



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

”DET KAN SITTA FEMTON UNGAR OCH BARA ÄTA BLÅBÄR”

En undersökning om hur förskollärare arbetar med utomhuspedagogik

ANNA ABRAHAMSSON

JENNY HÄKÄNEN-MUHANGA

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation
Pedagogik
Självständigt arbete – förskolepedagogiskt område
Grundnivå, 15 hp.

Handledare: Martina Norling
Examinator: Hans-Olov Gustavsson

Termin: Ht

2015



MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS

Akademien för utbildning
kultur och kommunikation

SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE
PEA079 15 hp
Ht 2015

SAMMANFATTNING

Anna Abrahamsson

Jenny Häkänen-Muhanga

”Det kan sitta femton ungar och bara äta blåbär”

– En undersökning om hur förskollärare arbetar med utomhuspedagogik

"It can sit fifteen kids and just eat blueberries"

- A research about how preschool teachers is working with outdoor education

2015

Antal sidor: 39

Syftet med undersökningen är att dels ta reda på hur förskollärare tänker kring utomhusvistelsens syfte. Syftet är även att utifrån de ramfaktorer som finns i verksamheten, undersöka hur förskollärare arbetar med utomhuspedagogik. En kvalitativ ansats med semistrukturerade intervjuer har genomförts med åtta informanter. Resultatet visar att förskollärare har olika syften med barns utomhusvistelse, samt att olika ramfaktorer kan påverka förskollärares arbete med utomhuspedagogiken. Slutsatsen är att ett pedagogiskt respektive romantiskt synsätt genomsyrar förskollärares arbete med utomhuspedagogik, samt att det råder en viss omedvetenhet kring olika ramfaktorer och dess påverkan på arbetet med utomhuspedagogik.

Nyckelord: Fri lek, Naturmiljö, Planerad verksamhet, Ramfaktorer, Upplevelsebaserad aktivitet, Upplevelsebaserat lärande, Utomhuspedagogik, Utomhusvistelse

Innehållsförteckning

| | |
|---|----|
| | 4 |
| Innehållsförteckning | 5 |
| 1 Inledning..... | 1 |
| 1.1 Syfte och forskningsfrågor | 1 |
| 1.2 Uppsatsens disposition | 1 |
| 1.3 Begreppsdefinitioner | 2 |
| 1.4 Sökning i databaser | 3 |
| 2 Bakgrund | 4 |
| 2.1 Utomhuspedagogik i ett historiskt perspektiv | 4 |
| 2.2 Teoretiska utgångspunkter | 5 |
| 2.2.1 John Dewey | 5 |
| 2.2.2 Ramfaktorteori | 6 |
| 2.3 Tidigare forskning | 6 |
| 2.3.1 Naturen som en arena för lärande | 6 |
| 2.3.2 Naturen och dess resurser som utgångspunkt..... | 7 |
| 2.3.3 Ramfaktorer i förskolans verksamhet..... | 8 |
| 2.4 Tolkningar av styrdokumentet kring utomhuspedagogik | 9 |
| 2.4.1 Personlig utveckling och välmående..... | 9 |
| 2.4.2 Värnande om miljön..... | 10 |
| 2.4.3 Kunskapsskapande..... | 10 |
| 3 Metod | 11 |
| 3.1 Semistrukturerade intervjuer | 11 |
| 3.2 Urval | 11 |
| 3.3 Genomförande | 12 |
| 3.4 Analysprocess..... | 13 |
| 3.5 Undersökningens tillförlitlighet | 13 |
| 3.6 Forskningsetiska regler | 14 |
| 4 Resultat och inledande analys..... | 15 |
| 4.1 Naturen som plats för lärande..... | 15 |
| 4.1.1 Planerad verksamhet utomhus..... | 15 |
| 4.1.2 Kommunikation mellan pedagoger och barn..... | 16 |
| 4.2 Naturen som plats för välbefinnande..... | 17 |
| 4.2.1 Hälsa och välmående..... | 17 |
| 4.2.2 Motorik och sinnen..... | 17 |
| 4.2.3 Upplevelsebaserad aktivitet..... | 18 |
| 4.3 Ramfaktorer som påverkar arbetet med utomhuspedagogik | 19 |
| 4.3.1 Tid och rutiner | 19 |
| 4.3.2 Utrymmets betydelse..... | 19 |
| 4.3.3 Barngrupper och personal | 20 |
| 4.3.4 Förhållningssätt..... | 20 |
| 5 Analys..... | 23 |
| 5.1 Hur beskriver förskollärare syftet med barnens utomhusvistelse?..... | 23 |
| 5.2 Hur beskriver förskollärare att olika ramfaktorer påverkar arbetet med utomhuspedagogik?..... | 24 |

| | | |
|-----|--|----|
| 6 | Diskussion | 26 |
| 6.1 | Resultatdiskussion..... | 26 |
| 6.2 | Metoddiskussion..... | 28 |
| 6.3 | Undersökningens relevans och vidare forskning..... | 29 |
| 6.4 | Övergripande slutsatser | 29 |
| | Referenslista..... | 30 |
| | Bilaga 1 – Missivbrev..... | 32 |
| | Bilaga 2 – Intervjuguide..... | 33 |

1 Inledning

McClintic och Petty (2015) menar att utomhusvistelsen är en väsentlig del i barns utveckling, men tiden som spenderas utomhus idag har minskat jämfört med tidigare generationer. Detta kan bero på flera olika anledningar, exempelvis är vi flera människor som ska vistas på en mindre yta och det har blivit farligare att vistas i vissa områden. Andra anledningar kan vara att barn är engagerade i fritidsaktiviteter, föräldrar jobbar mer och att användningen av teknik har ökat. Därmed är det viktigt att barnen får tillgång till utomhusvistelse när de är på förskolan

Utomhusvistelsen ses idag som en rådande norm inom förskolans verksamhet (Ideland & Malmberg, 2010). I förskolans läroplan framhävs att "Utomhusvistelsen bör ge möjlighet till lek och andra aktiviteter både i planerad miljö och i naturmiljö" (Skolverket, 2010, s.7). I likhet med läroplanens intentioner menar Ideland och Malmberg (2010) att utomhusvistelsen är en växlande arena mellan fri lek och en miljö för lärande.

I vår pilotstudie undersökte vi hur olika förskolor arbetar med barns sociala samspel under utomhusvistelsen. Resultatet visade att olika ramfaktorer styr arbetet med barns utomhusvistelse, exempelvis föräldrasamverkan, ett gemensamt förhållningssätt i arbetslaget, tillgång till material samt förskolegårdens läge och storlek. Det intressanta med att undersöka vidare i ämnet blir att ta reda på hur olika förskolor arbetar med utomhuspedagogiken utifrån dessa ramfaktorer, samt om ramfaktorerna kan påverka förskollärares syfte med utomhusvistelsen. Szczepanski och Dahlgren (2011) lyfter att beroende på lärarens syn på vad lärande utomhus innebär, kan det påverka hur utomhuspedagogiken kommer till uttryck. Därmed kan utomhuspedagogiken se olika ut. Vår förhoppning med denna undersökning är att synliggöra förskollärares olika tankar kring utomhusvistelsen samt visa på hur utomhuspedagogiken kan ta sig i uttryck i olika förskolor, för att därigenom medvetandegöra och inspirera till olika arbetssätt med utomhuspedagogiken.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med undersökningen är att ta reda på hur förskollärare tänker kring utomhusvistelsens syfte, samt att undersöka hur olika ramfaktorer kan påverka arbetet med utomhuspedagogik. Våra frågeställningar som ligger till grund för arbetet är:

- Hur beskriver förskollärare syftet med barns utomhusvistelse?
- Hur beskriver förskollärare att olika ramfaktorer påverkar arbetet med utomhuspedagogik?

1.2 Uppsatsens disposition

Nedan följer en beskrivning av olika begreppsdefinitioner som anses ha en betydande roll i undersökningen. De begrepp som definieras kan upplevas som vida och kan tolkas på olika sätt. Därmed är det av relevans för undersökningen att begränsa de valda begreppen i form av vår tolkning med stöd i relevant litteratur. Därefter redovisas hur sökning av forskning har genomförts.

I andra kapitlet presenteras utomhuspedagogiken kort ur ett historiskt perspektiv. Därefter redogörs för de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för undersökningen. Avslutningsvis presenteras tidigare forskning genom tre olika temaområden, samt tolkningar av vad olika styrdokument lyfter kring utomhuspedagogiken.

I det tredje kapitlet redogörs för den valda metoden för undersökningen, vilka urval som har gjorts och hur genomförandet har gått till. Därefter följer en beskrivning av analysprocessen, en beskrivning av undersökningens tillförlitlighet, samt en kort presentation av de forskningsetiska principerna och hur dessa har beaktats.

I det fjärde kapitlet presenteras undersökningens resultat genom tre olika temaområden med underkategorier. Därefter följer kapitel fem som består av en analys av undersökningen och där resultatet kopplas till tidigare forskning. I kapitel sex tas slutligen en diskussion upp kring undersökningens forskningsfrågor och syfte samt en metoddiskussion, förslag på vidare forskning, undersökningens relevans för förskolläraryrket och slutsatser.

1.3 Begreppsdefinitioner

Utomhuspedagogik

Egidius definierar utomhuspedagogik som en teoretisk och praktisk verksamhet som strävar efter ett lärande i naturlig miljö. (Egidius, 2006, s.433). Ett tillägg i denna undersökning gällande definitionen av utomhuspedagogik är att det finns ett syfte eller mål i åtanke under utomhusvistelsen.

Utomhusvistelse

I denna undersökning definieras utomhusvistelsen som den tid i förskolans verksamhet då barn och vuxna befinner sig utomhus under en viss sammanhängande tid. Då ingår inte förflyttningar av olika slag, där barnen ska ta sig från en inomhusmiljö till en annan inomhusmiljö. I definitionen av utomhusvistelsen ingår erfarenheter av att förskolans verksamhet ofta förläggs på förskolegården, i skogen eller en närliggande lekpark.

Ramfaktorer

Egidius definition av en ramfaktor är något som ger och begränsar möjligheten till att utforma förskolans verksamhet på ett visst sätt (Egidius, 2006, s.333). Ramfaktorerna kan i denna undersökning exempelvis beröra föräldrasamverkan, ett gemensamt förhållningssätt i arbetslaget, tillgång till material, förskolegårdens utformning, tidsramar och rutiner.

Fri lek

Fri lek är ett svårdefinierat begrepp då det finns många olika förklaringar. Kragh-Müller (2012) definierar den fria leken som barninitierad, där det är barnen själva som tar initiativ till och styr över leken. Den fria leken kan dock vara styrd av yttre aspekter som exempelvis tillgång till material, rum och de vuxnas regler. I denna undersökning definieras den fria leken med att inte ha ett planerat syfte, men att den ändå präglas av olika lärandeprocesser.

Planerad verksamhet

Undersökningens definition av en planerad verksamhet är när de vuxna har ett tydligt syfte och ett mål med utomhusvistelsen. I undersökningen är den planerade verksamheten avgränsad till att gälla utomhusvistelsen i förskolan. Även utformningen av utomhusmiljön kan signalera ett tydligt syfte, exempelvis kan en lekpark signalera ett syfte i att ge barnen möjlighet till att utveckla sin grovmotorik. På samma sätt kan förskolegården vara planerad genom att utforma tydliga användningsområden, exempelvis planteringar, vattenlek, klätterställningar, gungor och cykelbanor.

Naturmiljö

I denna undersökning definieras naturmiljö som en plats där det finns till största del naturmaterial som exempelvis i skogen eller ett grönområde. Trots att läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) skiljer på planerad miljö och naturmiljö, definieras naturmiljön i denna undersökning som en miljö som även kan vara planerad. Naturmiljön kan exempelvis utgöras av en förskolegård, beroende på hur naturmaterialet används och återvinns. Det finns exempel på hur förskolor kan använda naturmaterial i ett tydligt syfte genom att bygga hinderbanor, stall med hästar, kiosk och bensinstation av träpallar. De båda miljöerna kan alltså i enlighet med läroplanen ses som två skilda begrepp, men i denna undersökning ses även sambandet mellan dessa två miljöer.

Upplevelsebaserat lärande/upplevelsebaserad aktivitet

Egidius beskriver upplevelsebaserat lärande som ett "lärande som sker spontant i upplevandet av händelser och kontakt med fenomen av olika slag" (Egidius, 2006, s.430). I denna undersökning definieras upplevelsebaserad aktivitet utifrån att det finns en planerad verksamhet men att upplevandet i sig är syftet och inte själva lärandet.

1.4 Sökning i databaser

Sökningar har gjorts i databasen Discovery för att hitta relevanta artiklar och avhandlingar för undersökningen. Sökord som har använts är *outdoor learning in the early years* med begränsningen "Peer reviewed" och "Full text", sökningen gav 20 träffar och tre artiklar med relevans för undersökningen valdes. Ytterligare sökord som använts är *outdoor play AND early childhood med "Peer Reviewed"*, sökningen gav 316 träffar, en relevant artikel för undersökningen valdes. En annan kombination som har använts är *outdoor play AND preschool med begränsningen "Peer reviewed"* som gav 99 träffar, varav en artikel som ansågs relevant valdes. Andra sökord som har använts är *outdoor meaning-making AND preschool med "Peer Reviewed"*, sökningen gav 171 träffar och en relevant artikel valdes. Förutom sökning i databasen Discovery har vetenskapliga artiklar och avhandlingar hittats genom att ha läst andra arbetens referenser för att sedan ha kunnat söka direkt på artikelns eller avhandlingens titel.

2 Bakgrund

I följande kapitel presenteras utomhuspedagogiken kort ur ett historiskt perspektiv, därefter presenteras tidigare forskning utifrån tre teman som är relevant för undersökningen. Därefter följer de olika styrdokumentens innehåll relaterat till undersökningens syfte. Avslutningsvis redogörs de teoretiska utgångspunkterna som undersökningen baseras på.

2.1 Utomhuspedagogik i ett historiskt perspektiv

Naturfilosofen Fröbel gav starka influenser till de svenska barnträdgårdarna som fanns under slutet av 1800-talet. Fröbel ansåg att barn behövde vistas i en fostrande miljö då de var som plantor som behövde näring och stimulans för att kunna utvecklas. Förskolepionjärerna som arbetade i barnträdgårdarna ansåg med inspiration från Fröbel att vördnad om naturen var viktigt (Årlemalm-Hagsér, 2008). Frøbels filosofi innefattar en tanke om det religiösa där natur, människa och Gud utgör en enhet. Naturen har sedan de svenska förskolornas start under slutet av 1800-talet, varit ett viktigt inslag i verksamheten. Dock är det först under sent 1900-tal som naturen framhävs som ett pedagogiskt innehåll.

Insikten om den sinnliga erfarenhetens betydelse tog fart i samband med reformpedagogikens rörelse under 1900-talet där John Dewey var en stark inspiratör. Ett lärande med hela kroppen och alla sinnen var ett återkommande inslag i de dåvarande reformskolorna. Utomhuspedagogik som begrepp i ett akademiskt sammanhang introducerades för första gången i Sverige i början av 1990-talet (Szczepanski & Dahlgren, 2011).

Sjöstrand Öhrfelt (2015) delar i sina textanalyser upp begreppet utomhuspedagogik i två riktningar som är den nordiska och den anglosaxiska inriktningen. Den anglosaxiska inriktningen med inspiration av ett pedagogiskt synsätt, kan ses som en påverkan av begreppet *learning by doing* som betonar det praktiska handlandet i motsats till det teoretiska lärandet. Synsättet på utomhuspedagogiken som ett praktiskt handlande kan kopplas samman med att när relationen mellan barn och natur beskrivs används ofta begrepp som upplevelsebaserat och att använda sig av alla sina sinnen. Det pedagogiska synsättet ser naturens påverkan för barns lärande som en viktig del där barnet befinner sig i naturen för att undersöka dess fenomen. Den nordiska inriktningen är präglad av begreppet friluftsliv, som har ett mer romantiskt och nostalgiskt synsätt på förbindelsen mellan barn och natur. Det romantiska synsättet kopplar samman barns inre med att stå i direkt relation till naturen.

De två inriktningarna inom utomhuspedagogiken som Sjöstrand Öhrfelt (2015) kan urskilja handlar dels om naturen som plats där lärande kan ske och dels där naturen ses som en plats för välbefinnande. Författaren påvisar dock en förändrad förskola, där lärande står i fokus snarare än upplevelse och där kunskap står i fokus snarare än lek och kreativitet. Vad som ska läras och var det ska läras är definierat, samt att det finns uttalade metoder för beskrivning och utvärdering av lärandet. Pedagoger har fått en mer medupptäckande och styrande roll i förhållande till de aktiviteter som genomförs:

Pedagogerna styr verksamheten så att barnen kan få möjlighet till lärande. Naturen tillhandahåller verklig och "upplevelsebaserad" lärmiljö, där den naturvetenskapliga metoden och ett undersökande arbetssätt kan användas (Sjöstrand Öhrfelt, 2015, s.108).

2.2 Teoretiska utgångspunkter

Undersökningen baseras på John Deweys teorier och ramfaktorteorin som presenteras nedan. De två teorierna har valts utifrån dess relevans för undersökningens syfte som är att ta reda på hur förskollärare tänker kring utomhusvistelsens syfte, där Deweys teori används som ett verktyg för analysen av resultatet. Syftet är även att undersöka hur olika ramfaktorer kan påverka arbetet med utomhuspedagogik, där ramfaktorteorin används som ett tankeverktyg för att förstå ramfaktorers påverkan.

2.2.1 John Dewey

Undersökningen baseras på Dewey (2004) och hans teorier. John Deweys verk skapade den teoretiska grund som den progressiva pedagogiken bygger på. Han sågs även som pragmatikens huvudsakliga företrädare. Dewey myntade begreppet *Intelligent action* som bygger på filosofin att i samband med att formulera ett problem även finna lösningar, gärna i praktisk handling. Intelligent action bygger på synsättet att människan lär sig i samspel med omvärlden, där människan är en aktiv deltagare i sitt sökande efter kunskap. Dewey såg på pedagogiken som ett sätt att låta människan aktivt ta del av det som finns att hämta i samhället i form av grundläggande värderingar, kunskaper och språk. Människans kunskaper ökar genom att aktivt utforska, prova på och iaktta sin omvärld. Dewey talar om att undervisning inte är någonting som den vuxne behöver aktivera barnen till att bli en del av. Då barnen redan är aktiva i sig själva behöver den vuxne snarare målmedvetet använda sig av barns aktiviteter för att skapa ett syfte med undervisningen.

Om man bara ger efter för detta intresse genom att låta barnen hålla på utan något bestämt mål, sker ingen utveckling annat än av en slump. Men låt barnen först uttrycka sin impuls och låt dem sedan genom kritik, frågor och förslag bli medvetna om vad de har gjort och vad de måste göra, då blir resultatet ett helt annat (s.78).

Vidare menar Dewey (ibid.) att lärarens roll inte bör vara att förmedla kunskap eller forma barnen. Istället bör pedagogens roll vara att handleda, stödja och planera kunskapssökandet eleverna har i sin interaktion med omvärlden.

Aldrig så många faktalectioner, planerade enbart som faktalectioner, kan bidra ens med en skugga av den förtrogenhet med växter och djur, på bondgården och i trädgården, som förvärvas genom att man faktiskt lever mitt bland dem och bryr sig om dem (s.61).

Dewey ansåg att teori och praktik hänger samman, där människan framför allt bör vara medveten och ha ett reflekterande förhållningssätt över sitt eget agerande. Dewey belyser att läraren inte bör utgå från att tidigare beprövade metoder passar vid samtliga tillfällen och för alla barn. Läraren bör istället vara lyhörd och själva inlärningsprocessen bör präglas av en gemensam reflektion. Läraren bör kunna anpassa sig efter vad barnen har för behov och tidigare erfarenheter för att sedan kunna skapa en meningsfull lärmiljö (Dewey, 2004).

Jag tror att en vuxen bara genom en ständig och inkännande observation av barns intressen kan ta del av barnens liv och se vad de är mogna för och vilket material de bäst kan arbeta med (s.54).

2.2.2 Ramfaktorteori

Undersökningen utgår även från ramfaktorteorin, det som Lundgren (1999) kallar för ett tankeverktyg för att förstå förändring. Teorin belyser att det finns ramar som styr huruvida möjligheter ges eller inte ges. I ett målinriktat arbete måste dessa ramar anpassas för att arbetet ska fungera. Ramfaktorteorin bygger även på att kunna se möjligheter inom givna ramar. Lindblad, Linde och Naeslund (1999) menar även att ramfaktorteorin innebär att försöka se samband mellan olika ramar, exempelvis tid och innehåll. Författarna påvisar att undersökningar som är baserade på ramfaktorteorin har visat att begränsningar som exempelvis tid, påverkar innehållets genomförande. Ramfaktorteorin kan visas genom en enkel modell:



Fig. 1. Ramfaktorteori (Lindblad, Linde & Naeslund, 1999, s. 98)

Det modellen illustrerar är exempelvis att regler, tid och gruppstorlek påverkar genomförandet och därmed vilket resultat som möjliggörs. Ramfaktorteorin har under tid utvecklats till att innefatta andra aspekter som exempelvis traditioner, individers föreställningar om vad och hur man ska tala, samt den sociala sammansättningen av gruppen. Därmed påverkas innehållet även av kulturella, politiska och samhällsliga aspekter, vad får läras ut respektive inte läras ut (Lindblad, Linde & Naeslund, 1999). Detta kan ses i likhet med de styrdokument som förskolan vilar på, där förskolans uppdrag utgörs av en värdegrund om allas lika värde, respekt och hänsyn till sin omvärld samt olika pedagogiska och sociala strävandemål.

Lindblad, Linde och Naeslund (1999) uttrycker en konsekvens av att ramfaktorer ses som bestämmande och begränsande, vilket är att variationen gällande planering, lärar- och skolkulturer mellan verksamheter med likartade ramar ofta bortses. Poängen med ramfaktorteorin är att belysa ramarnas betydelse för olika former av utfall och resultat.

2.3 Tidigare forskning

Den tidigare forskningen som är relevant för undersökningen redogörs utifrån tre temaområden som är *naturen som en arena för lärande*, *naturen och dess resurser som utgångspunkt* och *ramfaktorer i förskolans verksamhet*. Genom dessa tre temaområden tydliggörs forskningens olika utgångspunkter. De två första temaområdena kan även ses i likhet med Sjöstrand Öhrfelts (2015) två inriktningar, den nordiska respektive anglosaxiska inriktningen.

2.3.1 Naturen som en arena för lärande

Dahlgren och Szczepanski (2004) menar att i utomhusmiljön kan barn få tillgång till kunskap som sammanför praktik och teori, där barnen får en möjlighet att praktiskt ta till sig språk och matematiska begrepp. I utomhusmiljön kan barnen även lära sig hur de ska agera i mötet med naturen och få tillgång till en plats för estetiska upplevelser. Författarna lyfter utomhusmiljöns möjligheter till att tillföra barnen ett tematiskt lärande där det finns tillgång till en direkt kontakt med det aktuella lärande-

objektet. Barnen får i utomhusmiljön även en möjlighet till att uppleva genom sina sinnen. Samtidigt menar Klaar och Öhman (2014a) att i svenska förskolor får barn möjlighet till meningsskapande till naturen. Barnen får uppleva naturen som något positivt, bra och roligt för dem. Däremot menar författarna att barnen erbjuds färre möjligheter till ett mer strukturerat lärande, exempelvis i form av begreppsutveckling om olika naturvetenskapliga fenomen. Istället är svenska förskolan mer fokuserad på upplevelsebaserat lärande och kreativa undersökningar av naturen. Klaar och Öhman (2014b) lyfter också att en utgångspunkt inom utomhuspedagogik handlar om undervisning och lärprocesser med naturen som innehåll. Denna form av undervisning är ofta kombinerad med annat ämnesinnehåll, det går inte att särskilja naturen som eget innehåll eller som åtskild från de dagliga aktiviteterna och upplevelser.

Vidare belyser Amos Hatch (2010) att forskare som har undersökt hur små barns lärande kring kärnämnen som exempelvis matematik, har visat på brister i förväntningar på att barn ska kunna ta till sig komplexa förståelser enbart genom självständigt utforskande, upptäckande och fri lek. Författaren menar även att lärare mot yngre åldrar bör se lärandet som en drivkraft, samt att de behöver kunskap, verktyg och upplägg för att kunna skapa ett lärande för de yngre barnen.

Legget och Ford (2013) påvisar vikten av att utgå från ett mål. De talar om *intentional teaching* och *intentional learning* som kan översättas (egen översättning) till avsiktligt undervisande och avsiktligt lärande. En miljö för avsiktligt lärande karaktäriseras av att den vuxne är den som guidar och stöttar. Den som lär har i sin tur uppgiften att ifrågasätta, koppla ihop, reflektera och tillämpa kunskap för att skapa och uppnå. En central aspekt för ett avsiktligt undervisande är att noga planera och utföra utomhusmiljön likaväl som inomhusmiljön. Även Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2008) visar på några aspekter i att arbeta målinriktat och med organiserade aktiviteter. Lärare måste främst vara medveten om sitt eget, samt barnens perspektiv. Både läraren och barnet måste vara involverade i processen. Lärarens mål och intentioner måste kunna anpassas till barnet och till sist måste det ske en interaktion mellan barn och mellan barn och lärare. Även Klaar och Öhman (2014b) uttrycker att samspelet mellan barn och lärare är av avgörande betydelse för att ett lärande ska kunna ske.

Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2009) visar dock på en komplexitet kring barns lärande, då det råder olika synsätt på lärande i förskolan. Å ena sidan kan förskollärare se lek och lärande som ömsesidigt och att de utgår från tydliga lärandemål. Å andra sidan kan förskollärare se lärande som endast acceptabelt om det sker som en bieffekt av leken. På dessa förskolor ställer sig förskollärarna kritiskt till lärande då de anser att "barn ska få vara barn" (s.107), lek och lärande åtskiljs. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2008) trycker dock på vikten att analysera likheterna mellan lek och lärande, snarare än att skilja de båda begreppen åt.

2.3.2 Naturen och dess resurser som utgångspunkt

Klaar och Öhmans (2014b) studie visar att en utgångspunkt inom utomhuspedagogiken berör sättet att lära sig om naturen, samt att innehållet kan vara mångsidigt. Undervisningen kan innefatta en omtanke och vilja att ta hand om naturen, genom att exempelvis undvika nedskräpning. Undervisningen kan även innehålla aspekter som plantering och kunskap om växter samt hantering av naturens resurser. Slutli-

gen kan undervisningen bestå av att våga utmana sig själv i olika situationer som uppstår i mötet med naturen, exempelvis att upptäcka hur fort pulkan åker ner i backen. Även Ernst och Tornabene (2012) studie visar att lärare mot yngre åldrar associerar utomhusvistelsen med möjligheter till att lära sig om naturen där skog, parker och vattenmiljöer är särskilt lämpade platser. Lärarna förknippar även utomhusvistelse som gynnsamt för aspekterna fysisk utveckling, hälsa, välbefinnande och även social utveckling där lekparken lyfts som platsen som bäst främjar de olika aspekterna.

Fjørtoft och Sageie (2000) visar i sin studie att det finns ett samband mellan hur ett naturlandskap är utformat för att kunna erbjuda möjligheter till en varierad och stimulerande lekmiljö. Olika naturlandskap och dess egenskaper gav varierande möjligheter för barns lek. Det finns en positiv relation mellan lek och mångfalden i vegetationstyper i form av träd, buskar, klätterträd och liknande. Nedovic och Morrissey (2013) belyser vikten av att barn erbjuds en utomhusmiljö med naturligt och organiskt material, lösa föremål såsom löv, stenar och pinnar. Miljön bör helst ha ojämn mark med mycket träd och buskar. Författarna visar på flera studier som menar att dessa miljöer har positiva effekter på bland annat barns fysiska och kognitiva utveckling, det sociala samspelet, motoriken och kreativiteten. Det är även till störst del på förskolan som barn erbjuds dessa miljöer, anledningar till det kan vara att barn idag ofta sysselsätts med teknologi, samt att lekplatser blir färre på grund av bebyggelser. Även Dahlgren och Szczepanski (2004) menar att barn bör få tillgång till lärande i en utomhusmiljö i varierande sammanhang och olika platser. Exempelvis förskolegården, parken eller närmiljön, där barn kan få möjligheter till rörelse.

Fjørtoft och Sageie (2000) lyfter att i de fall barnen får tillgång till en rik variation av naturmiljön kan det ge möjligheter till motorisk utveckling hos barn samt ge preventiva hälsoeffekter. Naturmiljön kan även skapa en grogrund för barns lek och lärande. Däremot uttrycker Dahlgren och Szczepanski (2004) att utomhusmiljön inte enbart är en plats där lärande kan ske. Den präglas även av en miljö som kan erbjuda sinnliga erfarenheter, där exempelvis dofter och smaker framkommer. Enligt Änggård (2014) är barndomen sammankopplat med naturen och dess många sinnesupplevelser eftersom barn ofta upplever omvärlden genom sina sinnen.

2.3.3 Ramfaktorer i förskolans verksamhet

Legget och Ford (2013) menar att det finns begränsningar i utomhusmiljö, då det stora utrymmet ofta kräver att man är mer som en övervakare. Den vuxne går ofta miste om många lärotillfällen. Även Mårtensson (2004) tar upp att utomhusvistelsen på förskolan ofta utgörs av att de vuxna har en mer observerande roll gentemot barngruppen och att det ofta är barnen som får bestämma själva vad de vill göra ute på gården. Författaren menar att de olika förskolornas utformning gällande storlek och innehåll är varierande och skapar därmed olika förutsättningar för utomhusvistelse. Barns lek utomhus utspelar sig i allt större utsträckning i mer begränsade och anlagda miljöer. Barn kan riskera att få färre tillfällen till upplevelser i form av lek eller möjligheter till återhämtning. Huruvida förskolegården kan utgöra en möjlighet till lek och återhämtning kan vara beroende av förskolegårdens utformning och de vuxnas förhållningssätt. I förskolans verksamhet kan det finnas ett synsätt på barns utomhusvistelse som är baserat på en mer outtalad pedagogik och vardagskultur. Det synsättet bygger på att det naturligt skapas viktiga processer i utomhusmiljöer och att

barnen genom att vistas i den fysiska miljön självmant hittar vägar till lek och samspel. Det synsättet är dock inte längre lika självklart och präglas av att vuxna kan ha olika visioner om hur utomhusvistelsen på förskolorna kan utformas. Klaar och Öhman (2014a) menar att det inte räcker med enbart barns självständiga utforskande, utan förskollärare bör utveckla sin förmåga att uppmärksamma de lärandesituationer som spontant dyker upp i barns lek.

Andersson och Öhman (2015) menar att lärares varierande arbetssätt kan skapa olika villkor för barns möten med naturen. Även Szczepanski (2008) tar upp att det finns en stor variation kring lärares uppfattning om lärandet i utomhusmiljön. Vissa lärare menar att barnen får goda möjligheter till att förstå olika fenomen genom att uppleva och undersöka utomhus. Det sker genom en konkret och direkt kontakt med omvärlden, till skillnad mot att enbart tala om olika fenomen inomhus. Det positiva i att ha undervisningen utomhus kan vara att det kan utveckla exempelvis social kompetens hos elever. Samtidigt menar andra lärare att lärandet är mer organiserat inomhus. Lärare kan i vissa fall finna ett hinder i att vistas utomhus, exempelvis brist på kläder, väderslag och stora barngrupper. Ibland kan dessa hinder vara ett uttryck för att läraren inte har kunskap eller erfarenhet att se utomhusmiljön som en tillgång för lärandet. Även Ericsson (2004) tar upp att förskollärare kan ha olika synsätt på deras uppdrag och det kan påverka vilka lärmiljöer som barnen erbjuds, exempelvis i utbudet av aktiviteter i utomhusmiljön. Författaren menar dock att förskollärare bör utgå från varje barns erfarenhet av naturen, då huruvida familjer i dagens samhälle vistas ute i skogen påverkas av olika anledningar. En anledning kan exempelvis vara ovana att vistas i naturen. Syftet med utomhuspedagogiken kan därmed variera beroende på vad barnen har för erfarenheter och förutsättningar.

2.4 Tolknings av styrdokumentet kring utomhuspedagogik

Hur förskolans läroplan, Lpfö98 (Skolverket, 2010) framställer utomhuspedagogiken kan förstås med stöd av Klaar och Öhman (2014a) som urskiljer tre centrala aspekter i förskolans tradition kring barns lärande i mötet med naturen. Den första aspekten kan kopplas till personlig utveckling och välmående, den andra aspekten inriktar sig på att värna om miljön och den sista aspekten berör kunskapsskapandet om olika processer och fenomen i naturen. Dessa tre aspekter kan även återspeglas i förskolans läroplan, Lpfö 98 (Skolverket, 2010). Tolkande beskrivningar av läroplanens strävandemål finns även i "Allmänna råd med kommentarer om förskolan" (Skolverket, 2013), "Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolans läroplan" (Utbildningsdepartementet, 2010) samt Mårtensson (2004) som kommer att presenteras nedan.

2.4.1 Personlig utveckling och välmående

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

Mårtensson (2004) tolkar förskolans läroplan, Lpfö 98, med att utomhusvistelsen i förskolan förväntas utgöras av barnens självstyrda aktiviteter samt att det finns tillgång till en naturmiljö och inte enbart en anlagd lekmiljö. De allmänna råden för förskolan (Skolverket, 2013) lyfter att utemiljön ger barn möjlighet till naturupplevelse i

form av växter, djur och årstidsväxlingar. De påvisar även att förskolegårdar med varierad terräng gynnar barns lek, motorik och samspel i barngruppen.

2.4.2 Värnande om miljön

Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar intresse och förståelse för naturens olika kretslopp och för hur människor, natur och samhälle påverkar varandra (Skolverket, 2010, s.10).

Utbildningsdepartementet (2010) tar i sin skrift upp att förskolan bör verka för att ge barn möjlighet att utveckla ett förhållningssätt till natur och miljö och för att skapa en förståelse för hur människan är delaktig i naturens olika kretslopp. Förskolan bör lägga en grund för att barnen får syn på och kan verka för en hållbar utveckling, där fokus ligger på att skapa en helhet mellan miljö, sociala och ekonomiska frågor.

2.4.3 Kunskapsskapande

Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förståelse för naturvetenskap och samband i naturen, liksom sitt kunnande om växter, djur samt enkla kemiska processer och fysikaliska fenomen, utvecklar sin förmåga att urskilja, utforska, dokumentera, ställa frågor om och samtala om naturvetenskap (Skolverket, 2010, s.10).

Utbildningsdepartementet (2010) tydliggör läroplanens strävandemål, de menar att en grundläggande förståelse för naturvetenskap innebär att kunna se samband och växlingar i naturen. Barn ska ges möjligheter till att utveckla nyfikenhet och lust till utforskandet av sin närmiljö. I sitt utforskande använder barn alla sinnen. De bör därmed erbjudas möjligheter till att utforska och samtala om kemiska processer och fysikaliska fenomen. Utbildningsdepartementet beskriver även hur barn ska ges möjligheter till att utveckla sin förståelse för naturvetenskap, genom att exempelvis experimentera, ställa frågor kring olika fenomen samt delta i undersökningar av olika fenomen. Dessa aspekter i samband med observationer ger barn möjlighet att upptäcka samband i naturen. De allmänna råden för förskolan (Skolverket, 2013) menar dock att det genom skolinspektionens kvalitetsgranskning har framkommit, att de möjligheter som förskolegården och dess omgivning erbjuder barnen ofta går förlorade. Den pedagogiska tanken med att skapa ett lärande på förskolegården i exempelvis språk och matematik saknas i vissa förskolor. En förhöjd kvalitet kan nås genom att dokumentera, följa upp och utvärdera förskolans fysiska miljö i förhållande till barns utveckling och lärande. En annan kvalitetsaspekt behandlar det material som finns tillgängligt på förskolan, samt hur materialet används för att gynna barns utveckling och lärande.

3 Metod

I följande kapitel presenteras den metod som ligger till grund för undersökningen, vilka urval som har gjorts, hur undersökningen har genomförts samt en beskrivning av analysprocessen. Avslutningsvis redogörs det för undersökningens tillförlitlighet och de forskningsetiska reglerna.

3.1 Semistrukturerade intervjuer

Då syftet med undersökningen var att ta reda på hur förskollärare tänker kring utomhusvistelsens syfte, samt att utifrån de ramfaktorer som finns i verksamheten undersöka hur förskollärare arbetar med utomhuspedagogik, valdes en kvalitativ ansats där semistrukturerade intervjuer ingick. Bryman (2011) beskriver att semistrukturerade intervjuer ofta utgår från en intervjuguide med ett specifikt tema. Informanten har stor möjlighet till att utforma sina svar i en semistrukturerad intervju, det finns även möjligheter till att ställa följdfrågor. Intervjuerna utgick från en intervjuguide (bilaga 2) där målsättningen var att ha så breda frågor som möjligt för att inte hindra alternativa synsätt och idéer i enlighet med Bryman (ibid.). I undersökningen har det som Bryman (ibid.) kallar för sonderingsfrågor använts. Det är en speciell typ av följdfrågor som ger möjlighet till ett mer detaljerat svar.

3.2 Urval

Undersökningen genomfördes på fyra olika förskolor där två förskollärare på respektive förskola har intervjuats. Valet av förskolor gjordes genom ett målstyrt urval (Bryman, 2011), då förskolorna valdes utifrån dess relevans för undersökningens forskningsfrågor. Urvalet skedde utifrån förskolans geografiska läge och förskolegårdens utformning för att eventuellt få ett bredare perspektiv och olika synsätt. Exempelvis handlade urvalet om att finna en förskola på landsbygden medan de andra som ligger mer centralt skiljer sig åt i utformningen. Genom en första kontakt med förskolorna om undersökningens syfte gavs möjlighet att förskolorna själva kunde välja informanter. De riktlinjer som gavs förskolorna var att det skulle ske två enskilda intervjuer på cirka trettio minuter om förskollärares syn på utomhuspedagogik.

| Informanter | Antal år verksam som förskollärare | Arbetar på: | Ålder på barngrupp | Beskrivning av förskolan |
|------------------------------------|---|------------------------|---------------------------|--|
| Förskollärare A Förskollärare B | 17 år 25 år | Skogsstigens förskola | 3-5 år 1-3 år | Stor förskolegård Tillgång till skog Mindre centralt |
| Förskollärare C Förskollärare D | 32 år 6 år | Kantarellens förskola | 4-5 år | Mellanstor förskolegård Tillgång till skog Landsbygd |
| Förskollärare E Förskollärare F | 28 år 8 år | Trollskogens förskola | 1-3 år | Liten förskolegård Anslutning till skog Central |
| Förskollärare G Förskollärare H | 39 år 23 år | Virvelvindens förskola | 5 år | Mellanstor förskolegård Tillgång till skog Central |

Fig. 2. Presentation av urval

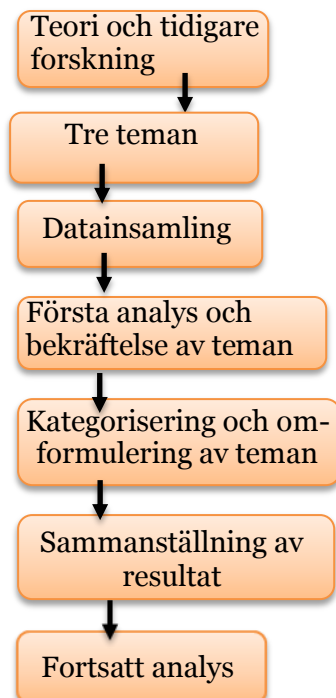
Modellen ger en kort bakgrund av informanterna, samt en kort beskrivning av förskolorna och vilka åldrar på barngruppen respektive informant har. Detta för att ge läsaren en förståelse för variationer i resultatet. För att tydliggöra skillnaderna mellan förskolegårdarnas storlek används begreppen stor, mellanstor och liten. Namnen på förskolorna är fingerade med hänsyn till de forskningsetiska principerna.

3.3 Genomförande

Det insamlade materialet har bearbetats kvalitativt i enlighet med Bryman (2011). Informanterna fick själva välja miljön inför intervjusituationen för att de skulle känna sig så trygga som möjligt och slippa störande moment som kunde uppstå. Ljudinspelning under samtliga intervjuer har använts för att senare kunna transkribera svaren. Bryman (ibid.) lyfter ljudinspelning som ett sätt att få ett bra flöde under intervjun och minimera risken för missförstånd som kan uppstå om det bara förs anteckningar under intervjun. Under intervjuerna användes två inspelningsverktyg i form av diktafon och mobiltelefon för att kunna dela upp och effektivisera transkriberingsprocessen. Inför intervjuerna valdes att inte skicka ut intervjuguiden i förväg, syftet med det var att fånga förskollärares spontana tankar kring utomhuspedagogik. Intervjuerna genomfördes enskilt och vi var med på samtliga intervjuer båda två. Under intervjuerna intogs olika roller som hade bestämts i förväg, en av oss hade en observerande roll där det fördes anteckningar under intervjuns gång medan den andra var fokuserad på att ställa frågor.

3.4 Analysprocess

Analysprocessen har utgått från en deduktiv analys som har inspirerats av Brymans (2011, s. 26) modell för processer i en deduktion.



Utifrån tidigare forskning och de teorier som undersökningen baseras på, kunde tre teman urskiljas som skulle ligga till grund för empiriska inblickar. De tre temana var följande, *naturen som en arena för lärande, naturen och dess resurser som utgångspunkt samt ramfaktorer i förskolans verksamhet*. Datainsamlingen bestående av intervjuer transkriberades, därefter färgkodades innehållet med hjälp av fyra olika färger. Färgkodningen utgick från de tre beskrivna temana. Den fjärde färgen användes för att markera oklarheter i innehållet som sedan reflekterades i en diskussion. Färgkodningarna sammanställdes genom att placera respektive färgkodningar under tillhörande tema. Analysen utgick från relevant innehåll baserat på de teoretiska utgångspunkterna samt de variationer som kunde urskiljas. Därefter kunde de tre temana bekräftas och urskiljas i resultatet. Sedan kunde ytterligare kategorier urskiljas inom respektive tema. Utskrifter användes för att möjliggöra en överblick samt för att kunna kategorisera innehållet. Kodningen genomfördes med bokstäver där varje bokstav motsvarade en kategori. I nästa steg av analysprocessen gjordes ytterligare analys av kategorierna, samt en omformulering av de tre temana för att tydliggöra kärnpunkterna från resultatet. Temana blev följande, *naturen som plats för lärande, naturen som plats för välbefinnande samt ramfaktorer som påverkar arbetet med utomhuspedagogik*. Resultatet kunde därefter sammanställas under de tre omformulerade temana och kategorierna, för att sedan genomgå en fortsatt analys utifrån tidigare forskning och undersökningens teoretiska utgångspunkter. Analysen presenteras utifrån undersökningens forskningsfrågor.

3.5 Undersökningens tillförlitlighet

Nackdelen med en kvalitativ forskning menar Bryman (2011) är att den oftast ger en generell bild av området i fråga, därmed går inte att se resultatet som en sann bild för i detta fall hela yrkesgruppen av förskollärare. Därmed kan denna undersökning ses som en potentiell inspirationskälla för läsaren samt användas till vidare forskning. Däremot valdes två informanter från respektive förskola för att få en mer sann bild av just den förskolan i fråga, då två informanter till skillnad från en kan stärka den representativa bilden. Enligt Stukát (2011) kan en nackdel med kvalitativa studier vara risken för feltolkning av frågor och svar, störande moment, gissningseffekter eller felskrivningar. Risken för störande moment minimerades av att ett avskilt rum valdes för intervjutillfället. Valet att vara närvarande båda två vid intervjutillfällena gjordes för att minimera risken för feltolkning av frågor och svar. Två olika roller intogs, ena rollen fokuserade mer på att ställa huvudfrågor. Den andra rollen var mer observerande och antecknade för att ytterligare minimera risken för feltolkning och gissning-

ar. Dock delades transkriberingarna upp för att effektivisera processen då tiden var begränsad. Därmed ökade risken för felskrivningar, dock delgavs oklarheter och otydligt material med den andre för att återigen minimera risken för felskrivningar och feltolkningar. I enlighet med Brymans (2011) beskrivningar av objektivitet, utgick intervjuerna från öppna och breda frågor för att undvika att lägga in eventuella egna värderingar.

3.6 Forskningsetiska regler

Undersökningen baseras på Vetenskapsrådets (2011) forskningsetiska principer.

Informationskravet

De medverkande i undersökningen har informerats kring de olika villkoren och undersökningens syfte genom ett missivbrev. Vi informerade berörda förskolechefer om undersökningen samt att intervjuer skulle genomföras. Informanterna har informerats om att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan när de så önskar. Informanterna tillfrågades om de tagit del av missivbrevet innan intervjun och i de fall som informanten inte läst missivbrevet delgav vi informationen innan intervjun påbörjades. Informanten fick även en möjlighet att göra ett muntligt godkännande innan ljudupptagning skedde.

Samtyckeskravet

Informanterna hade när som helst rätt att avbryta sin medverkan i undersökningen, före, under och efter att den är genomförd. Samtycke att medverka i undersökningen har gjorts verbalt före intervjun.

Konfidentialitetskravet

Informanterna har behandlats med största möjliga konfidentialitet, det vill säga att all data vi har samlat in som har någon personkoppling har anonymiserats. Vi har inte spridit oredigerad data (ljudupptagningar) från undersökningen vidare. Ljudinspelningarna raderades efter transkribering.

Nyttjandekravet

Insamlade data som behandlats i undersökningen kommer bara att användas inom ramen för denna undersökning och kommer inte att utlånas för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften. Informanterna har blivit informerade om att slutprodukten kommer att publiceras i Diva.

4 Resultat och inledande analys

Nedan redogörs undersökningens resultat utifrån tre teman som har kunnat urskiljas under analysen. Resultatet har sedan delats in i ytterligare kategorier. Teman och kategorier illustreras i nedanstående modell.

| Tema: | Naturen som plats för lärande | Naturen som plats för välbefinnande | Ramfaktorer som påverkar arbetet med utomhuspedagogik |
|------------------|---|--|--|
| Kategori: | Planerad verksamhet utomhus | Hälsa och välmående | Tid och rutiner |
| Kategori: | Kommunikation mellan pedagoger och barn | Motorik och sinnen | Utrymmets betydelse |
| Kategori: | | Upplevelsebaserad aktivitet | Barngrupper och personal |
| Kategori: | | | Förhållningssätt |

4.1 Naturen som plats för lärande

Under följande tema presenteras resultat som belyser naturen som en plats där lärande kan ske, exempelvis genom att flytta ut material och att arbeta ämnesintegrerat utomhus. Resultatet visar två övergripande beskrivningar av naturen som plats för lärande, *planerad verksamhet utomhus* och *kommunikation mellan pedagoger och barn*.

4.1.1 Planerad verksamhet utomhus

Samtliga förskollärare beskriver olika sätt att arbeta med utomhuspedagogik. En förskollärare beskriver att utomhuspedagogik innebär att barnen ska få möjlighet att lära, leka, experimentera, utforska och vara tillsammans med sina kompisar. Det kan antingen ske på gården, i skogen eller i närområden såsom villaområden och på stan. Samtliga förskollärare beskriver att utomhuspedagogik innebär att kunna flytta med sig inomhusverksamheten utomhus. Som exempel nämns att ta med sig olika material ut som exempelvis böcker, spel eller målarstaffli.

Två förskollärare lyfter estetiska uttrycksformer speciellt i form av drama i utomhusmiljön. Ett par förskollärare beskriver att de brukar arrangera organiserade lekar utomhus som exempelvis under hökens vingar och lekar som erbjuder möjlighet att röra sig. Flera förskollärare lyfter att utomhusvistelsen inte enbart handlar om att leka utan att det även finns ett lärande att hämta. Förskollärare A menar att:

Utomhuspedagogik, ja att man flyttar med sig pedagogiken ut om man säger, att man jobbar utomhus med ja, naturen, eller att man liksom tar med sig att man inte bara är ute och leker, utan

att man har pedagogisk planerad verksamhet även utomhus eller i skogen eller ja, närmiljön eller så

En förskollärare berättar om olika naturvetenskapliga fenomen som barnen har fått ta del av. Bland annat att de har haft odlingslådor på gården där barnen har fått ta del av en hel process. Först fick barnen rensa lådorna, sedan har de fyllt lådorna med jord, planterat, för att slutligen skörda och äta det som planterats. Under processen har barnen fått möjlighet att reflektera över hur odlingarna bör skötas. Flera förskollärare tar upp att utomhusvistelsen kan erbjuda barn möjlighet att ta hand om och respektera miljön, exempelvis genom att inte kasta skräp, arbeta med allemansrätten eller samtala kring djur och natur.

En förskollärare beskriver att de arbetar med att ha tydliga lärande syften genom att skriva planeringar som sedan följs upp genom reflektionsprotokoll. Ett par förskollärare uttrycker att syftet ofta är planerat när de lämnar förskolans område, exempelvis när de går till skogen. Flera förskollärare lyfter matematik i utomhusmiljön som kan ske genom att leta former, jämföra, leka planerade lekar med inriktning på matematik och räkna olika föremål. Förskollärare D säger:

Vi letar ju former, vi sitter inte bara inne och pratar om former, kan vi finna en kvadrat ute. Vi går på formerjakt. Åh, kolla där är det en triangel, då har vi en liten sån här varningstriangel ute på vägen

Flera förskollärare beskriver att de jobbar ämnesintegrerat där de får in exempelvis matematik, språk, teknik, kemi, naturvetenskap, kommunikation och samarbete. En förskollärare berättar att de aktivt har jobbat med språket, där de i utomhusmiljön har utforskat bokstaven R och i samband med detta haft möjlighet att integrera naturvetenskapen. Förskollärare G berättar:

Vi har jobbat med ljudet på bokstaven R, vi har visat R:et, vi har pratat om var det finns, dom har letat Rrr här inne, vi hitta rrrönnbär ute, vi spela in lite grann med Rrr. Vi fick in naturvetenskapen direkt, varför vi inte kan ta så många rönnbär för det är fåglarnas mat

Förskollärare B sticker ut i beskrivningen av vad utomhuspedagogik innebär genom att även nämna den fria leken som lärande:

För mig är utomhuspedagogik egentligen hela utevistelsen på förskolan, alltifrån den fria leken, att vi som pedagoger formar utemiljön för att den ska vara lärande för barnen, även om dom har en fri lek, till att man går iväg till skogen och har planerade verksamheter

4.1.2 Kommunikation mellan pedagoger och barn

Flera förskollärare lyfter kommunikationens betydelse i barns lärande, att föra en dialog med barnen kring vad som sker och uppmärksamma olika begrepp ses som en central aspekt. En förskollärare beskriver att det är viktigt att inte enbart titta på insikter utan att även samtala med barnen om dem. En annan förskollärare nämner att när de gör saker med barnen som exempelvis vistas i sandlådan, kan förskolläraren göra barnen uppmärksamma på olika fenomen eller begrepp. Som exempelvis matematik eller att sanden har ändrat form efter regnet. Förskollärare B säger:

Det är ju lite till att vad vi som pedagoger erbjuder barnen. Man kan ju sätta sig ner med barnen i sandlådan och prata om stor och liten och sortera och så

Även Förskollärare H menar att kommunikationen som viktig:

Man behöver inte använda så mycket material utan det räcker kanske att bara kliva in i sandlådan och vara med och prata. Och diskutera, det är teknik, bygga, om vi ska bygga ett slott till exempel eller, man får in så mycket lärande i att bara vara med och ha ett samtal med barnen

Ett par förskollärare beskriver även vikten av att visa barnen konkret och inte bara samtala kring olika fenomen. En förskollärare menar att det inte räcker med att tala om för barnen att det finns myror i skogen, utan att förskolläraren även bör visa dem rent konkret. Två förskollärare anser att observation av barns intressen är en central aspekt i utformandet av planeringen av verksamheten.

4.2 Naturen som plats för välbefinnande

Under följande tema presenteras resultat som belyser naturen som gynnande i sig. Exempelvis i förhållande till hälsa, dess naturliga material såsom stenar, träd, buskar och kuperad terräng samt sinnliga och upplevelsebaserade händelser. Resultatet visar att förskollärare uttrycker naturen som en plats för välbefinnande genom följande beskrivningar, *hälsa och välmående, motorik och sinnen och upplevelsebaserad aktivitet*.

4.2.1 Hälsa och välmående

Flera av förskollärarna för fram hälsoaspekten av utomhuspedagogiken. Fem av förskollärarna talar om hälsan i förhållande till att undvika sjukdomar. Två av de fem förskollärarna relaterar även hälsan till den rörelsefrihet som barnen erbjuds i samband med utomhusvistelsen. Förskollärare D beskriver sin syn på utomhusvistelsen:

För mig är det att den är viktig, just att dom måste ha luft, för bakterier och alla dom här bitarna, hälsosynen då. /.../ Så syftet för mig är att ge barnen en god hälsa och rörelse och få uppleva

Förskollärare F hänvisar även till tidigare forskning och säger att:

Men för frisk luft, vi håller oss friskare, forskning säger att vi håller oss friskare om vi vistas ute, och det vill vi göra med våra yngre barn så en gång per dag är vi ute på Trollskogens förskola

4.2.2 Motorik och sinnen

En majoritet av förskollärarna beskriver att utformningen av naturmiljön erbjuder barnen olika möjligheter. Exempelvis framhävs möjligheter till att komma undan eller bygga kojor i buskar, klättra på stenar och träd samt stora gräsytor att springa på och kuperad terräng. Förskollärarna nämner att utomhusvistelsen kan erbjuda barnen möjlighet till motorikträning. Förskollärare G beskriver att deras arbete med utomhuspedagogik dels handlar om rörelse, men även att rent praktiskt få utforska utomhusmiljön genom alla sinnen och intryck:

Hur känns gräset mot tårna? Varför är det grönt? Hur känns grisen? Hur luktar mossor? Kan man äta jorden? /.../ man får känna på det här och prova det rent praktiskt och lyssna på dom olika frågorna då. Det är egentligen det som är huvudbiten för oss med utomhuspedagogik och sen självklart den här rörelsen då i naturlig miljö, ojämn terräng

En förskollärare berättar att en del i deras utomhuspedagogik berör de årstider som finns och att barnen får ta del av det som händer utomhus. Att få känna på snön eller se hur vattnet kan frysa till is exempelvis. Hälften av förskollärarna uttrycker att ut-

omhuspedagogiken erbjuder barn möjlighet att använda alla sina sinnen. Det kan handla om att känna, höra, se, lukta och lyssna. Förskollärare B säger:

Att de ska få utforska och så just det här med att de ska få använda alla sinnen som småbarn. Att man ska kunna få lukta på blommorna. I våras sådde vi blommor, sockerärtor och tomater tillsammans med barnen. De har ju då fått vara med att se de växa upp och sen det här med att få lukta på blommorna och sen att få smaka på tomaterna och sockerärtorna

Flera av förskollärarna lyfter att utomhuspedagogiken erbjuder barnen stor rörelsefrihet och motorikträning. Förskollärare D menar:

På sommaren när det är finare så kan man plocka ut duplo eller lego, då blir det mycket, att rita och leka, då blir det det här finmotoriken. /.../ mycket för det här med grovmotoriska, att få träna den, att få röra sig och få utlopp för den biten för barn är ju det, dom behöver ju få röra sig. Dom växer och det pirlar i kroppen, i olika perioder i livet och nej, den är jätteviktig för barnen /.../

4.2.3 Upplevelsebaserad aktivitet

Samtliga förskollärare berättar om en upplevelsebaserad aktivitet på frågan om de kan beskriva en utomhusvistelse som de själva upplevde som positiv. En av förskollärarna berättar om en situation där de hade tagit med sig äpplen och potatis till skogen för att en vecka senare upptäcka att nästan alla var borta. Förskollärare B berättar också om en upplevelse där tanken var att barnen skulle få blåsa såpbubblor på förskolegården, men istället blev det ett stort skum:

/.../alla på gården var delaktiga i det hära skumbadet som blev. Det blev inte som det pedagogerna hade planerat, men det blev ju ändå en jättebra social träning för barnen. Barn som i vanliga fall har haft ganska mycket konflikter, dom samspelade jättemycket om det här med att hålla skummet hit och dit, fast dom var så små. Det var också en sån här positiv, som man som pedagog kanske känner oj ett misslyckande, nu blev de ju inga såpbubblor. Men det blev ju en otroligt social träning, alltså kompetensträning för dom små barnen, vilket dom verkligen behöver träna på

Flera förskollärare berättar om en dramaaktivitet som utförts på olika sätt, exempelvis genom en slinga i skogen där även föräldrar var delaktiga, ett serieäventyr där barnen fick integrera med sagan, förskollärare E berättar om sin upplevelse:

/.../ det blev som avslutning ett äventyr, för barnen med föräldrar. Där dom fick gå en slinga i skogen, där det hände saker, där dom fick träffa på figurer som vi dels hade hittat på själva, för det var ju kanel och kanin i boken men sen träffa dom då myran i skogen, dom träffa igelkotten som låg och sov /.../

Flera förskollärare berättar om situationer där känslan av välbefinnande träder fram, mysighetsfaktorn är central i dessa situationer. Exempelvis berättar en förskollärare om en matsituation i skogen där ett barn satt och tog till sig hela omgivningen och sa att detta var livet. I en annan situation lagas det mat över en öppen eld. Förskollärare D berättar om sina upplevelser:

Nämen det är att ta sig med barnen, att gå på en promenad och göra saker, bara gå på en upptäcksfärd. /.../ Sen bara att gå ut, åh titta det är massor med blåbär. Visst, sätt er och åt. Det kan sitta femton ungar och bara äta blåbär. Ja, vi gick ut i skogen för att klättra och röra oss grovmotoriskt men okej, vi äter blåbär.

4.3 Ramfaktorer som påverkar arbetet med utomhuspedagogik

Under följande tema belyses resultat som behandlar de ramfaktorer som förskollärarna för fram som påverkansfaktorer i arbetet med utomhuspedagogiken. Ramfaktorerna beskrivs av förskollärare genom *tid och rutiner*, *utrymmets betydelse*, *barngrupper och personal* samt *förhållningssätt*.

4.3.1 Tid och rutiner

En majoritet av förskollärarna lyfter tid och rutiner som en ramfaktor i förhållande till utomhusvistelsen på förskolan. Ett par förskollärare nämner en annan aspekt gällande tid och rutiner som berör att förhålla sig till föräldrarnas tider som inte alltid överensstämmer med planeringen av utomhusvistelsen. Ett par andra förskollärare lyfter att många barn kanske vistas mycket inomhus och inte får möjligheten att besöka skogen med sina föräldrar. Det kan exempelvis handla om ovana att vara ute eller att föräldrarna inte har tid för att de arbetar långa dagar. Förskollärare B menar att:

Eftersom det är så mycket stress, i hela samhället, så tror jag att många barn kanske inte får besöka skogen med sina föräldrar. Föräldrarna har inte tid, för man jobbar från tidig morgon till sen kväll, sen när det väl är helg så ska man hinna handla, städa

Flera förskollärare lyfter tid och rutiner specifikt i förhållande till mattider på förskolan. En förskollärare menar att de måste anpassa sig efter mellanmålstider och att utomhusvistelsen blir kort speciellt på hösten då det hinner bli mörkt ute. En annan förskollärare menar att det kan bli svårt att förhålla sig till mattiderna ifall de vill åka iväg på en utflykt med barngruppen. Busstillgången på landsbygden medför att om de vill åka någonstans som exempelvis brandstationen eller stadsbiblioteket måste de planera för en heldagsutflykt. Förskollärare D menar:

Vi kan inte bara åka iväg en förmiddag. För då kan vi komma försent till maten eller nåt sånt, för att de går inte så ofta bussarna, eller de går ofta men inte för våran del då. Inom loppet av två och en halv timme då. Då hinner man knappt göra nånting, det tar ju en stund in med bussen också

En annan förskollärare berättar att de brukade laga mat utomhus, men att det i nuläget kan vara lite besvärligare då maten ska beställas i förväg. Förskollärare G säger att:

För det är också en viktig del asså är vi ute och leker och barna trivs varför ska vi avbryta med att gå in och laga mat

4.3.2 Utrymmets betydelse

Hälften av förskollärarna beskriver att barnen kan leka på ett annat sätt utomhus till skillnad mot inomhus. Förskollärare A säger att:

Bara det här å klättra upp och ner på stenar och få liksom använda sin, sin utlopp för all energi dom har, all rörelse för det är ju stora grupper och sådär och inne kan man inte ha den aktiviteten, man måste ut för att dom ska få, få liksom röra sig

Ett par förskollärare nämner att barnen brukar sprida ut sig på förskolegården. Det leder till att de vuxna måste cirkulera runt. Det kan bli svårt att få en överblick över

förskolegården och att observera barns lek. En förskollärare uttrycker även en svårighet i att samla ihop barnen på gården, då de gärna vill springa iväg och leka. Då menar förskolläraren att det avgränsade utrymmet i skogen gör det lättare att fånga barnen kring ett planerat syfte.

4.3.3 Barngrupper och personal

Hälften av förskollärarna uttrycker att arbetet med utomhuspedagogiken i samband med att gå iväg till skogen kan påverkas av att det är personalbrist eller stora barngrupper. En aspekt kan exempelvis beröra tillgång och kompetens på vikarier. Förskollärare E säger att:

Vi kan säga såhär, när det kommer vikarier, om vi får tag i vikarier, så blir det ju ofta, nu har vi ju tur att vi oftast är här, men då kan det ju bli lite tungt om man själv ska driva en sån här sak som att gå till skogen, vi vet ju precis hur vi tänker men skulle det vara nån annan som hoppar in, det kan ju vara en som funkas jättebra men det kan vara nån som inte alls och är det ofta så då blir det ju tungt

Även förskollärare B nämner en begränsning gällande barngruppens storlek:

Man skulle vilja kunna stanna med det här barnet och utforska den här stenen eller snigeln eller vad det nu är. Men då vet man att då får de andra två gå iväg med sexton barn. Det är ju en begränsning. Har man då lite mindre, då kan man ju stanna kvar med det här barnet så kan de fortsätta med sina tio. Då vet jag att, de klarar sig, då kan jag släppa och säga att vi kommer sen. Det kan jag se som en begränsning

Däremot menar en annan förskollärare att det är personalen själva som kan sätta begränsningarna i vissa fall. Då gäller det att hitta strategier för exempelvis få med sig barnen till skogen. Det finns även begränsningar som de själva inte kan råda i menar förskolläraren. Det kan handla om bland annat barngruppens storlek och att de önskar att de kunde ha färre barn. Men förskolläraren menar att det är viktigt att vara flexibel och att finna möjligheter ändå.

Förskollärare G lyfter att de kan gå till skogen hur ofta de vill, men att de får utgå ifrån barngruppens förutsättningar. Förskolläraren berättar att de hade en gedigen planering över vad som skulle ske i skogen, men att barngruppen då var ovan med att gå till skogen. Därmed förändrades planeringen till att enbart ta sig till skogen och tillbaka:

När man kommer upp med en sån grupp då är det första vi gör i skogen så är det väldigt mycket fri lek, man får klättra på stenar, man ska upp i träden vi går upp och ner på höga toppar och allt det hära för att just tränas i att leka

4.3.4 Förhållningssätt

Förhållningssätt i personalgruppen

Alla utom en av förskollärarna för fram att ett gemensamt förhållningssätt i arbetslaget är viktigt, de beskriver sin syn på olika sätt. En förskollärare berättar att de ofta har pratat ihop sig om vilket syfte de har med att gå iväg med barngruppen. Även utomhusvistelsen på förskolegården präglas av ett gemensamt syfte. Det sker genom en utemiljögrupp där en pedagog från varje avdelning medverkar och för de andras talan. Det kan exempelvis handla om beställningar av material och vad det ska användas till. Vid de tillfällen som de olika avdelningarna tar ut material på förskolegården

som exempelvis vattenbord så ser förskolläraren inga problem med att samverka med varandra, barn från båda avdelningarna är välkomna att delta i aktiviteten. Förskollärare B säger:

Ibland kan det ju vara så att man har planerat aktivitet för sina barn på avdelningen, men det kanske bara är en som är intresserad, däremot får jag tio stycken från den andra avdelningen, det är helt okej

En förskollärare lyfter att kommunikation och personalens förhållningssätt är viktiga förutsättningar för att bedriva utomhuspedagogik. Ibland menar förskolläraren att det kan finnas regler som styr eller stoppar, exempelvis vilket träd barnen får klättra i. Ett par förskollärare uttrycker att det blir svårt att få barnen fokuserade vid en aktivitet då det är flera avdelningar ute på förskolegården samtidigt. Förskollärare A säger:

Där kanske man inte alltid tänker lika och sen lika kan det ju va så att vill vi göra nånting med våra barn, sen är den andra avdelningen runt omkring så kan ju det påverka, att det blir svårt och göra nåt asså få våra barn fokuserade. Då gäller det att man har pratat ihop sig så att den andra avdelningens personal vet att nu ska vi jobba med det här, nu vill vi kanske inte ha så många av era barn där just då

Förskollärare E menar dock att ett gemensamt förhållningssätt mellan kollegor är viktigt, men att det självklart kan finnas olika åsikter. Det viktiga är att jobba mot samma mål och att det är roligt menar förskolläraren. De har pratat ihop sig i arbetslaget, de delger varandra vad de har gjort för aktiviteter genom att använda ett reflektionsprotokoll och de har även reflektionsmöten tillsammans. Förskollärare F berättar också att de reflekterar dagligen i arbetslaget gällande förhållningssätt och regler, om de har agerat på olika sätt och varför. Förskolläraren berättar om sitt och kollegans gemensamma förhållningssätt:

/.../ jag och X som jobbar ihop vi behöver bara titta på varandra, för vi har samma förutsättningar vi står på samma värdegrund vi har samma förhållningssätt att, det är lite roligt vi tittar bara på varandra så vet vi vad den andra ska göra eller säga eller vi stöttar varandra om det är nånting som behövs

Förhållningssätt till barns lek

Två förskollärare beskriver ett dilemma i sitt förhållningssätt till barns lek i utomhusmiljön. Förskollärare G berättar:

Vi ska ju leka med barnen vi ska vara aktiva men om man pratar med barnen om det här så är vi faktiskt i vägen ibland, för så fort vi kommer in i en lek så styr vi leken vilket vi vill eller inte för vi kan aldrig gå ner på deras nivå och tänka som dom /.../ Nå men asså det är ju ett ställningstagande som jag som personal måste hela tiden ta och göra

Förskollärare H lyfter också ett dilemma i förhållningssättet till barns lek i utomhusmiljön. Oftast avbryts barnens lek då personal går in i leken menar förskolläraren, eller så förflyttar barnen sig. Men förskolläraren har funnit en strategi för att stötta barnen i leken utan att nödvändigtvis påverka den:

Men finns man på avstånd, då kan man ändå vara med och lägga in lite fraser och frågor och då kan man utveckla barnens lek /.../man kan ju vara med men ändå inte med

Förhållningssätt till sig själv

Flera av förskollärarna relaterar till sitt eget förhållningssätt i samband med utomhusvistelsen och att det är de själva som sätter begränsningarna. Förskollärare A önskar att utveckla den pedagogiska verksamheten utomhus:

Det är väl nåt man kanske skulle vilja utveckla men det hänger ju på oss pedagoger att vi verkligen tänker så. Att man planerar för utevistelsen också inte bara för det man gör inne

Förskollärare D menar att utomhusmiljön är lika mycket lärandemiljö som innemiljön.

Det är bara mina tankar och mina idéer som hindrar om det skulle vara så. Vågar jag utmana mig och barnen så finns det precis samma som inne tycker jag

Två förskollärare uttrycker en specifik önskan om att få tillgång till mer material i utomhusmiljön, exempelvis rörelsebanor, parkcyklar och trähästar. En annan önskan är att materialet ska få vara kvar då det ibland försvinner under helger och kvällar. Flera förskollärare menar dock att material inte är en stor begränsning i sig, utan går att ordna med hjälp av lite fantasi. Förskollärare E säger:

Jag tycker ju att har man fantasi så, man fantiserar ihop grejer och kommer på saker så tycker jag att det mesta löser sig

Flera förskollärare uttrycker att det kan finnas olika förhållningssätt bland personalen gällande utomhusvistelsen. Exempelvis uttrycks det att personal kan uppleva det som besvärligt när man ska gå iväg för att det blir extra arbete, eller att vikarier ibland inte har lämpliga kläder med sig och därmed fryser. Förskollärare H säger att:

Jag tycker mest att man kan höra som pedagoger att åh vad jobbigt, amen de kommer att frysa eller de har ingenting att göra, eller det är så jobbigt att bära all mat, men visst det är bökigt men vill man och tycker att det är viktigt och liksom förstår varför, att det är en upplevelse för barnen så är det ju inte så jobbigt

Förskollärare E menar även att:

Det ska kännas meningsfullt och lärande även utomhus, även om det är dåligt väder, man kan, det kanske är lite kallt, vi hoppar, vi springer /.../ Man måste ju vara engagerad som pedagog, det är ju a och o

5 Analys

Analysen av undersökningens resultat sker utifrån tidigare forskning och undersökningens teoretiska utgångspunkter. Analysen presenteras utifrån undersökningens forskningsfrågor; *Hur beskriver förskollärare syftet med barnens utomhusvistelse? Hur beskriver förskollärare att olika ramfaktorer påverkar arbetet med utomhuspedagogik?*

5.1 Hur beskriver förskollärare syftet med barnens utomhusvistelse?

Flera av förskollärarna nämner hälsoaspekten i relation till utomhuspedagogiken i likhet med lärarna i Ernst och Tornabenes (2012) studie. Dock lyfter förskollärarna hälsan i samband med att barnen får frisk luft men talar inte om hälsan i relation till det som Fjørtoft och Sageie (2000) tar upp, att även den varierande naturmiljön kan främja hälsan. Det förskollärarna talar om i samband med en varierad naturmiljö, exempelvis i form av ojämn terräng, är möjligheterna till motorisk utveckling och rörelse. Detta tas även upp av Fjørtoft och Sageie (2000) samt Nedovic och Morrissey (2013). En majoritet av förskollärarna belyser de olika möjligheter som naturmiljön erbjuder barnen. Detta kan ses i sken av det som Nedovic och Morrissey (2013) nämner om att det i störst del är på förskolan som barn erbjuds varierad naturmiljö.

Dewey (2004) talar om att den vuxne målmedvetet bör ta vara på barns aktiviteter för att därefter skapa ett syfte med undervisningen. Flera förskollärare talar om att de har ett planerat syfte under utomhusvistelsen, dock i olika utsträckning. En förskollärare berättar att de arbetar utifrån tydliga lärande syften med hjälp av reflektionsprotokoll, andra att de har tydliga syften när de lämnar förskolegården och vissa organiserar exempelvis lekar på förskolegården. Samtliga förskollärare är dock eniga om att utomhuspedagogiken handlar om att vara pedagogisk utomhus. Detta kan ses i likhet med Legget och Ford (2013) som talar om ett avsiktligt lärande där miljön karaktäriseras av att den vuxne guidar och stöttar, samt att noga planera och utföra utomhusmiljön likaväl som inomhusmiljön är en central aspekt. Även Amos Hatch (2010) för ett liknande resonemang om att barn inte kan tillämpa sig komplexa förståelser på egen hand, utan att den vuxne måste vara närvarande. I enlighet med detta uttrycker flera förskollärare att kommunikationen mellan barn och vuxna är viktig för att ge barnen möjlighet till exempelvis begreppsutveckling, matematisk förståelse och teknik. Vikten av interaktion och samspel lyfts även av Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2008) samt Klaar och Öhman (2014b) som menar att både barn och vuxna måste vara involverade i en lärandeprocess. Detta kan ses utifrån Deweys (2004) teori där lärarens roll inte bör ses som förmedlande av kunskap eller formande av barnen utan lärarens roll bör vara att handleda, stödja och planera kunskapssökandet som barnen har i sin interaktion med omvärlden.

Dahlgren och Szczepanski (2004) menar att estetiska upplevelser blir möjliga i utomhusmiljön, vilket är fokus i flera av förskollärarnas berättelser. Flera av förskollärarnas beskrivningar genomsyras av Dahlgren och Szczepanski (ibid.) samt Szczepanskis (2009) resonemang om att barn i utomhusmiljö kan få möjlighet att sammanföra teori och praktik samt få direktkontakt med lärandeobjektet, genom exempelvis tematiskt arbete. Flera förskollärare berättar att de arbetar tematiskt utom-

hus med exempelvis matematik, språk, teknik och naturvetenskap. Klaar och Öhman (2014a) menar även att arbetet med utomhuspedagogik sker ämnesintegrerat, det går inte att se naturen som ett eget innehåll. En förskollärare berättar att det inte räcker med att tala om myror i skogen, utan det är viktigt att även konkret visa barnen att myrorna finns i skogen. Föregående resonemang kan ses i sken av Deweys (2004) perspektiv på att teori och praktik hänger samman.

Aldrig så många faktalektioner, planerade enbart som faktalektioner, kan bidra ens med en skugga av den förtrogenhet med växter och djur, på bondgården och i trädgården, som förvärvas genom att man faktiskt lever mitt bland dem och bryr sig om dem (Dewey, 2004, s.61).

Ett par förskollärare uttrycker att flera barn inte får möjlighet att besöka skogen med sina föräldrar av olika anledningar och det kan leda till det Ericsson (2004) nämner om att syftet med utomhuspedagogiken kan variera beroende på barns förutsättningar. En förskollärare berättar om just en sådan situation där det fanns en förutbestämd planering och ett syfte som sedan ändrades, utifrån hänsyn till barngruppens förutsättningar. Detta kan ses utifrån Deweys (2004) teori om att läraren inte bör utgå ifrån att tidigare beprövade metoder passar vid samtliga tillfällen och för alla barn. Läraren bör istället vara lyhörd och själva inlärningsprocessen bör präglas av en gemensam reflektion. Läraren bör kunna anpassa sig efter vad barnen har för behov och tidigare erfarenheter för att sedan kunna skapa en meningsfull lärmiljö.

Syftet med utomhuspedagogiken som förskollärarna lyfter fram i resultatet kan ses i likhet med Sjöstrand Öhrfelts (2015) beskrivning av utomhuspedagogiken. Författaren delar in begreppet i två inriktningar, den anglosaxiska inriktningen med influens av ett pedagogiskt synsätt och den nordiska inriktningen inspirerad av ett romantiskt synsätt. Utifrån resultatet kan båda inriktningarna urskiljas i förskollärarnas beskrivningar av syftet med barns utomhusvistelse. Den anglosaxiska inriktningen kan ses genom att förskollärarna ofta beskriver lärandet som fokus och att de har planerade syften med utomhusvistelsen. Förskollärarna beskriver även det praktiska handlandet, där barnen konkret får komma i kontakt med lärandeobjektet. Detta pedagogiska synsätt kan ses som inspirerat av John Deweys teori kring *learning by doing*, som syftar till det konkreta och praktiska handlandet. Den nordiska inriktningen kan ses genom förskollärarnas beskrivningar av upplevelser och situationer i barns utomhusvistelse. Förskollärarna relaterar ofta naturen som en plats för välbefinnande, där hälsa och det lustfyllda ligger i fokus.

5.2 Hur beskriver förskollärare att olika ramfaktorer påverkar arbetet med utomhuspedagogik?

Ericsson (2004) nämner att förskollärares olika synsätt kan påverka de lärmiljöer som erbjuds barnen. Det kan urskiljas i resultatet då flera förskollärare lyfter att det kan vara personalen själva som sätter begränsningar, genom att hänvisa till olika aspekter som att det är besvärligt eller kallt att vistas utomhus. Det viktiga enligt flera av förskollärarna blir att se till sitt eget förhållningssätt kring utomhuspedagogikens betydelse. Huvudsaken är att förstå vikten av utomhuspedagogiken och dess syfte, samt att dessutom vara engagerad som pedagog.

Flera ramfaktorer som framkommer i resultatet handlar om exempelvis mat- och busstider, barngruppens storlek och gemensamt förhållningssätt. Dock lyfter flera

förskollärare att de har funnit olika lösningar som att ta med sig maten ut eller dela upp barngruppen. Ur ett ramfaktorteoretiskt perspektiv som Lindblad, Linde och Naeslund (1999) beskriver, kan förskollärarnas lösningar ses som möjligheter inom de givna ramarna. Ramarna har anpassats för att arbetet med utomhuspedagogiken ska fungera. Med stöd av författarnas modell går det att urskilja de olika ramarna, där förskollärarnas lösningar kan ses som en process som möjliggör ett visst resultat. Flera förskollärare lyfter exempelvis en önskan om att få tillgång till mer material, ramfaktorn i detta fall kan anses vara ekonomin som begränsar inköpet av materialet. Processerna utgörs därmed av att förskollärarna finner olika lösningar genom att exempelvis bygga eget material. De olika processerna leder till ett specifikt resultat, vilket resultatet blir kan endast spekuleras kring. Ett resultat skulle kunna vara att barnen får vara delaktiga i skapandet av materialet och därmed få möjligheter att uppnå ett lärande i exempelvis teknik och matematik. Det går även att se förskollärarnas lösningar utifrån Deweys (2004) begrepp intelligent action. Begreppet innefattar en filosofi om att formulera problem men även att finna lösningar till dem, gärna i praktisk handling.

6 Diskussion

Nedan följer en diskussion kring undersökningens resultat och metod, samt presenteras undersökningens relevans och förslag på vidare forskning. Avslutningsvis presenteras de slutsatser som kan dras utifrån undersökningen.

6.1 Resultatdiskussion

Syftet med undersökningen har varit att ta reda på hur förskollärare tänker kring utomhusvistelsens syfte, samt att undersöka hur olika ramfaktorer kan påverka arbetet med utomhuspedagogik.

Vi ser att det i förskollärares beskrivningar av syftet med barns utomhusvistelse finns en form av balans mellan Sjöstrand Öhrfelts (2015) två inriktningar. Trots att Sjöstrand Öhrfelt (ibid.) och Klaar och Öhman (2014a) beskriver att lärandet är det centrala i den svenska förskolan idag, upplever vi att även det romantiska synsättet lever kvar. Vi upplever att den här balansen är nödvändig för att skapa en optimal utomhuspedagogik i förskolan. En kombination av de båda synsätten skapar en helhet som kan ses som en förutsättning för barns utveckling och lärande. Det går inte att särskilja lärandet från upplevelandet. Däremot kan antingen ett pedagogiskt synsätt eller ett romantiskt synsätt ligga i fokus när det gäller förskollärares syfte med utomhuspedagogiken, men det behöver nödvändigtvis inte betyda att det ena kan slå ut det andra. Kan begreppet upplevelsebaserat lärande som Klaar och Öhman (ibid.) säger är aktuellt idag ses som en konsekvens av att förskollärare strävar efter denna balans mellan de båda synsätten? Även fast det är lärandet som står i fokus, så kan upplevelandet vara viktigt för att nå detta lärande.

Sjöstrand Öhrfelt (ibid.) innefattar det upplevelsebaserade inom den anglosaxiska inriktningen, även Klaar och Öhman (2014a) beskriver att den svenska förskolan är präglad av ett upplevelsebaserat lärande. Trots detta kan vi utifrån förskollärares beskrivningar av syftet med barns utomhusvistelse, se två sidor av begreppet upplevelsebaserat som är influerat av Sjöstrand Öhrfelts (2015) inriktningar. Å ena sidan kan upplevelsebaserat lärande ses i likhet med ett pedagogiskt synsätt där just lärandet är i fokus, å andra sidan kan en upplevelsebaserad aktivitet ses som mer fokuserad på själva upplevelsen snarare än lärandet. Här kan ett romantiskt synsätt urskiljas där barn står i direkt relation till naturen.

Nyansen mellan Sjöstrand Öhrfelts (2015) inriktningar kan framträda genom de upplevelsebaserade situationerna som förskollärarna beskriver, där det går att urskilja tre olika fokusområden. Det första området behandlar ett pedagogiskt synsätt där förskollärarna tar upp situationer där lärandet är målet, exempelvis där barnen fick uppleva olika naturvetenskapliga fenomen genom såpbubblor. Vår tolkning av dessa situationer är att de bygger på ett upplevelsebaserat lärande. Det andra och tredje området präglas av ett romantiskt synsätt där själva upplevelsen är i fokus. Förskollärarna beskriver situationer där barnen får ta del av dramaaktiviteter och matsituationer som upplevs som härliga och lustfyllda av både barn och vuxna. Barnen är i dessa situationer i direkt kontakt med naturen, exempelvis när flera barn sitter i blåbärsrisen och äter blåbär eller barn som spontant uttrycker sin lycka över att vara i naturen.

Alla förskollärare i undersökningen beskriver syftet med utomhuspedagogiken genom att hänvisa till att det är lika mycket lärandemiljö ute som inne. Det kan upplevas som att de likställer utomhusmiljön med inomhusmiljön, genom att säga att de flyttar ut pedagogiken. Samtidigt menar förskollärarna att utomhusvistelsen erbjuder fler möjligheter för barnen, framförallt rörelsefriheten. Vi finner en motsättning i de båda resonemangen. Om de båda miljöerna ses som likvärdiga, hur kommer det sig att utomhusmiljön lyfts som en miljö med fler och bättre möjligheter?

Vi kan även se att både det pedagogiska synsättet och det romantiska synsättet genomsyrar förskolans läroplan (Skolverket, 2010) och dess intentioner kring utomhuspedagogik, vilket stärker den balans som förskollärare upplevs eftersträva. Beror detta på att förskolans läroplan är ett styrdokument som förskollärare förväntas följa? De tre aspekterna i förskolans läroplan (ibid.) som berör utomhuspedagogik, kan kopplas till personlig utveckling och välmående, att värna om miljön och kunskapsskapandet om olika processer och fenomen i naturen.

Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2009) menar att det finns en komplexitet kring barns lärande, då det råder olika synsätt på lärande i förskolan. Lek och lärande kan ses som ömsesidigt och att de utgår från tydliga lärandemål. Lek och lärande kan även ses som åtskilda, där lärande endast ses som acceptabelt om det sker som en bieffekt av leken. Det intressanta är att endast en förskollärare har lyft att den fria leken är en del av utomhuspedagogiken och att ett lärande kan ske i den. I likhet med förskollärarens tankar talar även Pramling Samuelsson och Asplund Carlssons (2008) om att se till likheterna mellan lek och lärande, snarare än att skilja de båda begreppen åt. De andra förskollärarna talar istället om organiserade lekar och tydliga syften i förhållande till utomhuspedagogiken, men inte att ett specifikt lärande kan ske i den fria leken.

Två av förskollärarna säger även att utomhusvistelsen inte enbart handlar om att leka, utan att det även finns ett lärande att hämta. Detta kan ses i kontrast mot vad Dahlgren och Szczepanski (2004) talar om, att utomhusmiljön inte enbart erbjuder ett lärande utan att den även erbjuder sinnliga erfarenheter. Detta går att tolkas som att författarna skiljer de båda begreppen åt. En fråga som uppstår är, kan ett lärande inte ske genom sinnliga erfarenheter? Utifrån resultatet kan det upplevas som att flera av informanterna talar om ett lärande hos barnen som förstärks med att de får upptäcka med alla sina sinnen. Flera förskollärare nämner en upplevelsebaserad situation på varierande sätt och det kan ses i likhet med Klaar och Öhman (2014b) som menar att den svenska förskolan har ett fokus kring upplevelsebaserat lärande.

Flera förskollärare nämner att barn får möjlighet att leka på ett annat sätt utomhus än inomhus, samt att barnen kan få röra sig mer fritt utomhus. Medan Mårtensson (2004) menar att barns lek utomhus allt oftare äger rum på begränsade och anlagda miljöer. En begränsad miljö beskrivs av en förskollärare som det avgränsade utrymmet i skogen, där det blir lättare att samla ihop barnen kring ett syfte. Det går att ställa sig frågande till varför förskollärare uttrycker att utomhusvistelsen är viktig för att den erbjuder större utrymme, men samtidigt vill åt det begränsade utrymmet i skogen? Szczepanski (2009) menar att lärandet är mer organiserat inomhus där det är avgränsat med utrymme. Är det svårare att skapa ett lärande på förskolegården till skillnad mot det avgränsade utrymmet i skogen? Flera förskollärare menar att det stora utrymmet på förskolegården leder till att de får inta en observerande roll, vilket

gör att de går miste om vissa lärotillfällen. Detta menar även Legget och Ford (2013) samt Mårtensson (2004). Kan en aspekt i svårigheten att skapa ett lärande på förskolegården i så fall vara ett gemensamt förhållningssätt mellan förskolans olika avdelningar? Resultatet visar en motsättning i förhållande till de aktiviteter som genomförs på förskolegården, gällande samverkan mellan avdelningarna. Ett par förskollärare lyfter att det är svårt att skapa ett lärande då barnen blir påverkade av att andra avdelningar är ute på förskolegården samtidigt. I kontrast till detta lyfter en annan informant att samverkan inte alls är problematisk, där får samtliga barn delta i aktiviteterna på förskolegården.

Szczepanski (2009) uttrycker att det finns en stor variation bland uppfattningar om lärandet i utomhusmiljö. Mårtensson (2004) menar att det finns ett synsätt på barns utomhusvistelse som baseras på att barnen själva hittar vägar till lek och samspel, bara genom att vistas utomhus. Idag präglas dock synsättet av olika visioner på hur utomhusvistelsen kan utformas menar författaren. Klaar och Öhman (2014a) anser att det inte räcker med barns självständiga utforskande, förskollärare bör uppmärksamma de lärandesituationer som uppstår. Frågan som uppstår är om detta även gäller i barns lek? Då det utifrån resultatet går att uppmärksamma ett dilemma kring förskollärares förhållningssätt till barns lek. Ett par av förskollärarna beskriver att det alltid inte är rätt val att gå in i barns lek då barnen upplever att de blir störda, samt att barns lek blir vuxenstyrd om de går in i leken. Kan en lösning vara det som en av förskollärarna beskriver, att det går att ställa frågor och utmana barnen på avstånd utan att påverka leken?

Vid frågan om det fanns några ramfaktorer i förskolans verksamhet svarade flera förskollärare att de inte kunde se några, trots detta framkom det flera ramfaktorer som påverkar arbetet med utomhuspedagogiken i samband med andra frågor. Hur kommer det sig, finns det en omedvetenhet kring ramfaktorer och hur dessa kan påverka förskolans verksamhet? Några förskollärare nämnde dock att det fanns några olika ramfaktorer som påverkar arbetet med utomhuspedagogiken, exempelvis barngruppens storlek, gemensamt förhållningssätt, väder, mat- och busstider. Dessa ramfaktorer menar förskollärare påverkar arbetet genom att exempelvis inte kunna gå till skogen regelbundet, inte utmana barn i deras spontana upptäckande som kan uppstå vid utflykter, inte kunna vara ute längre stunder med barnen eller åka iväg för att de måste anpassa sig efter mattiderna. Flera avdelningar som vistas ute på förskolegården samtidigt, kan enligt förskollärarna påverka deras arbete med utomhuspedagogiken. I resultatet upplevde förskollärarna att vissa av dessa ramfaktorer inte kan påverkas. Finns det i så fall en medvetenhet kring ramfaktorer men att förskollärare känner att de inte kan påverka dessa? Dock uttryckte förskollärarna att de funnit olika lösningar, exempelvis genom att ta med sig maten ut, dela upp barngruppen eller genom kommunikation mellan personalen.

6.2 Metoddiskussion

Valet att använda semistrukturerade intervjuer gav möjlighet att få syn på hur förskollärare beskriver syftet med barns utomhusvistelse, samt hur de arbetar med utomhuspedagogik i förhållande till olika ramfaktorer. I enlighet med Bryman (2011) kunde vi därmed få ett brett perspektiv på utomhuspedagogik i förskolan.

För att få en ytterligare bredare bild av utomhuspedagogiken och för att stärka undersökningens tillförlitlighet, hade vi önskat att använda oss av triangulering som Bryman (2011) nämner. Vi hade i så fall valt att även använda observationer. Det blev dock inte möjligt då tiden inte räckte till att utföra en triangulering. Vi hade även önskat att utföra en intervju för att testa intervjuguiden då vi insåg vid första intervjutillfället att frågorna gick in i varandra och hade behövts tydliggöras. Detta var dock inte möjligt på grund av tidsbrist.

Valet att medverka båda två under intervjutillfällena upplevde vi minskade risken för missförstånd. Det gav även möjlighet till att ställa fler kompletterande frågor. Nackdelen med valet att medverka båda två var att datainsamlingen tog längre tid. Däremot känner vi att fördelarna vägde över, då båda redan från början var insatta i vad som hade kommit fram under alla intervjuer. Att inte behöva ha en genomgång av varandras transkriberingar sparade tid som kunde läggas på analysprocessen.

Vi valde att inte dela ut intervjuguiden i förväg då vi ville ha informanternas spontana tankar utan att ha diskuterat frågorna i förväg, exempelvis i arbetslaget. Däremot uttryckte en informant en önskan om att få intervjuguiden i förväg, vilket valdes att tillgodoses i enlighet med de forskningsetiska principerna. Vår förhoppning var att informanten skulle få en känsla av trygghet i intervjusituationen. Däremot är vi medvetna om att detta kan ha påverkat resultatet, samt att detta möjliggjorde en diskussion mellan informanterna innan intervjutillfället.

6.3 Undersökningens relevans och vidare forskning

Undersökningens relevans för förskollärares profession handlar om att belysa utomhuspedagogikens syften, samt att de kan se olika ut och varför. Utomhusvistelsen är en stor del i förskolans verksamhet idag, därmed är det av betydande roll att vara medveten om hur den kan utnyttjas för att gynna barns utveckling och lärande.

Utifrån resultatet nämner samtliga förskollärare att utomhuspedagogiken handlar om att arbeta på samma sätt i utomhusmiljö som inomhusmiljö. Det intressanta för vidare forskning kan vara att ta reda på vad den stora skillnaden mellan miljöerna består av, exempelvis genom att observera en liknande aktivitet i de båda miljöerna. En annan infallsvinkel att forska vidare i kan även vara ramfaktorer, då flera förskollärare i undersökningen uttryckte en viss omedvetenhet kring dessa och dess påverkan. Även här skulle eventuellt en observation under längre tid av exempelvis arbetslaget, kunna lyfta fram olika ramfaktorer och hur de påverkar. Genom att använda fler informanter och fler metoder kan en bredare bild framkomma.

6.4 Övergripande slutsatser

De slutsatser som kan dras utifrån denna undersökning, är att det finns två olika synsätt som genomsyrar förskollärares arbete med utomhuspedagogiken. Både ett pedagogiskt synsätt och ett romantiskt synsätt har kunnat urskiljas. En kombination av båda synsättet utgör en helhet som optimerar arbetet med utomhuspedagogiken. Undersökningen har visat en viss omedvetenhet kring ramfaktorer i förskolans verksamhet och dess påverkan på arbetet med utomhuspedagogik. I de fall som förskollärarna nämnde olika ramfaktorer fokuserades dessa i överlag på begränsningar, dock har lösningar på dessa funnits.

Referenslista

- Amos Hatch, J. (2010). Rethinking the Relationship Between Learning and Development: Teaching for Learning in Early Childhood Classrooms. *The Educational Forum*, 74(3), 258-268. Hämtad 2015-11-19.
- Andersson, K., & Öhman, J. (2015). Moral relations in encounters with nature. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15 (4), 310-329. Hämtad 2015-12-05.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Dahlgren, L-O., & Szczepanski, A. (2004). Rum för lärande- några reflexioner om utomhusdidaktikens särart. I I. Lundegård, P-O. Wickman, & A. Wohlin (red.), *Utomhusdidaktik*. (ss. 9-23). Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur och kultur.
- Egidius, H. (2006). *Termlexikon i pedagogik, skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, G. (2004). Uterummets betydelse för det egna växandet. I I. Lundegård, P-O. Wickman, & A. Wohlin (red.), *Utomhusdidaktik*. (ss. 137-150). Lund: Studentlitteratur.
- Ernst, J., & Tornabenes, L. (2012). Preservice early childhood educators' perceptions of outdoor settings as learning environments. *Environmental Education Research*, 18(5), 643-664. Hämtad 2015-11-14.
- Fjørtoft, I., & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children. Landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning*, 48 (1), 83-97. Hämtad 2015-12-04.
- Ideland, M. & Malmberg, C. (2010). Plantskola för naturvetenskap och hållbar utveckling. I B. Riddersporre & S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan*.(ss.139-154). Stockholm: Natur & kultur.
- Klaar, S., & Öhman, J. (2014a). Doing, knowing, caring and feeling: exploring relations between nature-oriented teaching and preschool children's learning. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 37-58. Hämtad 2015-12-05.
- Klaar, S., & Öhman, J. (2014b). Children's meaning-making of nature in an outdoor-oriented and democratic Swedish preschool practice. *European Early Childhood Education Research Journal*. 22(2), 229-253. Hämtad 2015-11-19.
- Kragh-Müller, G. (2012). Fri lek och lärande. I G. Kragh-Müller, F. Ørsted Andersen, & L. Veje Hvitved (red.), *Goda lärmiljöer för barn*. (ss. 17-36). Lund: Studentlitteratur.
- Legget, N., & Ford, M. (2013). A fine balance: Understanding the roles educators and children play as intentional teachers and intentional learners within the *Early Years Learning Framework*. *Australian Journal of Early Childhood*, 38(4), 42-50. Hämtad 2015-11-11.
- Lindblad, S., Linde, G. & Naeslund, L. (1999). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 93-109. Hämtad 2015-11-22.
- Lundgren, U.P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 31-41. Hämtad 2015-11-22.

- McClintic, S., & Petty, K. (2015). Exploring Early Childhood Teachers' Beliefs and Practices About Preschool Outdoor Play: A Qualitative Study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), 24-43. Hämtad 2015-11-19.
- Mårtensson, F. (2004). *Landskapet i leken: en studie av utomhuslek på förskolegården*. Doktorsavhandling. Sveriges lantbruksuniversitet, Institutionen för landskapsplanering.
- Nedovic, S., & Morrissey, A-M. (2013). Calm active and focused: Children's responses to an organic outdoor learning environment. *Learning Environ Res*, 16(2), 281-295. Hämtad 2015-11-11.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a Pedagogy of Early Childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641. Hämtad 2015-11-17.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande – En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2015-11-16.
- Sjöstrand Öhrfelt, M. (2015). *Barn i natur och natur i barn: en diskursanalys av texter om utomhuspedagogik och uteförskola*. Licentiatuppsats, Malmö högskola, Fakulteten för lärande och samhälle. Hämtad 2015-11-11.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö98*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket(2013). *Allmänna råd med kommentarer för förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Szczepanski, A. (2008). *Handlingsburen kunskap: lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö*. Lic. avh. Linköping: Linköpings universitet, 2008. Linköping. Hämtad 2015-11-11.
- Szczepanski, A., & Dahlgren, L-O.(2011) Lärares uppfattningar av lärande och undervisning utomhus. *Didaktisk Tidskrift*, 20(1), 21-48. Hämtad 2015-11-19.
- Utbildningsdepartementet (2010). *Förskola i utveckling: bakgrund till ändringar i förskolans läroplan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet rapportserie, 1: 2011.
- Änggård, E. (2014). *Ett år i ur och skur- utomhuspedagogik i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Ärlemalm-Hagsér, E. (2008). Skogen som pedagogisk praktik ur ett genusperspektiv. I A. Sandberg (Red.), *Miljöer för lek, lärande och samspel*.(ss.107-136). Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1 – Missivbrev

Information om en undersökning kring förskollärares arbete med utomhuspedagogik

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning. Vi är två studenter på Mälardalens högskola och vi börjar närma oss slutet på vår förskolläraryrkesutbildning. Det har blivit dags för oss att skriva vårt självständiga arbete. Syftet med vår undersökning är att ta reda på hur olika förskolor tänker kring syftet med barns utomhusvistelse samt hur förskollärare arbetar med utomhuspedagogik, i förhållande till de förutsättningar som finns i verksamheten. Genom denna undersökning vill vi synliggöra utomhuspedagogiken i förskolans verksamhet. Ditt deltagande i undersökningen är frivilligt. Du har rätten att när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering och utan några negativa konsekvenser för dig. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Mälardalens högskola som i sin slutversion läggs ut på databasen Diva. Undersökningen är kvalitativ och vi kommer att använda oss av intervjuer för att söka svar på våra frågor. Varje intervju sker enskilt och kommer att ta ca.30 min. Vi är två studenter som kommer att närvara under intervjun och vi kommer att använda oss av ljudinspelning. Materialet kommer därefter att analyseras och presenteras i uppsatsens resultatdel.

All information kommer att behandlas i enlighet med de forskningsetiska kraven. All personlig eller känslig information kommer att behandlas anonymt och på ett sätt som inte gör det möjligt att kunna spåra informationen tillbaka till informanten. Ljudmaterialet kommer att raderas efter transkribering.

Har du några frågor eller funderingar får du gärna kontakta oss:

Anna Abrahamsson (Student)

XXXXXXXXX
XXXXXXXXX

Jenny Häkänen-Muhanga (Student)

XXXXXXXXX
XXXXXXXXX

Martina Norling (Handledare)

XXXXXXXXX

Eskilstuna 2015-11-09

Bilaga 2 – Intervjuguide

- Kan du beskriva vad utomhuspedagogik är för dig?
- Vad har du för syfte med utomhusvistelsen?
- Vilka möjligheter för lärande och utveckling anser du att utomhuspedagogiken erbjuder barnen?
- Vilka ramfaktorer finns hos er?
 - Påverkar dessa ramfaktorer ert arbete med att driva en pedagogisk verksamhet i utomhusmiljö?
- Kan du beskriva en utomhusvistelse som du upplevde som positiv?