utgick ifrån (se Bilaga 2). Det fanns sedan möjlighet att ställa följdfrågor beroende på vad informanten svarade. För att ha relevanta frågor vid intervjun utgick vi vid uppförandet av frågorna ifrån tidigare forskning inom ämnet. Kvale & Brinkman (2009:146-147, 150-151) beskriver halvstrukturerad intervju där en frågeguide skapas över de ämnen som ska tas upp under intervjun. Intervjufrågorna ska vara lättförståliga, korta samt utesluta ett alltför akademiskt språk. Frågorna ska behandlas med informantens vardagliga språk. Intervjufrågorna i guiden ska vara utformade utifrån en tematisk aspekt vilket innebär att de syftar till forskningsämnet. Frågorna skall även vara dynamiska vilket innebär att de ska resultera i ett positivt samspel mellan intervjuare och informant. Innan genomförandet av intervjuerna diskuterade vi frågeguiden och dess uppbyggnad med vår handledare. Vår intervjuguide inleds med ett antal bakgrundsfrågor (se Bilaga 2). Vi utformade frågeguiden med denna inledning för att värma upp intervjupersonen. Frågeguiden går sedan över till mer generella frågor om förskolegården och hur ofta/ länge barnen är ute under en dag. Mot slutet går frågorna mer in på djupet om förskollärarens egen roll och hur de ser på barns utveckling, lek och lärande.

Kvale & Brinkman (2009:150-151) tar upp olika typer av intervjufrågor. Vi utformade intervjuguiden utifrån olika kategorier vilket kan kopplas till det som kallas strukturerande frågor där intervjuaren markerar bytet av ämnet. Genom sonderande frågor skapas en möjlighet för informanten att ge en mer detaljerad beskrivning av ämnet. Detta gjorde vi bland annat genom att fråga informanterna om de lämnar förskolegården med barnen och sedan be dem beskriva vad de gör. Beroende på svar från

informanten har uppföljningsfrågor blivit aktuella och då bad vi dem utveckla sina svar vilket också Kvale & Brinkman tar upp (2009:150-151). Det krävs att intervjuaren har en kunskap om ämnet för studien för att kunna ställa följdfrågor till informanten (Kvale & Brinkman 2009:98). Det har varit till stor hjälp att vi innan intervjuerna studerat tidigare forskning inom ämnet. Detta medförde att det blev lättare att ställa följdfrågor. Då vi inte är erfarna intervjuare genomförde vi testintervjuer med varandra. Detta för att förbättra vår intervjuteknik men också för att se längden på intervjun vilket synliggjorde att frågorna rymdes inom tidsramen vi informerat informanterna om (se Bilaga 1).

Databearbetning och analysmetod

Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2011:54) menar att forskaren genom att transkribera själv får en bra överblick av det insamlade materialet. Detta gör att forskaren får en större kännedom om materialet och analysen kan därigenom påbörjas på en gång. Även Kvale & Brinkman (2009:196) beskriver att forskare genom att själv transkribera urskiljer detaljer som kan vara viktiga i analysen i materialet redan under denna process. Med hjälp av en diktafon spelade vi in intervjuerna. Sedan transkriberade vi det inspelade materialet. Vi valde att transkribera tre intervjuer var för att vara så tidseffektiva som möjligt eftersom vi ville använda mer tid till analysen av intervjuerna. Vi valde att genomföra transkriptionen i nära anslutning till intervjun för att ha intervjun färskt i minnet, vilket är något som poängteras av Öberg (2011:66). Vid transkriberingen utformade vi en transkriptionsnyckel som vi båda höll oss till för att transkriberingarna skulle vara så lika som möjligt. Vi valde att transkribera hela intervjuerna då vi ville ha ett rikt material att analysera. Vi valde att transkribera ordagrant det som sades i intervjuerna. Vi har dock inte valt att transkribera intonation och röstläge men däremot skrivit ut skratt, suckar och pauser. Vi tog bort många av våra egna bekräftelseljud så som *mmm* och *aaa* i transkriptionerna. Det material vi sedan valde ut för vår resultat- och analysdel skrev vi dock om till en relativt korrekt skriftlig form då en ordagrann intervju kan uppfattas som osammanhängande (Kvale & Brinkman 2009:204).

Vi använde oss av de analysmetoder som Kvale & Brinkman (2009:174) kallar meningskoncentrering och meningskategorisering. Meningskoncentrering innebär att sammanfatta det som intervjupersonerna säger i kortare mer precisa meningar. Här tas det väsentliga ut ur materialet. Författarna beskriver meningskategorisering vid analys som att intervjun kategoriseras i olika teman. Detta medför att det transkriberade materialet struktureras upp. De teman som satts upp kan även ha formulerats i förväg men också uppstått under analysens gång. Som utgångspunkt vid analysen använde vi oss av de teman vi utformat i frågeguiden (se Bilaga 2). Vid genomgången av transkriptionsmaterialet har vi utifrån det insamlade materialet både använt oss av dessa samt formulerat nya kategorier. Vi skrev ut det transkriberade materialet och använde oss av överstrykningspennor i olika kulörer för att dela in materialet utifrån dessa teman: forskollärarens roll, miljö (skogen, gården), hälsa, motorik och lek. Utifrån detta sammanställde vi sedan tankekartor för att få en överblick av vårt material. Här sorterade vi ut material som inte kändes relevant för studien. I tankekartorna använde vi oss också av de olika färgmarkörerna vilket direkt gav en överblick av materialet. Det blev då tydligare att jämföra tankekartorna sinsemellan och sammanställa svaren utifrån kategorierna. I resultatet har vi sammanfattat vad våra informanter har delgivit oss genom att skriva ut svaren i mer precisa, korta meningar.

Intervjuperson	Antal sidor transkript
Förskollärare 1	14 sidor
Förskollärare 2	11 sidor
Förskollärare 3	12 sidor
Förskollärare 4	17 sidor
Förskollärare 5	14 sidor
Förskollärare 6	17 sidor
Totalt:	85 sidor

Tabell 2

Forskningsetiska aspekter

I denna studie har hänsyn tagits till informationskravet, samtyckeskravet samt anonymitetskravet som tas upp i God Forskningssed (Hermerén 2011). Enligt Hermerén (2011:18, 68) betyder anonymitet att informanten blir avidentifierad gällande namn och personuppgifter. I denna studie blev informanterna anonyma genom att förskollärarna tilldelades var sin siffra. Förskollärare 1, Förskollärare 2... Genom detta blir det omöjligt att sammankoppla ett svar med en bestämd individ. Före forskningens genomförande ska samtycke inhämtas från de medverkande i studien. Om informanterna är under 15 år måste även samtycke från målsman inhämtas. Ingen av de medverkande i denna studie är under 15 år. Innan studien genomförs skall även de medverkande ges information om studiens syfte. I denna studie tog vi även hänsyn till etikprövningslagen, Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor. Hermerén (2009:22) menar att forskning som inte riskerar att skada informanten inte behöver prövas av denna lag, dock skall hänsyn tas till denna. Vår forskning är inte av känslig karaktär men vi har gjort studien med beaktning av denna. I 16 § tas kravet om information upp. I informationen till de medverkande skall syftet med forskningen framgå; att deltagandet är frivilligt samt att de när som helst har rätt att avbryta sin medverkan (SFS 2003:460, 16§). Informerat samtycke innebär att forskaren ska informera de deltagande i studien/ undersökningen om syftet med studien samt dess upplägg. Det blir även här viktigt att informera om att informanten när som helst kan avbryta sin medverkan och att informerat samtycke innebär att deras deltagande är frivilligt (Kvale & Brinkman 2009:87). Vi meddelade våra informanter via email om ovanstående huvudkrav. Här fick de kortfattat ta del av vårt syfte med studien. Innan intervjun meddelade vi förskollärarna om att vi kommer att spela in intervjun och inhämtade samtycke från dem om detta. Här blev de även informerade om att det insamlade materialet endast kommer att användas till detta examensarbete. Informanterna i denna studie har ställt upp frivilligt och valde att genomföra sitt deltagande utan påtryckningar från oss. På de förskolor där förfrågan gått via förskolechefen kan det tänkas att de skulle kunna ha skett en påtryckning från förskolechefens håll för förskollärarna att delta i studien. Därför har vi valt att trycka extra mycket på samtyckeskravet och anonymitetskravet även innan intervjun.

Studiens kvalitet

Enligt Kvale (1997:215) innebär begreppet validitet sanningen eller riktigheten i ett yttrande. När det gäller en methods validitet blir det frågan om metoden undersöker det som den avser att undersöka. Vi ville utifrån kvalitativ intervju som metod höra förskollärares berättelser om utevistelsen och få dem

att berätta om vad syftet är med den. Frågeguiden vi använt oss av är uppbyggd med många frågor om samma ämnen. Frågorna skulle kunna ses som kontrollfrågor och validiteten hos informanternas yttranden kan då tänkas bli högre om informanten svarar ungefär likartat på samma typ av frågor. Genom att vi har utformat en frågeguide utifrån vårt syfte kan det tänkas att vår studie blir mer valid. Kvale (1997:213) tar upp att validering inte endast blir en granskning i slutet av en studie utan en kvalitetskontroll som genomförs under hela arbetets gång. Vi har i denna studie hela tiden gått tillbaka till vårt syfte med studien för att säkerställa att vi undersökte det vi avsåg att undersöka. Kvale (1997:213) tar även upp reliabilitet i relation till intervju som metod. Här diskuteras hur intervjuaren ställer frågor och där omedvetet ledande frågor kan få en inverkan på svaren. Vi har använt oss av öppna frågor under intervjun där vi har varit intresserade av informantens berättelse och försökt att inte leda in informanten att svara *rätt*. Genom att vi genomförde testintervjuer med varandra innan intervjuerna med informanterna kan det tänkas att kvaliteten på frågorna samt hur vi ställde dem höjdes.

Metoddiskussion

En intervju skiljer sig från ett vanligt samtal då forskaren är intresserad av intervjupersonens upplevelser och dessa står i fokus. Forskaren tolkar sedan det insamlade materialet. Här är det direkta svar från informanterna men även forskarens egna förförståelse som påverkar tolkningen (Dalen 2007: 38-39, 13). Genom att forskaren tolkar materialet kan det tänkas att denne har en maktposition gentemot informanten. Dalen (2007: 39) menar att det blir viktigt att som forskare visa ett intresse för det som berättas av informanten, det kan göras genom ögonkontakt. Kvale & Brinkman (2009:43, 49-50) menar att även om det inte finns någon uttalad maktposition i en intervju så kan de strukturella positionerna bidra till att informanten mer eller mindre svarar så som den tror att intervjuaren vill att den ska svara. Det finns en asymmetrisk maktrelation mellan intervjuaren och informanten då intervjun inte sker under lika förhållanden. Intervjuaren besitter kunskap inom ämnet, bestämmer forskningsinriktning samt vilka frågor som undersöks närmare. Denne inleder och avslutar även samtalet. Intervjuaren är den som tolkar det som sagts under intervjun vilket ger denne ett tolkningsföreträde. Informanten kan reagera på maktrelationen genom att tala runt frågor eller undanhålla information om ämnet. Det blir viktigt att man som intervjuare reflekterar över den makt de har i en intervjusituation. Vi har reflekterat mycket över att informanterna i denna studie inte fått frågorna på förhand. Detta gör att vi har haft en större kontroll över situationen vilket skulle kunna göra informanten osäker. Vi har dock i informationsbrevet berättat syftet och ämnet för denna studie. Detta medför att informanterna kunnat förbereda sig, en av informanterna i denna studie hade gjort en tankekarta.

Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2011:56) menar att en av intervjuns styrkor är att den ger forskaren olika personers tankar om ett och samma ämne. Bland annat den intervjuades egna upplevelser och hur de ser på hur saker sker i praktiken i deras värld. En svaghet med intervju är att den ger en begränsad bild av det som står under forskning. Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2011:56) hänvisar till Fangen (2005) som påtalar att man aldrig kan vara säker på att människor gör vad de säger. Genom en kombination av observation och intervju kan detta bli mer tydligt. I denna studie har vi dock på grund av begränsad tid valt att enbart inrikta oss på intervju som metod och inte en kombination av dessa.

Resultat och analys

Under följande avsnitt presenteras studiens resultat och analys. Rubrikerna är formulerade utifrån våra frågeställningar.

Syftet med utevistelsen

Alla förskollärare tar upp betydelsen av ytan som finns ute. Till skillnad från inomhusmiljön är utemiljön mer tillåtande och utomhus kan barnen vara mer fysiska i sitt lärande. Ute får barnen ett större utrymme att röra sig fritt på.

Utomhus får dom nästan obegränsat med utrymme och dom slipper liksom att misslyckas hela tiden /.../ Dom barn som behöver röra på sig jättemycke... dom barnen fungerar ute och dom kan lyckas med det dom gör. I samspelet med andra barn så fungerar dom mycket bättre än vad dom gör inomhus. (Förskollärare 1)

Inne är det begränsat /.../ dom får en större frihet också ute än vad dom får inne. Inne får du inte springa, du får inte skrika. Så du blir inte bromsad. (Förskollärare 4)

Rummet blir mycket större. Dom behöver liksom inte trängas med varandra och man kan hitta små rum och platser där man kan vara ifred. (Förskollärare 2)

Förskollärarna framhäver utevistelsen ur olika hälsoaspekter och vikten av att barn får vara ute och röra på sig. Generellt sett är alla förskolor ute under en stor del av dagen både förmiddag och eftermiddag, dock är de äldre barnen ute under ett längre tidsspann åt gången. Årstiden spelar roll och förskolorna är ute under en längre tid på sommaren än vintern. Blir barnen blöta eller fryser går man in. Två förskollärare framhäver att barnen håller sig friskare och rör på sig då mycket av verksamheten pågår utomhus. Kroppen mår bra av att röra på sig både fysiskt och psykiskt menar en förskollärare. Förskolan med fokus på hälsa erbjuder barnen bland annat gympa, simskola, skridskoskola, fotbollsskola och idrott. De har även friskvårdsveckor för barnen. Förskolläraren menar att de vill att barnen ska få med sig viljan att vara ute. Två andra förskolor nämner också att de har skridskoåkning för barnen vintertid. Två förskollärare menar att ljudnivån blir väsentligt lägre av att vara ute jämfört med att vara inne med hela barngruppen. En av dessa påpekar att all forskning pekar på att fler barn blir överviktiga då de sitter stilla mycket hemma och att förskolan kan komplettera med den fysiska biten. Att barn lär sig bemästra sin kropp och får frisk luft anser förskolläraren är bra och därför är det viktigt att förskolan har mycket av sin verksamhet ute.

Det är jätteviktigt att barnen får utmanas grovmotoriskt och vågar ta för sig, det stärker självkänslan. (Förskollärare 5)

En annan förskollärare berättar att många föräldrar påpekar för dem att de inte har tid att åka till skogen och de är tacksamma att förskolan gör detta. Förskolläraren berättar om lugnet som infinner sig när man kommer till en skog och att det behövs i dagens tempo. Barnen kommer ner i varv men får ändå utlopp för sin energi.

”Uppleva med hela kroppen”

Många av förskollärarna talar om vikten av att barn ute får uppleva med hela kroppen och att mycket i naturen måste upplevas på plats. Det blir svårt att uppleva växter och djur om man inte är ute och att detta är något man vill uppleva med hela kroppen hävdar en förskollärare.

Jag tycker utemiljön är fantastisk för barns lärande och tror på ett upplevelsebaserat lärande /.../ Det ger barnen mycket mera att komma iväg och titta på och känna på det man ska lära sig om än att liksom titta i en bok /.../ Jag tror att utemiljön erbjuder ett mer kroppsligt lärande. (Förskollärare 6)

Enligt en förskollärare uppstår det enklare lärandesituationer ute. Ett exempel förskolläraren gav var om ett barn plockar mossor så kan man på en gång prata om det. Det tas direkt upp i sitt sammanhang. Förskolläraren menar att det inte är lika relevant att göra detta inne. Ytterligare en förskollärare upplever det som att barnen är mer frågvisa i skogen än på gården. De hämtar ofta insekter som de har frågor om. Barnen får sinnesupplevelser på ett annat sätt utomhus menar en annan av förskollärarna. Denna förskollärare beskriver det på följande sätt:

Just att få vara ute, för det ger så mycket. Man kan saker på andra sätt. Man kan känna dom, man kan hoppa dom, man kan smaka på dom och kan liksom uppleva dom med hela kroppen på ett annat sätt än vad man gör inne. (Förskollärare 6)

Barns utveckling, lek och lärande på förskolegården och i skogen

Uttrycket *allt man kan göra inne kan man göra ute* har alla förskollärare tagit upp i någon form. En förskollärare menar att man kan se utomhusmiljön som en pedagogisk arena precis som vilken inomhusmiljö som helst. Förskollärarna beskriver miljön som viktig på förskolan. En förskollärare beskriver miljön som något bestående som barnen hela tiden kan komma tillbaka till. Under utevistelsen möts barn från olika avdelningar och i olika åldrar. En förskollärare menar att barn ute lär sig av varandra, de samarbetar och utvecklar en social kompetens. En annan förskollärare tar upp liknande tankegångar genom att hävda att barnens sociala kompetens tränas i större utsträckning ute än inne genom barnens samspel i leken. Denna förskollärare förklarar detta såhär:

Jag tror barnen /.../ kommer varandra närmare på något sätt ute också. Dom delar på sig mer inne och leker med deras favoritkompisar. Ute är det ofta... då leker alla. (Förskollärare 4)

Förskolegården

Generellt sett har de intervjuade förskollärarna beskrivit sina gårdar som stora men en förskollärare beskrev sin förskolegård som liten och ville ha mer spring och spelytor. Ytan på gården betonas som viktig av förskollärarna och en förskollärare menar att barn inte ska behöva krocka på få attraktiva områden på gården, det skall finnas en mångfald som i största möjliga mån möter barnens intressen.

Man ska ha en gård likväl som en innemiljö där barnen får många möjligheter. (Förskollärare 6)

Förskollärarna beskriver att de har en varierad gårdsmiljö. På tre av gårdarna har de en kuperad terräng i form av mindre berg. Förskollärare på tre av förskolorna berättar att de arbetar med gårdsutveckling.

Alla förskollärare beskriver att de har fasta installationer på sina gårdar i form av bland annat rutschkanor, gungdjur, småhus, sandlådor och klätterställningar. På tre av fyra gårdar har barnen möjlighet att snickra tillsammans med en pedagog. En av gårdarna har växthus och en annan gård har odlingslådor. Vikten av krypin betonas och att barn i leken gillar att dra sig undan. Miljön ska tilltala så många som möjligt och det ska finnas krypin i form av bland annat småhus, buss och affär, miljöer förknippade till rollekar menar en förskollärare. En annan förskollärare beskriver att barnen gör sina egna rum och kryper in i buskar för att få komma undan och få egen lek.

Förskollärarna som arbetar med äldre barn har generellt sett beskrivit det som att de försöker lämna gården oftare då gården inte utmanar på samma sätt längre. Det behöver finnas en progression i materialet som erbjuds barnen på gården anser en förskollärare och beskriver det som att alla barn ska kunna klara lite grann men bli sugna på att utmana sig själva ytterligare. Två förskollärare som arbetar med äldre barn anser dock att gården inte erbjuder de allra äldsta barnen så mycket nya utmaningar och därför blir det viktigt med andra miljöer utanför gården.

När dom gått på förskolan i fem år så är dom rätt trötta på att bara trampa på den här gården så dom behöver nya utmaningar. Det är ju också därför vi åker iväg. (Förskollärare 4)

Ett litet barn har ju oändligt många möjligheter på den här gården och utmaningar medan en sexåring som snart ska börja förskoleklass inte har lika många om jag tänker just motoriska möjligheter eller utmaningar /.../ Då får man ju välja lite andra miljöer. (Förskollärare 1)

Många av förskollärarna anser att de äldre barnen rör på sig på ett annat sätt än de yngre barnen på gården. De äldre barnen rör sig mer upp och ner och på ojämnt underlag än de yngre barnen menar en förskollärare. Förskollärarna talar om barns motoriska utveckling och vad i utomhusmiljön som kan utmana barnen i detta. På gårdarna tas rutschkanor, klätterställningar, balansbanor och kuperad terräng upp.

Om man tänker motorik /.../ det ska finnas olika material. Det ska finnas gräs det ska finnas sand det ska finnas asfalt grus å så... olika underlag. /.../ Balansbrädor, balansstenar, däcken därute också som man kan balansera på. (Förskollärare 1)

Leken betonas av samtliga förskollärare och rollekar är något som alla förskollärare poängterar att barnen leker både på gården och i skogen. Familjelekar och djurlekar är mest populärt. Rollekar är ett sätt för barn att bearbeta det som händer omkring dem anser en förskollärare. Förskollärarna beskriver att barnen rör sig mycket över gården i rollekarna. En förskollärare som arbetar med yngre barn menar dock att de äldre barnen rör sig mer i leken över hela gården och är inte lika nära de vuxna som de yngre barnen är. En annan förskollärare beskriver att de äldre barnen får företräde på gården då de tar för sig mer än de yngre barnen. Ytterligare en förskollärare beskriver att många pedagoger anser att de äldsta barnen far runt mer på gården. Rörelselekar som kull och jagarlekar nämns av förskollärarna men även fotboll och innebandy är bollsporter som tas upp. En förskollärare menar att här utmanas barn i vilka regler som gäller. Bygg och konstruktion är också något som barnen ägnar sig åt och sandlådan framhäver alla förskollärare som ett populärt ställe på gården. Även vattenlek efterfrågas av barnen och detta under varmare delen av året. Under vintern blir det mer betoning på snölekar med pulkaåkning och snöbyggen. Barnen byter lek/aktivitet oftare då det är många barn på gården och vid färre barn kan de hitta ett annat lugn i leken beskriver en förskollärare. Två förskollärare menar att i skogen leker barnen mer koncentrerat. Enligt en av dessa förskollärare leker barnen en helt annan lek i skogen än på gården och samma konflikter uppstår inte, då det inte är samma konkurrens om utrymme och material.

Skogen och närmiljön

Alla förskollärare nämner att de lämnar förskolans gård ungefär 1-2 gånger i veckan och det vanligaste utflyktsmålet som tas upp är skogen. Det kan bli fler eller färre gånger beroende på vad barngruppen har för fokus just nu. Förskolan med *I ur och skur*- inriktning är dock oftast i skogen två dagar i veckan. Hälften av förskollärarna betonar vikten av att avlasta gården genom att gå iväg då det lätt blir trångt med många barn. Då skapas ett större utrymme för de barn som blir kvar på gården. Ett annat syfte med att lämna gården som betonas är att barnen ska få uppleva någonting annat. Alla förskolor har någon typ av skogsområde i sin närmiljö. Andra platser i närmiljön som besöks är fotbollsplan och lekparker. Förskollärare på två av förskolorna berättar att de ibland lagar mat i skogen. En av dessa samt en annan förskola har organiserade utflykter för femåringarna. Den ena förskolan åker iväg en gång i veckan till olika parker och museum. Den andra har en mer friluftsbaserad dag en gång i månaden där de gör samarbetsövningar och lagar mat tillsammans.

Alla förskollärare menar att de har ett syfte med att lämna gården. Det kan vara att utforska skogens miljö, träna barns motorik i skogen men även att genomföra ett projekt av bland annat naturvetenskaplig karaktär. De förskollärare som har äldre barn berättar om matematikuppdrag de utför i skogen med barnen. Uppdragen kan bland annat vara att barnen skall hämta pinnar i olika längder, de övar även på antalsuppfattning och lägesord. Generellt sett beskriver förskollärarna att barnen under den fria leken i skogen bygger och leker rollekar. Flertalet förskollärare hävdar att gruppkänslan infinner sig när man går iväg från förskolan och det blir en annan sammanhållning i gruppen.

Alla saker vi gör tillsammans ger en känsla av att vi är en grupp, ett lag. (Förskollärare 5)

Barns fantasi vid lek i naturmiljö framhävs av förskollärarna. Barn leker med fantasin på ett helt annat sätt ute än inne. Barnen leker lekar i skogen med det som finns och alla får vara med. De använder det material som finns och de samarbetar mycket. Det blir en helt annan lek i skogen menar en förskollärare och beskriver det som att barns fantasi bara sprudlar i jämförelse med barns lek inomhus. Utomhusmiljön är inte lika kodad som inomhusmiljön och utomhus får barnen välja själva i en större utsträckning menar samma förskollärare.

På ett sätt är ju skogen, en mer oplanerad miljö, mer intressant kan jag tycka för där finns det mer utrymme för barns fantasier... på gården har ju vi... det finns utrymme för barns fantasi där absolut men där har ju vi mer tänkt efter vad barnen kan göra och hur dom ska göra /.../ Medan i skogen, i naturmiljön så blir det ju mera frihet kanske för barnen att skapa i rollekar. (Förskollärare 1)

Enligt många av förskollärarna är skogen en bra miljö för barnen att utmanas motoriskt i. I skogen utmanas barnen grovmotoriskt genom att springa, hoppa och klättra på berg och stenar. En förskollärare berättar att de inte alltid tar de givna stigarna och genom detta får barnen träna motoriken. Det är väldigt utvecklande att vara ute i naturen och träna motoriken upp och ner påpekar en annan förskollärare. En förskollärare berättar att de gör repbanor i skogen där barnen bland annat utmanas genom att gå, balansera och klättra uppför berg med hjälp av rep. En annan förskollärare beskriver motoriska stationslekar som de gör på en närliggande fotbollsplan. Två förskollärare som arbetar med de äldsta barnen menar att de äldre barnen behöver fler utmaningar motoriskt. Detta gör förskollärarna bland annat genom att lämna gården men även tillföra motoriskt material som exempelvis rep.

Förskollärarens roll – medforskande eller vakt?

Generellt sett ser förskollärarna på sin roll utomhus som närvarande, medforskande och tillåtande. Många av förskollärarna tar upp att förskollärare bör förmedla en trygg, rolig och utmanande miljö till barnen och visa på miljöns möjligheter. En förskollärare som har yngre barn tycker dock att det är en utmaning att introducera miljön i skogen för de yngsta barnen då mycket exempel under dennes lärarutbildning var riktat till äldre barn, fyra och femåringar. Det blir viktigt att se vad barnen intresserar sig för och att utmana barnen med rätt typ av frågor anser en stor del av förskollärarna, vilket kommer med erfarenhet. Att som förskollärare stödja barns utforskande blir betydelsefullt.

Min roll är ju att följa barnen, lyssna på barnen se vad dom intresserar sig för. Tillföra saker i deras utforskande som kan berika utforskandet. Fördjupa och utveckla det dom lär sig. Inte bara servera svar på det dom söker utan med hjälpmedel hjälpa dom att själva finna svar... ställa frågor.

(Förskollärare 1)

Frågor... och det är väl egentligen det som är svårast när man är pedagog. Det är väl det man måste tänka kring. Vilken typ av frågor ställer jag till barnen. Hur ställer jag frågor till barnen. Ställer jag frågor som inte ens jag kan svara på. Det måste vara en utvecklingsbar fråga som man faktiskt kan ta reda på. (Förskollärare 6)

Två av förskolorna har stationsarbete som uttalat arbetssätt på gården. Här finns både stationslådor barnen själva har tillträde till men även lärarledda stationer i form av bland annat snickring, målning och experimentlådor. De andra förskolorna har lärarledda lekar och aktiviteter. Två av förskolorna har delat upp sin gård i zoner där det alltid ska finnas en pedagog. De andra två förskolorna arbetar enligt regeln att de skall sprida sig på gården. En förskollärare tar upp att många förskolor kan ha problem med pedagoger som pratar med varandra på gården och menar att de inte heller är ett undantag, dock är det oftast arbetsrelaterat. Svårigheter som förskollärarna ser med sin roll på gården är att se och lyssna till alla barn då alla förskolor är stora med många barn på samma gård. Ute är alla barn allas barn. Det blir svårt när det är få pedagoger på gården vid bland annat sjukdom, fortbildning, möten och planeringstid. På alla förskolor så är måndagar och fredagar avsatta för pedagogers planering av verksamheten. Oftast är alla barn ute vid sådana tillfällen. Det kan lätt bli barnpassning på gården de dagar i veckan när det är planeringstid och pedagogerna ansvarar för varandras barn menar en förskollärare. Det blir svårt att som förskollärare se vad barnen undersöker och utforskar då man har ansvar för varandras barn under planeringstid. Istället blir det mer att hålla koll på barnen så att alla är sams och att har någonting att göra anser en annan förskollärare Här blir gårdens utformning viktig och en förskollärare hävdar att miljön många gånger blir viktigare än pedagogen.

Sen är det vissa dagar när det är ont om personal och då blir man mer en vakt som går runt och håller koll på alla. Men så är det på alla ställen. (Förskollärare 2)

En förskollärare menar att man lätt blir avbruten i arbetet på gården över vardagliga praktiska detaljer som skall redas ut. Det är lättare att vara en utforskande, medforskande och närvarande förskollärare i skogen. Många av förskollärarna ser fördelar med att lämna gården för att få mer tid för varje barn.

Det är bra för barnen att inte vara femton barn i barngruppen hela tiden. Om du som förskollärare har fem barn blir det lättare att samspela med alla barn i gruppen och det blir mer tid för varje barn. (Förskollärare 3)

Utomhuspedagogik enligt förskollärarna

På frågan om vad utomhuspedagogik innebär svarar förskollärarna att man genom utomhuspedagogik som arbetssätt kan göra det möjligt att skapa en verksamhet ute som blir meningsfull för barns utveckling och lärande. Naturen och dess möjligheter blir viktiga att ta vara på vid utomhuspedagogik menar förskollärarna. Verksamheten ska vara genomtänkt och grunda sig i läroplanen för förskolan. Platsen för lärandet framhävs tydligt. Några av förskollärarna menar att utomhuspedagogik handlar om att vara ute vilket innefattar både förskolegård och skog. Medan de andra pratar mer om att lägga verksamheten i naturen och då främst med skogen som miljö.

Utomhuspedagogik är för mig att man har ett syfte med det man gör när man är utomhus och att man ser utomhusvistelsen som unik i sig och att den erbjuder stora möjligheter för barnen att utvecklas inom många olika områden. (Förskollärare 1)

Att använda dom möjligheter som finns ute i naturen... kanske ännu mer iväg än att vara på gården /.../ men att erbjuda och att komma iväg och uppleva upplevelsebaserat lärande ute. (Förskollärare 6)

Inom utomhuspedagogiken blir reflektion viktig. Förskollärarna talar alla om att de reflekterar tillsammans med barnen på ett eller annat sätt över det som skett ute. Genom reflektion med barnen uppstår nya frågeställningar. Tillsammans med barnen ser man hur man kan föra arbetet vidare menar förskollärarna. Oftast sker organiserad reflektion över projekt och planerade aktiviteter. En förskollärare beskriver att de på avdelningen inte är lika bra på att dokumentera barns lärande ute som inne om det inte är en styrd aktivitet. På en förskola har de ett reflektionsrum där barnen reflekterar över projekt. På en annan har de så kallade *lillmöten* tillsammans med barnen. På de övriga förskolorna använder de sig bland annat av ipads för reflektion. Överlag är det bilder som står i fokus för barns reflektion men även förskollärares observationer. Förskollärarna är dagligen lyhörda för barnens intressen och deras förslag till fortsättningar på pågående projekt men även uppslag för nya projekt.

Man vet aldrig från dag till dag vad som kommer att hända, jag tycker att jag mer eller mindre får fem uppslag på saker vi kan göra från förskolegrunden till entrén när jag kommer på morgonen. (Förskollärare 5)

Förskollärares berättelser i relation till Deweys teori om lärande

Utifrån förskollärarnas berättelser blir det tydligt att Deweys begrepp *learning by doing* är något som synliggörs i verksamheten utomhus. Att barnen ska få vara aktiva och få utforska miljön ute för att få erfarenheter betonas bland annat genom att förskollärarna vill att barnen ska få uppleva med hela kroppen. Något som också Dewey poängterade, att kropp och själ, handling och tanke inte ska skiljas åt, *intelligent action* (Hartman et al. 2004:11, 15-17). Förskollärarna ser att mycket i naturen måste få upplevas på plats där barnen direkt får uppleva saker i sitt rätta sammanhang. En förskollärare berättade att det ger barnen mer att uppleva saker i verkligheten än att bara titta i en bok. Detta kan kopplas till Deweys tanke om en växelverkan mellan teori och praktik (Szczepanski & Dahlgren 2008:120-122). Förskollärarna betonar att innemiljön kan bli mer begränsande för barnen, de får inte springa, hoppa och skrika. Utomhus får barnen nästan obegränsat med utrymme och de blir inte

bromsade på samma sätt. Deweys teori pekar på en betydelsen av att vara aktiv och att barnen måste ges möjlighet till detta (Hartman et al. 2004:15-17).

Allt lärande ses som socialt och vi interagerar med både människor och objekt. En av grunderna i Deweys teori är att vi utvecklas i samspel med vår omvärld (Dewey 1938/1997:38-42). Relation mellan individ och omvärld ses som en dialektisk process (Hartman et al. 2004:17) Interaktion mellan alla barn på förskolan blir möjlig utomhus. Som en förskollärare beskriver det, ute då leker alla och barnen leker inte endast med sina favoritkompisar. Även interaktion mellan barn och pedagoger från olika avdelningar möjliggörs, ute är alla barn allas barn. Leken betonas av Dewey (1916/1999:242-243) som intellektuell och social och blir en förutsättning för ett mer effektivt lärande. Förskollärarna betonar rollen utomhus där barn samspelar med andra. Gårdens utformning och skogens miljö blir viktig för barns lek. Enligt Dewey skall lärare utforma miljöer för lek som stödjer barns intellektuella och etiska utveckling (Dewey 1916/1999:242-243). Förskolornas gårdsmiljö beskrivs som varierade och en majoritet arbetar med gårdsutveckling. Dock ses skogen som en mycket viktig miljö för barns lek. Genom detta får barnen tillgång till två olika typer av miljöer som kan tänkas stödja barns utveckling. Som lärare ska man enligt Dewey (1938/1997:38-42) se till vilka miljöer som kan vara gynnsamma för barns lärande. Miljöerna skall möjliggöra för barnen att vara aktiva och barnens intresse ska ligga till grund för verksamhetens utformning. Förskollärarna betonar att det ska finnas en variation i miljön på gården. Miljöer kan även förändras genom olika aktiviteter på gårdarna med bland annat målning och snickring det ger barnen möjlighet till aktivitet av olika slag och nya erfarenheter. Även skogen anses av förskollärarna vara en gynnsam miljö för barnen då den inte är lika kodad och barnen får själva bestämma vad materialet ska användas till, en pinne kan bli oändligt många olika saker. Det blir viktigt att se vad barnen intresserar sig för anser en stor del av förskollärarna och många arbetar med projekt. De pedagoger som har äldre barn går även ifrån gården för att utmana barnen. Att lärare breddar, stimulerar och fördjupar barns utveckling blir viktigt enligt Deweys teori (Hartman et al. 2004:17). Förskollärarna betonar vikten av att ställa rätt typ av frågor till barnen. Frågorna kan också tänkas föra barns lärande vidare och fördjupa lärandet. Förskollärarna går till skogen för att utmana barns motorik, de söker miljöer som kan stimulera barns utveckling, lek och lärande vidare. De tillför även motoriskt material till de äldre barnen. En förskollärare menar att det är svårt att introducera miljön i skogen för små barn då förskolläraren inte anser sig fått kunskap om detta i sin utbildning. Dewey (1938/1997:39, 71-72) menar att lärare inte ska vara rädda för att introducera material och visa på dess användning. Det är svårare för en lärare att utföra en erfarenhetsbaserad utbildning än att gå utifrån ett traditionellt utbildningsmönster.

Genom reflektion blir det tydligt vad barnen erfarit och detta kan ligga som en grund för hur förskollärarna skall föra arbetet vidare så barn kan få nya erfarenheter. Genom reflektion blir det enligt Dewey (1916/1999:189) även möjligt att förstå samband mellan orsak-verkan och handling-konsekvens. Utan reflektion, ingen meningsfull erfarenhet.

Diskussion

I detta avsnitt kommer vi att diskutera vårt resultat främst i förhållande till tidigare forskning men även Deweys teori om lärande, litteraturinnehållet i vår bakgrund samt läroplanen för förskolan. Här framkommer förskollärarnas berättelser om syftet med utevistelsen på förskolan i förhållande till vad litteraturen säger om miljön och dess betydelse för barns utveckling, lek och lärande.

Utomhuspedagogiken lyfts fram och vilka möjligheter till detta arbetssätt som kan finnas i förskolans verksamhet. De faktorer som medför om en pedagog kan vara medforskande eller inte diskuteras även här. Vi har utgått ifrån våra frågeställningar när vi formulerat rubriker till detta avsnitt.

Syftet med utevistelsen

Att må fysiskt och psykiskt bra, att ha en god hälsa, blir en grund för lärandet utifrån Szczepanskis lärandemodell (se Figur 1). Därför ser vi att lärandet ute och barns hälsa hör ihop. Genom förskollärarnas berättelser har det blivit tydligt att utevistelsen ses som viktig på förskolan. Förskolorna är ute mycket generellt sett men mer under den varmare delen av året vilket är likt Moser & Martinsens (2010:457, 462) studie på norska förskolor. Att vårt resultat är likt de norska förskolornas utomhusvanor kan ha att göra med att våra förskolor likt de norska värderar utomhusaktiviteter högt. Förskollärarna i vår studie betonar bland annat hälsoaspekterna som ett av deras syften med att vara ute. Barnen håller sig friskare och ljudnivån blir lägre, något som även Grahn et al. (1997:84) studie visar, att barnen på förskolan i studien som var ute mycket höll sig friskare. Grahn (2007:98) menar att naturrika gårdar påverkar barns hälsa positivt vilket kan leda till färre antal överviktiga barn. Att barn ska få möjlighet att röra på sig varje dag och få med sig en vilja och lust av att vara ute ses som viktigt hos förskollärarna. En möjlighet förskollärarna ser med att vara ute är att barnen får vara mer fysiska i sitt lärande till skillnad från inomhus. Detta kan tänkas påverka barns hälsa positivt. Tovey (2007:6-7) hävdar att fördelar med utomhusleken är att den påverkar den psykiska och fysiska hälsan positivt. Enligt Ericsson et al. (2010:24) har klyftan ökat mellan fysiskt aktiva och fysiskt passiva barn vilket påverkar samhällets hälsa. I den stress som finns idag ser förskollärarna att skogen blir en miljö där lugn infinner sig bland barnen. Förskolan blir ett viktigt komplement till hemmet just vad gäller barns rörelsebehov. Förskollärare i vår studie berättar att föräldrar önskar att deras barn är ute mycket under dagen på förskolan. Gårdens utformning för barns motoriska utveckling är något som Ericsson et al. (2009:94-95) menar är viktigt. Det blir viktigt med rymliga förskolegårdar annars riskerar barns motoriska, kognitiva och sociala utveckling att hämmas. Barn behöver stora ytor för lek och rörelse och just motoriken framhävs tydligt med syftet av att vara ute. Grovmotoriken blir svårare att utveckla inomhus eftersom yta och underlag inte är lika utmanande som utomhus. Alla förskolegårdar i denna studie har gårdar som kan utmana barnen grovmotoriskt men för att de ska utmanas ytterligare går man även till skogen och dess oplanerade miljö. Skogen och närmiljön blir vad vi kan se ett komplement till gården när den inte räcker till. Detta kan jämföras med Grahn et al. (1997:85) och Fjortofts (2004:39) studier som visar att barn utvecklar en bättre motorik i naturmiljö. Fjortoft (2004:39) menar att den fysiska leken påverkas positivt i naturmiljön. Förskollärare i vår studie påpekar att de försöker undvika att ta de givna stigarna. Ovanstående avsnitt kan kopplas till förskolans läroplan och strävansmålet:

Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar sin motorik, koordinationsförmåga och kroppsuppfattning samt förståelse för vikten av att värna om sin hälsa och sitt välbefinnande. (Lpfö 98, rev 2010:9-10)

Barns utveckling, lek och lärande på förskolegården och i skogen

Förskollärarna i denna studie ser hur viktigt det är att utforma bra miljöer för barn samt att söka miljöer som utmanar barnen. Enligt Dewey (1938/1997:40) är det lärarens uppgift att skapa miljöer som blir gynnsamma för lärandet. Lärandet pågår inte inom en individ, i ett vakuum, utan är beroende av olika källor runt omkring individen. Vi kan se att förskollärarna utgår ifrån målen i läroplanen gällande utomhusvistelsen och att barn ska få möjlighet till lek och andra aktiviteter både i

planerad miljö och naturmiljö (Lpfö 98, rev 2010:7). På gården ska det finnas en mångfald av saker som kan tilltala så många barn som möjligt, miljön ska vara lustfylld. Mårtensson (2004:132) menar just detta, att förskolor behöver en intressant, utforskningsbar gård. Men det kanske inte är konstigt att barn som lekt på en förskolegård under många år inte hittar samma möjligheter som ett barn som precis börjat på förskolan. Detta är någonting som förskollärarna till de äldre barnen tar hänsyn till. De äldre barnen behöver utmanas på ett annat sätt vilket även Grahn et al. (1997:91) studie påpekar, att de äldre barnen inte får sina behov tillgodosedda på samma sätt i en planerad miljö. Men även de yngre barnen går till skog och närmiljö för att se andra miljöer visar vår studie. Att ha stationer och att tillföra nytt material tror vi kan vara ett bra alternativ för att på ett enkelt, temporärt sätt förnya miljön, något som några av förskolorna redan jobbar med. Här kan förskolorna verkligen ta hänsyn till barns intressen för stunden. Det blir även viktigt med gårdsutveckling för en mer långsiktig förändring av gården utefter vad barnen är intresserade av. Då blir det viktigt att vara en lyhörd pedagog. Grahn et al. (1997:85) hävdar att förskolegården och de aktiviteter som finns att tillgå på den är av betydelse för barns utveckling. En av grunderna i Deweys teori som tas upp av Hartman et al. (2004:17) är att individen utvecklas i samspel med sin omvärld. Just att aktivt få utforska för att skapa sig nya erfarenheter påpekas av förskollärarna i studien. Detta kan även kopplas till läroplanen och att barn ska få utforska sin omvärld.

Förskolan ska erbjuda barnen en trygg miljö som samtidigt utmanar och lockar till lek och aktivitet. Den ska inspirera barnen att utforska omvärlden. (Lpfö 98, rev 2010:6)

Just ytan som finns utomhus till skillnad från inomhus betonas starkt av förskollärarna. Det är en mer tillåtande miljö och barnen blir inte bromsade på samma sätt utomhus. Att barn får utrymme i sin lek och i sitt utforskande blir viktigt. Änggård (2012:15) hävdar att lekar som ses som störande inomhus blir mer tillåtna utomhus. Ericsson et al. (2009:82,95) menar att barn har ett stort rörelsebehov vilket gör att de behöver stora ytor för lek och rörelse för att inte hämmas i sin utveckling. Miljön har en stor påverkan för barns fysiska och psykiska välmående. Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2003:52) hävdar att leken hämmas om det inte finns en lustfylld, skapande och fantasifull miljö. Alla förskolor i vår studie har generellt sett stora gårdar. Förskollärarna söker även andra miljöer för att få de större ytorna, som skog och närmiljö kan ge. En möjlighet med att vara ute är just att barnen får en större frihet att röra sig men även att de inte behöver trängas. Den varierade miljön på gårdarna gör att barnen kan dra sig undan. Detta kan vi se som en möjlighet jämfört med inne där det blir svårare för barn att hitta ett andrum. Förskollärarna ser vikten av att det finns krypin för barnen på gården. Moser & Martinsen (2010:466) menar att genom en stor förskolegård ges barn möjlighet att dra sig undan och få tid för sig själv. Även Grahn (2007:98) poängterar vikten av att få leka ostört vilket leder till bättre koncentration. Niklasson & Sandberg (2010:492-494) menar att barn värderar gömställen högt. Förskolorna som ingår i vår studie är stora och med många barn ute samtidigt. Därför blir det viktigt att även avlasta gården och använda närmiljön. Det blir viktigt att förskollärarna tänker på att barn behöver utrymme för lek och utforskande vilket de i vår studie poängterar att de gör. Just kombinationen av att ibland få umgås över avdelningarna på gården men även få känna en grupptillhörighet genom att gå iväg utmanar och utvecklar det sociala samspelet men skapar även en trygghet. Moser & Martinsen (2010:459) betonar att miljön har en betydelse för barns sociala utveckling och lärande. Miljön stimulerar och utmanar barnen vid utforskande med andra.

Likt Grahn et al. (1997:7) studie menar förskollärarna i vår studie att miljön ute inte är lika kodad som miljön inne och materialet har inte samma bestämda användningsområden. Men barnen möts även på gården av en miljö som vuxna redan har bestämt hur den ska användas. Skogen blir till skillnad från

gården en miljö där barn själva kan förhandla om dess användningsområden. Barns fantasi och kreativitet får större utrymme i naturmiljön. Ju närmre skogen barnen kommer ju mer används fantasin. Även Änggård (2009:231-232, 2012:15) påpekar att naturmiljön inbjuder till fantasilek och att barn ständigt får förhandla om miljöns användningsområden. Leken blir viktig i förskolans läroplan.

I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem. Barnet kan i den skapande och gestaltande leken få möjligheter att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter. (Lpfö 98, rev 2010:6)

Dewey (1916/1999:242-243) menar att leken är social och intellektuell och en förutsättning för ett effektivt lärande. Även Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2003:52, 214) beskriver leken som social och kognitiv men även känslomässig. Leken och lärandet bildar en helhet. I vår studie framkommer det av förskollärarna att barn leker roller både i skogen och på gården men det blir ändå en annan typ av lek i skogen. I skogen får barnen leka mer ostört än på gården och leken blir mer koncentrerad menar förskollärarna. Vi tolkar detta som att barnen slipper konkurrera om material och miljö. Grahn et al. (1997:28-30) menar att barn på en planerad gård konkurrerar om utrymme och material. Mårtensson (2004:128) ser i sin studie att naturmaterial inte talar till barnen om vad som är mitt eller ditt. Utifrån detta och förskollärarnas berättelser tänker vi att i skogen finns det en obegränsad mängd material för barnen att tillgå. Detta kan tänkas skapa en mindre stress hos barnen. Utomhus leker alla barn på ett annat sätt än inne där de delar på sig mer i grupper. Detta kan kopplas till att just utrymmet inomhus är begränsat. Alla barn kan inte vara i byggrummet samtidigt och materialet inomhus räcker inte till alla att leka med samtidigt. Utifrån vår studie kan det tänkas att barnen får en större möjlighet i skogen till sinnlig och vidlyftig lek. Här stimuleras alla sinnen och barnen får utrymme till mer vilda lekar (Mårtensson 2004:40-41).

Förskollärarens roll – medforskande eller vakt?

Vår studie visar att förskollärarna strävar efter att alltid vara en medforskande, närvarande och tillåtande pedagog som hela tiden utmanar barnen i deras lärande. Utifrån Deweys teori är en lärares uppgift att stimulera, bredda och fördjupa barns utveckling. Därför blir det viktigt att barn får vara aktiva och få många erfarenheter (Hartman et al. 2004:17). Detta kan tydligt ses som en av förskollärarens ansvar i läroplanen för förskolan:

Förskollärare ska ansvara för att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen ställs inför nya utmaningar som stimulerar lusten att erövra nya färdigheter, erfarenheter och kunskaper. (Lpfö 98, rev 2010:11)

Enligt Dahlgren & Szczepanski (1997:24-25) kan en medupptäckande lärare hjälpa barnet att skapa sammanhang samt synliggöra platsens betydelse. Enligt vår studie har det visat sig att detta ibland kan vara svårt. På grund av mängden barn ute samtidigt samt att alla barn är allas barn gör att det kan bli svårt att lyssna in barnen och vara den medforskande förskollärare man vill vara. Att se barnen på den egna avdelningen och stödja deras utforskande blir svårare när man har ansvar för alla avdelningars barn. På gården blir man även lättare avbruten genom att man måste organisera detaljer kring verksamheten. Endast en förskollärare tar upp problemet kring pedagoger som står i grupp på förskolegården och pratar. Vi kan tänka oss att genom zoner på förskolegården blir detta inte lika vanligt förekommande, då måste en pedagog finnas i sin zon. Vare sig det gäller att arbeta enligt att

sprida sig på gården eller ansvara för zoner kan det bli sårbart vid sjukdom, planering eller möten. Då blir det färre vuxna per antal barn. Måndagar och fredagar är pedagogernas dagar där de har tid för planering av verksamheten. Genom att man då helt plötsligt har ansvar för fler barn än vanligt kan det tänkas bli svårt att vara medforskande som förskollärarna önskar. Förskolläraren blir då istället en vakt som ser till att alla barn håller sams och är sysselsatta. Detta blir ett slags dilemma. Samtidigt som man hela tiden vill vara en medforskande förskollärare och ge barn sin tid så måste den pedagogiska verksamheten planeras. Detta för att nå alla mål i verksamheten och dokumentera barns lärande samt i arbetslaget reflektera tillsammans över hur man kan gå vidare i arbetet med barnen. Vi kan se att gården blir viktig då verksamheten ser ut som den gör idag. Det blir svårt att spontant lämna gården på grund av planering, möten osv. En förskollärare menade att ibland blir miljön faktiskt viktigare än pedagogen och detta anser vi stämmer in vid sådana tillfällen. Om miljön är dåligt planerad förlorar barn lusten att utforska menar Grahn et al. (1997:8). Förskollärarna vill att verksamheten ska kännas meningsfull för barnen. Känner barnen inte något intresse eller engagemang kan det tänkas att situationen inte heller blir meningsfull. Hade inte förskolorna i vår studie haft en varierad miljö för barnen på gården kan det tänkas att det hade blivit svårare både för barn och pedagoger. För barnen att hålla sig sysselsatta i leken och utmana sig själva med hjälp av miljön och för pedagogerna att sysselsätta barnen när man är kort om personal. Miljön kan då tänkas leka med barnen. Mårtensson (2004:108) menar att då barn leker i miljöer som tillåter sinnlighet och vidlyftighet kan det ses som att miljön leker med barnen.

Änggård (2012:10) menar i sin studie att naturmiljön och dess material måste introduceras för de yngsta barnen som kommer nya till förskolan. En förskollärare som arbetade med yngre barn i vår studie menade att just introduceringen av skogens miljö kan vara svårt. Utifrån detta kan det tänkas att förskollärare ibland kan vara rädda för att visa på naturmiljöns användningsområden. En vilja att inte förstöra barns utforskande utan låta dem tänka själva. Dewey (1938/1997:71-72) tar upp just detta, att lärare inte vågar introducera material för att inte hämma elevers frihet att tänka själva. Det blir dels viktigt att se till elevens tidigare erfarenheter samt att tillsammans med eleven komma fram till hur man ska gå vidare. Vi kan se att det utifrån detta ändå är svårt att vara en medforskande förskollärare. Det blir viktigt att hitta en balansgång i när man ska gå in och visa/ stötta barnen och när man ska stå tillbaka och låta barnet själv komma fram till en lösning. Brüggge & Szczepanski (2011:44-45) menar att en lärares uppgift är att vara medforskande samt att det blir en balansgång mellan att ställa rätt typ av frågor men inte servera svar.

Utomhuspedagogik- en möjlighet till lärande

Resultatdelen visar på en sammanfattning av förskollärarnas svar på frågan om vad utomhuspedagogik är. Svaren på frågan var relativt korta och ingen av förskollärarna gav samma definition av utomhuspedagogik som Centrum för miljö- och utomhuspedagogik (Szczepanski 2007:11). Dock kan vi se spår av utomhuspedagogikens grunder i förskollärarnas övergripande berättelser om förskolans verksamhet utomhus. När en del av förskollärarna framhöll skogen och inte förskolegården som plats för utomhuspedagogik kan det tänkas ha att göra med att skogen ses som en plats för mer autentiska upplevelser av naturen. Det som framhävs av förskollärarna i stort är att med hjälp utomhuspedagogik finns det möjlighet att skapa en verksamhet ute som blir meningsfull för barnens lärande. Alla pedagoger framhäver uterummet som lärmiljö och att det ska finnas ett syfte i det man gör. Inom utomhuspedagogiken ges platsen stor betydelse men det är även viktigt med innehållet (Dahlgren & Szczepanski 1997:23, 26). Änggård (2012:15) menar att barn upplever platser med sin kropp. Även förskollärarna i vår studie poängterar vikten av att barn får uppleva med hela sin kropp vilket kan ske

ute och att lärande får ske i dess rätta miljö. Just gårdens och skogens miljöer och hur de kan påverka barnens lärande och blir viktig enligt förskollärarna. Att gå i skogen och lyssna på ljuden som hörs där, känna den mjuka mossan, upptäcka och se skogens djurliv. Det går inte att jämföra med att sitta och titta i en bok utan måste upplevas på plats. Att barnen får konkreta erfarenheter i autentiska situationer som kan kopplas till utomhuspedagogikens grunder (Szczepanski 2007:11). Även i Szczepanskis (2008:51-55) studie ser lärarna en betydelse av verklighetsanknytning och ett lärande genom görande i den pedagogiska verksamheten, den kroppsliga rörelsen har betydelse för lärandet. Förskollärarna i vår studie menar även att barn ute kan vara mer fysiska i sitt lärande. Detta kan även kopplas till Deweys begrepp *learning by doing* (Hartman et al. 2004:16-17) där aktivitet blir viktigt. Att en växelverkan sker mellan teori – praktik är ytterligare en del i utomhuspedagogiken (Szczepanski, 2007:11). Istället för att börja i ett klassrum och titta i en bok som man ofta kan tänkas göra i skolan, upplevs allt mer direkt i förskolan enligt vår studie. Utifrån Szczepanskis (2008:51-55) samt Maynard & Waters (2007:262-263) studier om hur lärare använder utemiljön som lärmiljö blir det tydligt att dessa lärare ser en trygghet i att stanna kvar i klassrummet eller på skolgården då de ska ha undervisning. Enligt vår studie lägger förskolorna mycket av sin verksamhet ute och är inte rädda för att lämna vare sig den egna avdelningen eller förskolegården. Förskollärarna i vår studie framhäver att mycket i naturen måste upplevas på plats. Att få uppleva med hela kroppen och att alla sinnen är påslagna är något som barnen får möjlighet till ute. I förskollärarnas berättelser om utevistelsen blir det tydligt att fokus ligger mer på den konkreta upplevelsen än den bokliga bildningen. En förskollärare påpekade att det ger mer att uppleva saker på plats än att titta i en bok. Utifrån detta skiljer sig resultatet i vår studie från Szczepanskis (2008:51-55) och Maynard & Waters (2007:262-263) studier där lärares fokus ligger mer på ämneskunskaper än upplevda erfarenheter. Dock ska det tilläggas, genom att förskollärarna berättar att de arbetar i projekt kan det innebära att den bokliga bildningen kommer in här beroende på vad barnen intresserar sig för. Förskollärarna menar att de tillför material i barnens utforskande. Vare sig det kanske är ett förstöringsglas eller en bok om insekter skulle detta kunna leda till en fördjupad kunskap. Genom att använda utomhuspedagogik som grund i verksamheten ser vi att det kan bli möjligt att uppnå det som står i följande avsnitt ur läroplanen som menar att kunskap inte är ett entydigt begrepp.

Kunskap kommer till uttryck i olika former – så som fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Verksamheten ska utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper. Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iakttä, samtala och reflektera. Med ett temainriktat arbetssätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande. (Lpfö 98, rev 2010:6-7)

Inom utomhuspedagogiken blir reflektion viktig i samband med en upplevelse (Szczepanski 1997:11). Enligt Dewey (1916/1999:189) blir det ingen meningsfull erfarenhet om man inte reflekterar. Alla förskollärare säger att de reflekterar med barnen under mer eller mindre organiserade former och främst kring projekt. Här kan det tänkas att barnen genom reflektion får meningsfulla erfarenheter. Genom att förskollärarna reflekterar tillsammans med barnen kan det tänkas att barns lärande kan fördjupas vilket är lärarens uppgift enligt Deweys teori (Hartman et al. 2004:17). Genom reflektion kan det bli tydligt vad barnen intresserar sig för och det blir möjligt att utmana barnen vidare.

Sammanfattande slutsats

Vår slutsats är att vår studie har många likheter med den tidigare forskning vi tagit del av. Utemiljön har en positiv inverkan på barns utveckling, lek och lärande utifrån förskollärarnas berättelser och

barns hälsa och motoriska utveckling gynnas ute. Alla förskollärare framhäver uterummet som en plats för barns lek och lärande samt att det ska finnas ett tydligt syfte i det man gör. Att barn får uppleva med hela sin kropp och få nya erfarenheter är av betydelse. Fokus ligger mycket på att barn ska få konkreta upplevelser i autentisk miljö. Miljön ska tilltala så många som möjligt och vara lustfylld och utmanande. Gårdens miljö och utformning är viktig för att inte barn ska hämmas i sin utveckling, lek och lärande. Skogen ses som en plats där barns fantasi får mer utrymme än på gården. Vi kan se att förskollärarens roll är viktig under utevistelsen, de strävar efter att vara medforskande men det är inte alltid lätt utifrån praktiska orsaker som planeringstid, sjukfrånvaro och så vidare. Enligt Dewey (1938/1997:39) är det svårare att som lärare genomföra en erfarenhetsbaserad utbildning än att utgå ifrån ett traditionellt undervisningsmönster. Även Brügger & Szczepanski (2011:32) menar att lärare utomhus måste vara mer flexibla och uppmärksamma på att vad som helst kan hända. Vår studie skiljer sig från Maynard & Waters (2007:262-663) tidigare forskning då förskollärarna i vår studie inte ser samma hinder för verksamhet ute. Man är ute alla årstider men går in utefter barnens behov om det fryser eller är blöta. Våra förskollärare berättar att de ofta lämnar gården och har planerad verksamhet vilket pedagoger i Maynard & Waters (2007:262) studie inte gör ofta på grund av bland annat säkerhetsskäl eftersom de är rädda att barnen ska göra sig illa. De gånger de väl är ute genomför de samma typer av uppgifter som inomhus. Detta kan åter kopplas till att det är svårare att utföra en erfarenhetsbaserad utbildning. Jämfört med vår studie på förskolor kan det tänkas att våra förskollärare har lättare att genomföra detta då de inte är lika styrda av att barn ska uppnå vissa färdigheter i olika ämnen. Förskolans läroplan (1998 rev. 2010) är uppbyggd efter strävansmål vilket kan göra att förskolor har en större frihet att utgå ifrån barns intressen.

Vidare forskning

Efter denna studie har vi blivit mer intresserade av förskollärarens roll ute och främst på förskolegården. Vi ser att det inte finns så mycket studier på förskolläraren i utemiljön. Därför skulle det vara intressant med vidare forskning om när och varför förskolläraren blir medforskande eller vakt? Vad blir effekten av att det är fler barn i barngrupperna men samma storlek på gårdarna? Det kan tänkas att förskolläraren på gården inte kan följa sina barn i barngruppen på samma sätt som i skogen som vår studie visar på när en merpart av tiden tillbringas på gården. Hur blir det möjligt för förskolläraren att dokumentera och följa upp barns lärande om de inte ser sina barn på gården. Vilket arbetssätt är mest gynnsamt, att stå i zoner eller efter regeln sprida sig på gården? Vi har diskuterat *frökenskogar* (pedagoger som står i grupp på gården) under vår utbildning, hur kommer man ifrån detta? Vår studie visar att pedagoger lämnar gården för att bland annat ta sig till skogen i veckorna men det skulle vara spännande att se en större studie och hur vanligt det är att lämna gården med de stora barngrupper som finns idag. Vi hoppas att förskolan i framtiden kommer fortsätta att värdesätta skogen och den miljöns betydelse för barns utveckling, lek och lärande. Detta anser vi är ett ansvar som förskollärare måste ta.

Referenser

- Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2011). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.
- Brügge, Britta & Szczepanski, Anders (2011). Pedagogik och ledarskap. I Brügge, Britta, Glantz, Matz & Sandell, Klas. *Friluftslivets pedagogik – En miljö- och utomhuspedagogik för kunskap, känsla och livskvalitet*. Stockholm: Liber.
- Dahlgren, Lars Owe & Szczepanski, Anders (1997). *Utomhuspedagogik – Boklig bildning och sinnlig erfarenhet*. Skapande Vetande nr 31. Linköping: Linköpings universitet.
- Dalen, Monica (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Dewey, John (1916/1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Dewey, John (1938/1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Ericsson, Ingegerd, Grahn, Patrik & Skärbäck, Erik (2009). Närmiljöns betydelse och hur den kan påverkas. I Sundmark, Björn. (red.) *Educare: 2009: 1* artiklar. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Ericsson, Ingegerd, Grahn, Patrik & Skärbäck, Erik (2010). ”Värna om våra nära lek miljöer”. *Idrott och Hälsa no 2, 2010*.
- Eriksson-Zetterquist, Ulla & Ahrne, Göran (2011). Intervjuer. I Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.
- Fjortoft, Ingunn (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children’s play and motor development. *Children, youth and environment* 14(2): 21-44.
- Grahn, Patrik, Mårtensson, Fredrika, Lindblad, Bodil, Nilsson, Paula & Ekman, Anna (1997). *Ute på dagis*. Stad och Land 145. Alnarp: Sveriges Lantbruksuniversitet.
- Grahn, Patrik (2007). Barnet och naturen. I Dahlgren, Lars Owe, Sjölander, Sverre, Strid, Jan Paul & Szczepanski, Anders (red.) *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.
- Halldén, Gunilla (2009). Inledning I Halldén, Gunilla (red.) *Naturen som symbol för den goda barndomen*. Stockholm: Carlsson.
- Hartman, Sven, Lundgren, Ulf P & Hartman, Ros Mari (2004). Inledning I Dewey, John. *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. 4., utg. Stockholm: Natur och kultur.
- Hermerén, Göran (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/2011_01.pdf (Hämtad 2013-04-09).
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar & Brinkman, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Läroplan för förskolan Lpfö 98*. [Ny, rev. utg] (2010). Stockholm: Skolverket.
- Maynard, Trisha & Waters, Jane (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity? *Early years: An international Research journal*, 27:3, 255-265.
- Moser, Thomas & Martinsen, Marianne T (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as a pedagogical space for toddlers’ play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*. 18:4, 457-471.
- Mårtensson, Fredrika (2004). *Landskapet i leken. En studie av utomhuslek på förskolegården*. Doktorsavhandling. Alnarp: Institutionen för landskapsplanering, SLU.

- Niklasson, Laila & Sandberg, Anette (2010). Children and the outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal*. 18:4, 485-496.
- Pramling Samulsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Quennerstedt, Mikael, Öhman, Marie & Öhman, Johan (2011). Friluftsliv, hälsa och livskvalitet. I Brügger, Britta, Glantz, Matz & Sandell, Klas. *Friluftslivets pedagogik – En miljö- och utomhuspedagogik för kunskap, känsla och livskvalitet*. Stockholm: Liber.
- Svensk författningssamling, SFS (2003:460) *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Tillgänglig på internet: http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Lag-2003460-om-etikprovning_sfs-2003-460/ (Hämtad 2013-05-21).
- Szczepanski, Anders (2007). Uterummet - ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer. I Dahlgren, Lars Owe, Sjölander, Sverre, Strid, Jan Paul & Szczepanski, Anders (red.) *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö*. Lund. Studentlitteratur.
- Szczepanski, Anders (2008). *Handlingsburen kunskap – Lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö*. Licentiatavhandling, Linköpings universitet, Linköping.
- Szczepanski, Anders & Dahlgren, Lars Owe (2008). Lärares uppfattning av lärande och undervisning utomhus. *DidaktiskTidskrift, Vol 20, No 2, 2011, s. 119 – 144*.
- Tovey, Helen (2007). *Playing Outdoors. Spaces and Places, Risks and Challenges*. Berkshire: Open University Press.
- Åkerblom, Petter, Tranqvist, Johan & Faskunger, Johan (2010). ”Torftig skolgård hämmar barnens utveckling! ”. *Idrott och Hälsa no 2, 2010*.
- Änggård, Eva (2009). Skogen som lekplats: naturens material och miljöer som resurser i lek. *Nordisk pedagogik, Vol. 29*.
- Änggård, Eva (2012). Att skapa platser i naturmiljöer: Om hur vardagliga praktiker i en I Ur och Skur -förskola bidrar till att ge platser identitet. *Nordisk Barnehageforskning. – Oslo. 1890-9167.; 5:10*.
- Öberg, Peter (2011). Livshistorieintervjuer. I Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.
- Öhman, Johan & Sundberg, Marie (2004). Rörelse i naturen- ett alternativt kroppsmöte. I Lundegård, Iann, Wickman, Per-Olof, Wohlin, Ammi (red.) *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1 - Brev

8 april 2013

Hej!

Vi är två studenter som studerar på förskolläraryrket på Stockholms Universitet. Under vårterminen skriver vi vår C-uppsats i förskoledidaktik med fokus på utomhusvistelsen. Syftet med vår C-uppsats är att ta reda på förskollärares uppfattningar om utevistelsen och barns utveckling och lärande i utomhusmiljön. För att kunna genomföra detta är vi beroende av din hjälp. Vi skulle vilja intervjua dig som utbildad förskollärare. Vi beräknar att intervjun kommer ta mellan 30-45minuter. Vi kommer genomföra 6 olika intervjuer för vår studie. Samtliga namn och förskolor kommer vara fingerade i studien och ditt deltagande är anonymt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande. Det insamlade materialet kommer endast att användas till C-uppsatsen.

Om du har frågor om studien är du välkommen att kontakta oss på våra kontaktuppgifter nedan. Vill du kontakta vår handledare Anna Westberg-Broström på Stockholm universitet är hennes telefonnummer 08-1207 6289 och email anna.westberg-brostrom@buv.su.se.

Vi ser fram emot att höra ifrån er!

Mvh Carina och Johanna

Carina Hallberg
Mobil: XXX-XXXXXX
Email: caha0045@student.su.se

Johanna Högberg
Mobil: XXX-XXXXXX
Email: joho6558@student.su.se

Bilaga 2 - Frågeguide

Bakgrundsfrågor

1. Vad har du för yrke/ utbildning?
2. Hur länge har du arbetat inom förskolan?
3. Vad har du för fritidsintressen?
4. Jobbar du med äldre eller yngre barn? Hur många barn finns på din avdelning?
5. Hur ofta och länge är ni utomhus under en dag?

Förskolegården

6. Hur skulle du beskriva er gård?
7. Var brukar barnen vara på gården? Vad brukar barnen göra?

Utanför förskolan

8. Hur ofta lämnar ni förskolans gård? Vad gör ni och vart går ni då?
9. Hur många barn går ni iväg med? Hur mycket personal?

Utevistelsen generellt

10. Har förskolan något uttalat arbetssätt under utevistelsen? (placering av pedagoger, planerade aktiviteter, material osv.)
 - a/ Vad erbjuder ni barnen under utevistelsen?
 - b/ Vilka möjligheter ser du med utevistelsen?
 - c/ Vilka begränsningar ser du med utevistelsen?
 - d/ Vad ser du utmanar barnen under utevistelsen?
11. Gör ni olika saker under utomhusvistelsen beroende på årstid. Höst- vinter- vår- sommar?

Barns utveckling och lärande

12. Hur ser du på barns utveckling och lärande i utomhusmiljö? Skillnad gård/skog?
13. Arbetar ni med några specifika mål från läroplanen under utomhusvistelsen?
14. Reflekterar ni tillsammans ned barnen över det ni gjort ute?

Pedagogens roll

15. Hur kommunicerar ni vad ni gör på utevistelsen till föräldrar?
16. Vad är utomhuspedagogik för dig?
17. Vad anser du är en utmaning för dig som förskollärare utomhus?
18. Hur ser du på din roll som förskollärare under utevistelsen? (aktiv, passiv, deltagande!)

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**