



Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för
förskolläro-utbildning Utbildningsvetenskap
HT 2015

Barns lärande i uterummet

En kvalitativ studie om förskollärares
uppfattningar av utomhuspedagogik

Lina Grané och Neta Johansson

Sektionen för lärande och miljö

Högskolan Kristianstad | www.hkr.se

Författare

Lina Grané och Neta Johansson

Titel

Barns lärande i uterummet – En kvalitativ studie om förskollärares uppfattningar av utomhuspedagogik

Handledare

Marie Fridberg

Examinator

Maria Rosberg

Abstract

Syftet med den här studien är att belysa förskollärares uppfattningar av utomhuspedagogik.

Frågeställningarna var: Vilka uppfattningar har förskollärare av utomhuspedagogik med fokus på hälsa? och Vilka uppfattningar har förskollärare av utomhuspedagogik med fokus på lärande? För att få svar på frågeställningarna användes en kvalitativ metod med en fenomenografisk ansats. För att få svar på frågeställningarna intervjuades fem förskollärare på fyra olika förskolor. Resultatet visade att de fem förskollärarna upplever att de arbetar med utomhuspedagogik. Utifrån intervjufrågorna var det främst hälsan och barnens välbefinnande som lyftes fram. Även lärandet sågs som en viktig del, men ingen av förskollärarna upplevde att barnen lär sig bättre eller sämre utomhus. Istället handlar det om hur pedagogerna förmedlar lärandeobjektet.

Ämnesord

Barns hälsa, Barns lärande, Förskollärare, Lärande ute, Utevistelse, Utomhuspedagogik

Innehåll

Förord.....	6
1. Inledning	7
1.1. Bakgrund.....	7
1.2. Syfte och frågeställning	8
1.3. Relevans	9
2. Litteraturgenomgång.....	10
2.1. Utomhuspedagogik	10
2.1.1. Utomhuspedagogikens innebörd.....	10
2.1.2. Historisk syn på utomhuspedagogik	11
2.1.3. Den anglosaxiska inriktningen och den nordiska inriktningen.....	11
2.1.4. Pedagogiska inriktningar idag.....	12
2.1.5. Barns lärande utomhus.....	13
2.1.6. Sinnenas betydelse	15
2.1.7. Hälsoperspektiv.....	16
2.1.8. Pedagogernas förhållningssätt.....	17
2.2. Teoretiskt perspektiv.....	19
2.2.1. Centrala begrepp inom fenomenografin	20
3. Metod	22
3.1. Val av metod	22
3.2. Kvalitativ intervju som metod.....	22
3.2.1. Personliga intervjuer	23
3.2.2. Semistrukturerade intervjuer.....	23
3.2.3. Ostrukturerade intervjuer	24
3.3. Urval.....	24
3.3.1. Bortfall	25
3.4. Genomförande.....	25

3.5. Bearbetning och analys	27
3.6. Etiska ställningstaganden.....	27
3.7. Metodkritik.....	28
4. Resultat.....	30
4.1. Utomhuspedagogik i relation till hälsa	30
4.1.1. ”Barnen mår bra av att komma ut”	30
4.1.2. Mindre sjukdomar.....	31
4.1.3. Fysisk utveckling	31
4.1.4. Analys av hälsa	32
4.2. Utomhuspedagogik i relation till lärande.....	32
4.2.1. Lärande utomhus.....	32
4.2.2. Varierande och meningsfullt lärande	33
4.2.3. Väcka intresse för naturen.....	34
4.2.4. Analys av lärande.....	34
4.3. Övrigt kring utomhuspedagogik	35
4.3.1. I Ur och Skur.....	35
4.3.2. Sinnenas betydelse	35
4.3.3. Barnen får mer spelrum.....	35
4.3.4. Närmiljön	36
4.3.5. Valmöjligheter	36
4.3.6. Nackdelar med utomhuspedagogik.....	37
4.3.7. Analys av övriga kategorier	37
5. Diskussion.....	39
5.1. Utevistelsen med fokus på hälsa	39
5.2. Barns lärande i uterummet.....	40
5.3. Nackdelar med utomhuspedagogik.....	43
5.4. Vidare forskning	44

6. Sammanfattning	45
7. Referenser	46
Bilaga 1 Intervjufrågor.....	51
Bilaga 2 Brev till förskollärare	52
Bilaga 3 Godkännande för medverkan	53
Bilaga 4 Tabell för kategorisering	54

Förord

Våga ta chansen! Gör alltid ditt bästa! Ge aldrig upp! Fortsätt kämpa! Dessa motiverande ord har under studiens gång alltid funnits med oss. Vi vågade ta chansen att skriva om ett ämne som vi inte direkt var välbekanta med. Från dag ett har vi gjort vårt bästa och även om det periodvis har varit kämpigt och känts meningslöst har vi fortsatt kämpa och aldrig gett upp. Både utbildningen och det här examensarbetet har varit viktiga steg för att nå vårt slutliga mål: förskollärare. Nu är vi nästan där!

Under studiens gång har vi fått mycket stöd från personer i vår närhet som vi skulle vilja tacka. Ni vet vilka ni är och ni alla har varit guld värda! Vi skulle även vilja tacka de fem förskollärare som ställde upp i studien, utan er hade inte vi kunnat genomföra den. Ett sista tack till vår handledare Marie Fridberg, som har stöttat och väglett oss under arbetets gång.

Lina och Neta

Kristianstad, hösten 2015

Barnaögon som tindrar och porlande skratt.
Minnen från en barndom och tidens glömda skratt.
Förr i tiden, det var då, nu vi göras gott vi kan
också för de många små, framtidens kvinna och man.
Leka lära med eget sinne värdefullt för barnen är
inte bara sitta inne men att själv få vara där
Se och lukta, klättra, hoppa, gå i solen och vinden och snö och regn.
Slumra, drömma, sova däruppå i hemmets ro och trygga hägn.

Jorunn Nyhus Braute, svensk översättning: Marika Hagelthorn

(Braute & Bang 1997, s. 163)

1. Inledning

Vårt intresse för utomhuspedagogik växte i samband med att vi läste boken *Leka och lära matematik ute* i kursen *Matematik och språklig mångfald i förskolan*. Boken tar upp hur pedagoger i förskolan kan arbeta med matematik utomhus. Detta fick oss att vilja undersöka fördelarna och nackdelarna med utomhuspedagogiken.

1.1. Bakgrund

Enligt Szczepanski (2013), doktorand och ledare för Nationellt centrum för utomhuspedagogik vid Linköpings universitet, har intresset för utomhuspedagogik ökat de senaste åren bland verksamma lärare i förskola och skola. Under utbildningen har vi båda stött på utomhuspedagogik i samband med våra VFU-platser (Verksamhetsförlagd utbildning), vilket också har resulterat i att vi har blivit nyfikna på utomhuspedagogiken och vill veta mer om förskollärares syn på den här pedagogiken. Genom att undersöka förskollärares uppfattningar av utomhuspedagogik kommer vi att få en tydligare bild om förskollärarnas kunskap och medvetande för utomhuspedagogik.

Det har visat sig att allt fler som går ut ur grundskolan saknar fullständiga betyg och behörighet för gymnasiet (Skolverket 2015). Det skulle kunna bero på den svenska skoldebatten som ofta handlar om den traditionella undervisningen, alltså att läraren och klassrummet är den centrala punkten för barns lärande (Szczepanski 2013). Detta kan bero på att barnen inte fått en varierande undervisning utan endast den mer traditionella, vilket på en lång sikt skulle kunna leda till att elever tröttnar på undervisningen. Enligt Läroplanen för förskolan (Lpfö 98/10) är en del av förskolans uppdrag att lägga grunden för ett livslångt lärande, alltså att barnen utvecklar ett intresse och en nyfikenhet för att lära sig nya saker. Grunden kan sedan byggas vidare på under hela skolvistelsen. Det är av vikt att barnen tycker att det är roligt att lära sig nya saker och att det finns en variation i lärandeobjektet, alltså det som barnen ska lära sig något om. Det är sällan barn har förmågan att sitta stilla under en längre tid och risken är att de tappar intresset för lärandet. Eftersom den svenska skoldebatten oftast handlar om den traditionella undervisningen, förbigås andra sätt att lära in. Ett sätt är att använda sig av utomhuspedagogiken. Utomhuspedagogiken handlar om att både lära in ute och inne eftersom de olika inlärningsmetoderna kan komplettera varandra (Szczepanski 2013).

I samband med att undervisningen började bedrivas utomhus på 1980- och 1990-talen, ansågs det vara en protest mot den traditionella undervisningen. Det ansågs att barnen kunde få vara "friare" utomhus än inomhus. En annan tolkning var att barnen ansågs behöva vistas ute i naturen på grund av bland annat hälsoskäl samt att naturen är en del av vårt kulturarv (Halldén 2009b). Enligt Hedberg (2004) handlar utomhuspedagogiken om att komplettera och förstärka den traditionella undervisningen. Det handlar alltså inte enbart om att utveckla kunskap om naturen, utan utvecklas i naturen på ett varierande sätt, samtidigt som lärandeobjektet är ämnesövergripande. Szczepanski (2013) anser att inomhusmiljön ofta ses som det centrala för barns lärande. Det är därför en plats som tas för given. I Lpfö 98/10 nämns inte begreppet utomhuspedagogik, vilket eventuellt kan förklaras av att det är en pedagogisk inriktning och läroplanen ska gälla allmänt för alla förskolor, med eller utan inriktning. Däremot poängterar läroplanen vikten av att lek och lärande sker både inomhus och utomhus (Lpfö 98/10).

Utomhuspedagogiken bidrar även till en bättre hälsa för barnen (Änggård 2014). I dagens samhälle har vi mer stillasittande vanor, vilket i längden leder till fysiska och psykiska konsekvenser, exempelvis sämre muskulatur och ökad stress (Statens Folkhälsoinstitut 2012). Många barn i dagens samhälle vistas en hel del inomhus och har inte tillräckligt med fysiska aktiviteter. Förskolan, vars uppdrag är att lägga grunden för ett livslångt lärande, kan ge barnen möjlighet till detta genom att barnen bland annat får vistas utomhus. På lång sikt kan det leda till att barnen intresserar sig för fysiska aktiviteter. Genom att arbeta med utomhuspedagogik vistas barnen mer ute i naturen vilket ger barnen en större möjlighet att utvecklas psykiskt och fysiskt, exempelvis genom att springa, hoppa och klättra. Barnen utvecklar även sin motorik och kondition. Enligt Lpfö 98/10 ska barnen få möjlighet till att utveckla sin motorik, koordinationsförmåga och kroppsuppfattning. Barnen ska även utveckla en förståelse om hälsa och välbefinnande (a.a.).

1.2. Syfte och frågeställning

Med denna studie vill vi vidga perspektivet på barns utveckling och lärande i förskolan och syftet med vår undersökning är därför att belysa förskollärares uppfattningar av utomhuspedagogik. Utifrån det här syftet har vi valt följande frågeställningar:

- Vilka uppfattningar har förskollärare av utomhuspedagogik med fokus på hälsa?
- Vilka uppfattningar har förskollärare av utomhuspedagogik med fokus på lärande?

1.3. Relevans

Vårt arbete riktar sig till blivande och verksamma förskollärare och grundskollärare samt andra som är intresserade av utomhuspedagogik.

2. Litteraturgenomgång

Nedan kommer en presentation av tidigare forskning kring utomhuspedagogik och en förklaring av den valda teorin.

2.1. Utomhuspedagogik

2.1.1. Utomhuspedagogikens innebörd

Enligt Nationalencyklopedin (2015) är utomhuspedagogik en pedagogisk inriktning som introducerades på 1990-talet och som utgår från att platsen har en stor betydelse för lärande, samt utgår från att man utvecklar kunskap genom praktiska aktiviteter, till exempel att bygga kojor, göra experiment ute och att flytta ut andra pedagogiska aktiviteter. ”Utomhuspedagogik vill vara ett komplement till den traditionella pedagogiken och betonar att upplevelser i den miljö som omger oss ska utgöra en bas för inläring.” (Nationellt Centrum För Utomhuspedagogik 2015). Även Szczepanski (2008) menar att utomhuspedagogiken är en annan form av undervisning än den traditionella undervisningen som är mer textbaserad. Textbaserad undervisning handlar om att undervisningen utgår ifrån texter, alltså att läraren mer utgår från läroböcker än praktiska exempel. NCU (Nationellt Centrum För Utomhuspedagogik 2015) har en egen definition av utomhuspedagogik som lyder: ”Utomhuspedagogik är ett förhållningssätt som syftar till lärande i växelspel mellan upplevelse och reflektion grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer.” Det handlar om att reflektera kring de upplevelser och händelser som man har varit med om. Inom utomhuspedagogiken brukar undervisningssituationer förläggas utomhus både i storstads- och lantliga miljöer. Men det är även möjligt att förlägga undervisningen inomhus (Nationalencyklopedin 2015). Grunden i utomhuspedagogiken är att barn får sitt behov av kunskap, rörelse och gemenskap tillgodosedda ute i naturen. Det handlar om att ge barnen kunskap och förmedla en känsla om naturen, samtidigt som de blir miljömedvetna (Szczepanski 2008). Genom att barnen får vistas ute i naturen får de uppleva olika situationer med alla sina sinnen, vilket gör att de skapar en känsla för naturen. Utifrån de olika situationerna kan barnen utveckla nya kunskaper om naturen vilket på sikt kan leda till att barnen även blir medvetna om miljön. Pedagogerna bör

förmedla kunskapen till barnen genom lek och ett undersökande arbetssätt (Änggård 2012).

2.1.2. Historisk syn på utomhuspedagogik

En viktig förebild för utomhuspedagogiken var Aristoteles (384-322 f.Kr.). Redan på sin tid utvecklade han tankar om att man använder alla sina sinnen och sin praktiska erfarenhet för att upptäcka världen (Dahlgren & Szczepanski 1997; Szczepanski 2007). Efter Aristoteles tid har till exempel Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1784), Fröbel (1782-1852), Key (1849-1926), Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952) och Freinet (1896-1926) utvecklat Aristoteles syn vilket successivt har lett fram till dagens utomhuspedagogik (Dahlgren & Szczepanski 1997; Szczepanski 2007; Änggård 2014). Gemensamma nämnare är att teoretikerna betonar vikten av kontakten med den verkliga världen. Sinnena, fantasin och praktiska erfarenheter utomhus anses ha en stor betydelse för barns lärande (Szczepanski 2007). Detta eftersom kunskapen blir djupare, då man vid nya situationer kan relatera till tidigare erfarenheter, exempelvis lektioner och praktiska aktiviteter. Rousseau ansåg att städerna förstör barnen medan naturen bidrar till en bättre uppfostran för barnen så de blir klokare medborgare (Änggård 2014). Fröbel poängterade vikten av att barnen regelbundet skulle besöka naturmiljöer för att barnen skulle stimuleras och uppleva naturen med alla sina sinnen (Fröbel 1995, i Änggård 2014). I naturen får barnen möjlighet till att känna på allt som finns där exempelvis kottar, löv och pinnar. Andra sinnen som barnen får möjlighet till att använda är smaken, eftersom man kan smaka på olika bär, frukter och växter; hörseln, eftersom det finns olika slags ljud i naturen; synen för att se allt som finns i naturen och lukten genom att till exempel lukta på olika växter. Deweys teori handlade om att människan utvecklas genom att praktiskt göra saker med konkret material och konkreta erfarenheter (Dahlgren & Szczepanski 1997). Även Montessori och Freinet lyfte fram i sina teorier att upplevelser i naturen och kulturen bidrar till kunskap (Szczepanski 2007).

2.1.3. Den anglosaxiska inriktningen och den nordiska inriktningen

Historiskt sett finns det två olika inriktningar inom utomhuspedagogiken: den anglosaxiska och den nordiska (Sjöstrand Öhrfelt 2015). Den anglosaxiska har sitt ursprung i England. Inriktningen är inte så vanlig i Sverige eftersom den framförallt har

fått spridning i de engelskspråkiga delarna av världen. Enligt Sjöstrand Öhrfelt handlar den anglosaxiska inriktningen om förmågan att överleva i naturen. Man ser naturen som en fostrare samtidigt som att människan kan erövra, tämja och kontrollera naturen (a.a.).

Däremot i den nordiska inriktningen är naturen en del av den nordiska nationalidentiteten, alltså vad som är specifikt för vår miljö, bland annat vad det finns för växter och djur (Sjöstrand Öhrfelt 2015). Vi människor anses vara en del av naturen och därför bör vi ha kunskap om den, eftersom naturen är en del av vår identitet som nordiska medborgare. Naturen här i Skandinavien gör att vi kan identifiera oss just som skandinaver, eftersom vi har kunskap om naturen i vår närmiljö. Naturen är en del av vårt samhälle och vår kultur eftersom den binder samman människor genom olika aktiviteter utomhus (Sjöstrand Öhrfelt 2015; Halldén 2009b). Halldén (2009b) menar att det syns tydligt i de nordiska länderna, eftersom naturen inte ses som något människan kämpar emot, utan något som människan samspelar med.

Inom den nordiska inriktningen skulle friluftslivet kunna ses som en av utomhuspedagogikens grunder i kombination med en djup tradition av att naturen är en del av den nationella identiteten (Sjöstrand Öhrfelt 2015). Friluftslivet och utomhusvistelse är i den svenska kulturen djupt förankrad, eftersom friluftslivet har starka historiska och sociala rötter, samt att det hänger ihop med nöje och frivilliga aktiviteter (Johansson 2006, i Sjöstrand Öhrfelt 2015; Sandell & Sörlin 2008, i Sjöstrand Öhrfelt 2015).

2.1.4. Pedagogiska inriktningar idag

En vanlig missuppfattning kring utomhuspedagogiken är att många tror att det samma sak som *I Ur och Skur*. *I Ur och Skur* är en pedagogisk verksamhet för förskolebarn upp till och med skolans årskurs 6. För att klassas som en *I Ur och Skur* verksamhet behövs det ett samarbetsavtal mellan förskolan eller skolan och Friluftsrådet (Friluftsrådet 2015). *I Ur och Skur* pedagogiken grundar sig i friluftsliv, utomhuspedagogik och upplevelsebaserat lärande i anknytning till Lpfö 98/10. Inom *I Ur och Skur* verksamheten är utomhuspedagogiken en grund i det pedagogiska arbetet. Därmed är inte utomhuspedagogiken lika med *I Ur och Skur*. Det är ändå två skilda inriktningar. Båda pedagogiska inriktningarna poängterar sinnenas betydelse för barns lärande och att lärandesituationer bör ske utomhus. En skillnad är som nämnt ovan att det behövs ett samarbetsavtal med Friluftsrådet för att bli en *I Ur och Skur*

verksamhet, vilket förskolor och skolor som arbetar med utomhuspedagogik inte behöver. Innan man kan klassas som en I Ur och Skur förskola krävs det att 25 % av pedagogerna har en grundutbildning inom I Ur och Skur pedagogiken. Det krävs även att förskolan har en utbildningsplan där målet är att minst 75 % av pedagogerna ska ha grundutbildningen inom en bestämd tid (Friluftsförbundet 2015). Det krävs ingen speciell utbildning för att arbeta med utomhuspedagogik även om det finns kurser och fortbildningar. En annan skillnad mellan att arbeta med I Ur och Skur pedagogiken och utomhuspedagogik är att friluftslivet är mer i fokus inom I Ur och Skur pedagogiken (Friluftsförbundet 2015). Ytterligare en skillnad är att I Ur och Skur vistas mer utomhus än i en mer traditionell förskola. Inom I Ur och Skur vistas man även inomhus, men inte alls lika mycket som i en förskola som inte arbetar med I Ur och Skur pedagogiken (Friluftsförbundet 2015).

Naturskolan är en annan verksamhet som bedriver utomhuspedagogik (Änggård 2014). Alla naturskolor i Sverige är medlemmar i Naturskoleföreningen och varje förskola har olika inriktningar men alla naturskolor har mottot *att lära in ute* (Naturskoleföreningen 2015). Målet med naturskolor är att utveckla det pedagogiska arbetssättet så att det blir en självklar del att arbeta med utomhuspedagogik i den pedagogiska verksamheten (Änggård 2014). Deras pedagogik handlar om att barnen lär sig aktivt genom barnens direkta upplevelser, upptäckter och sinnesintryck (Naturskoleföreningen 2015). Detta för att barnen ska få konkreta upplevelser vilket leder till ett meningsfullt lärande hos barnen. Naturskoleföreningen bidrar också till att pedagoger får fortbildning inom utomhuspedagogik (Änggård 2014).

2.1.5. Barns lärande utomhus

Inom utomhuspedagogiken finns det samverkan mellan den fysiska miljön och lärandeobjektet (Szczepanski 2008). Szczepanski hänvisar till Magntorn (2007) som hävdar att man måste vistas i naturen för att kunna lära sig något om den. Magntorn menar att undervisningen kan ske inomhus, men för att verkligen förstå och kunna ta till sig kunskapen bör undervisningen också ske utomhus (Magntorn 2007, i Szczepanski 2008). Utomhusundervisningen är sedan möjlig att flytta in i klassrummet för att fortsätta med sina undersökningar (Magntorn & Magntorn 2004). Det skulle kunna vara att ta in utematerialet och studera, till exempel om barnen hittar en spindel tas en spindel in för att studeras närmare, barnen kan räkna benen, rita av spindeln och kan

tillsammans med pedagogerna leta efter fakta i böcker eller på internet. Hedberg (2004) påstår att utomhuspedagogik inte enbart handlar om att lära sig om naturen. Istället menar han att utomhuspedagogiken kan stödja och förstärka inläringen i alla ämnen. För att det ska fungera krävs det att pedagogen skapar aktiviteter utomhus som är anpassade efter barngruppen och är kopplade till de moment som de arbetar med för tillfället. Utomhuspedagogiken är alltså ett sätt att komplettera och förstärka den mer traditionella undervisningen, eftersom utomhuspedagogiken mer handlar om praktiskt görande än att pedagogen enbart förmedlar utifrån ett textbaserat lärande. Exempelvis att barnen får uppleva fenomenet friktion genom att praktiskt få uppleva detta utomhus, istället för att endast pedagogen ska berätta om fenomenet.

En annan grundtanke inom utomhuspedagogiken är att skapa en relation mellan barnen och naturen. Det handlar om att skapa en känsla för naturen, vilket enbart kan ske genom att vistas i naturen. Den teoretiska kunskapen kan aldrig ersätta naturkänslan, men känslan kan i ett större och längre perspektiv öka barnens kunskaper, förståelser, insikter och engagemang för natur och miljö på alla nivåer (Hedberg 2004).

Genom att flytta ut klassrummet utvecklar barnen även sin förmåga att samarbeta i grupp. Detta eftersom gruppen får lösa olika praktiska och konkreta problem, vilket inte är lika vanligt i inomhusundervisningen där det mer handlar om självständigt arbete (Hedberg 2004). Att flytta ut klassrummet innebär att det uppstår en dialog om lärandeobjektet. Inomhus uppstår inte den här dialogen på samma sätt. Utomhus sker det mer naturligt. Dialogen är till för att reflektera över kunskapen som man inte visste att man hade och få höra andras perspektiv (Strotz & Svenning 2004). Det krävs både teoretiska och praktiska erfarenheter men för att ett lärande ska ske krävs det också att man återspeglar och reflekterar över sina erfarenheter (Szczepanski 2008). Återspeglingen och reflektionen skulle kunna ske genom dialogen med andra människor.

Utomhuspedagogik betraktas av många, både barn, ungdomar och vuxna, som en undervisningsmetod där man får en bredare och djupare förståelse för lärandeobjekten som finns i naturen (Brodin 2011). Enligt Szczepanski (2013) är ofta klassrummet den centrala punkten för lärandet, eftersom klassrummet som plats oftast tas för givet i lärandesammanhang. Genom att undervisa utomhus möjliggörs ett sätt att arbeta växelvis mellan teori och praktik (a.a.). Denna växelverkan mellan teori och praktik kan

leda till en djupare förståelse för lärandeobjektet. Szczepanski hänvisar till Jordet som anser att utomhus- och inomhusundervisningen kan komplettera varandra (Jordet 2007, 2011, i Szczepanski 2013). Samtidigt är det viktigt att anpassa innehållet i lärandet till den lärandemiljö som anses vara lämpligast. Ibland är det lämpligast att vara inomhus till exempel när man ska baka, pyssla med småsaker som pärlor eller att använda limpistol, eller i samband med vissa experiment. Vid andra tillfällen är det mer lämpligt att vara utomhus, till exempel när man ska lära sig om naturen eller om djuren som finns i den eller behöver stora ytor. Det beror på sammanhanget och pedagogens förhållningssätt (Szczepanski 2013). För att kunna bedriva undervisning utomhus krävs det att pedagogen anpassar undervisningen efter årstiden, gruppens storlek och ålder samt platsen i naturen (Strotz & Svenning 2004). Försöker pedagogen undervisa om hur havet fryser till is är det inte lämpligt att vistas mitt i skogen en varm sommardag. Då riskerar barnen att tappa intresset fortare och det blir inte så tydligt vad det är som man egentligen pratar om. I naturen kan pedagogerna och barnen själva bestämma hur miljön ska användas i undervisningen, eftersom naturen kan erbjuda många olika vägar till lärande. Naturen som rum skapar miljöer som fascinerar, utmanar och ger spänning i undervisningen, samt ger möjlighet till fysisk aktivitet lika mycket som vila och reflektion (Szczepanski 2008). Utomhus finns det konstant nya kunskaper att upptäcka, eftersom det i naturen finns rikligt med material som kan kopplas till dåtid, nutid och framtid inom flera ämnesområden (Dahlgren & Szczepanski 2004). Genom att arbeta med utomhuspedagogik erbjuder pedagogerna ett lärande på många olika sätt i de flesta ämnen och teman, vilket leder till en helhetssyn och ett större helhetsperspektiv (Strotz & Svenning 2004; Szczepanski 2008).

2.1.6. Sinneas betydelse

Enligt Szczepanski (2008) är den traditionella undervisningen mer inriktad på ett lärande utifrån texter. En negativ effekt av denna undervisningsmetod är att den djupare förståelsen förloras och blir istället ytlig. Med en pedagogik som utgår från de sinnliga erfarenheterna borde lärandet enligt Dahlgren et al. (2007, i Szczepanski 2008) bli mer djupinriktat. Vi lär oss inte enbart genom det visuella, till exempel genom att se bilder och läsa, samt genom att lyssna på en lärare. Det handlar istället om att använda alla sinnen (Szczepanski 2008). ”Att utforska naturen handlar om att lära med alla sinnen, d.v.s. smak, lukt, känsel, syn och hörsel.” (Brodin 2011, s. 445). Barn lever genom sina

sinnen och i naturen kan man som barn uppleva många tillfälliga sinnesintryck och upplevelser. Som barn rör man sig nära marken och på så sätt kommer man nära alla växter och smådjur som finns där. I naturen hör man olika saker så som regn, löv som prasslar och man kan känna olika dofter av till exempel mossa och blommor. Man kan även känna på saker i naturen exempel träd, stenar och man kan känna vinden, regnet och snön på sig, vilket bidrar till att man kommer närmare naturen (Änggård 2014). En pedagogik som utgår från de sinnliga erfarenheterna är utomhuspedagogiken (Szczepanski 2008). Den direkta kontakten med naturen i sociala sammanhang bidrar till att lärandet ökar (Vygotskij 2001, i Szczepanski 2008). För att ett lärande ska ske bör barnen använda alla sina sinnen, hela sin kropp och rörelsen, samtidigt som man bör växla mellan textbaserad inläring och den sinnliga erfarenheten. På så sätt blir undervisningen djupare och mer komplett (Szczepanski 2008). Då blir det även en större chans att det blir ett livslångt lärande hos barnen, vilket är ett av förskolans uppdrag (Lpfö 98/10). Under vistelsen utomhus får barnen olika slags sinnesintryck, vilket gör det lättare för pedagogerna att rikta barnens uppmärksamhet mot dessa intryck istället för att barnen endast ska lyssna på pedagogen (Änggård 2012).

Individens mest betydelsefulla barndomsminnen är ofta knutna till platser, händelser och lekar utomhus (Sebba 1991, i Halldén 2009a). Detta anses ha att göra med att alla sinnen blev stimulerade och på så sätt blir det lättare att minnas vissa händelser. Med andra ord finns det en koppling mellan upplevelser som barn och med hur man agerar som vuxen. Upplevde jag som barn naturen som positiv, är det stor chans att jag som vuxen upplever naturen positivt (Halldén 2009a). Utomhuspedagogiken kan på så sätt bidra till att barnen utvecklar ett livslångt lärande eftersom barnen ofta minns uteaktiviteter. Många upplevelser utomhus sätter spår i barns medvetande (a.a.).

2.1.7. Hälsoperspektiv

Det är inte enbart barns lärande som måste ses ur ett helhetsperspektiv utan man måste även se barnens utveckling ur ett helhetsperspektiv (Braute & Bang 1997). Alltså även hälsan. Världshälsoorganisationens (1948) definition av hälsa innebär att människans livssituation är påverkat av något positivt som berör hela människan både psykiskt och fysiskt (i Quennerstedt, Öhman & Öhman 2011). Utomhuspedagogiken ur ett hälsoperspektiv handlar om att tankar sätts i rörelse med hjälp av kroppen, fysiska

aktiviteter som främjar hälsan och att människans hälsa och lärande integrerar (Szczepanski 2007).

Utomhus är miljön mer varierande än inomhus och på så sätt inbjuder utomhusmiljön barnen till att utmana sin fysiska utveckling genom att till exempel hoppa, springa och klättra utifrån deras egna förutsättningar (Änggård 2014). När man är ute i naturen utvecklar man bland annat en bättre kondition, muskelstyrka och grovmotorisk utveckling eftersom aktiviteterna ute oftast är mer fysiska jämfört med aktiviteter inomhus (Quennerstedt, Öhman & Öhman 2011). Barnen får mer utrymme till fysisk aktivitet utomhus än inomhus då de flesta rummen begränsar möjligheterna till fysisk aktivitet. Utevistelsen ger barnen dessutom en bättre dygnsrytm och bättre vanor i samband med aktiviteter, vila och kost (Änggård 2014).

Stress bland både barn och vuxna minskar i samband med utomhusvistelsen, eftersom att ljudnivån är lägre och konflikterna mellan barnen minskar (Änggård 2014). Eftersom stressen kan ha en negativ påverkan både fysiskt och psykiskt är det en fördel att vistas ute och ha fysiska aktiviteter (Nelson 2007). Nelson hänvisar till Ader som anser att fysisk regelbunden aktivitet minskar stress och påverkar människors immunförsvar positivt, ger en bättre koncentrationsförmåga samt att människor får en bättre livskvalitet (Ader 2001, i Nelson 2007; Dahlgren & Szczepanski 1997; Dahlgren & Szczepanski 2004). Genom att vistas utomhus får barnen möjlighet till regelbundna fysiska aktiviteter. I en undersökning (Söderström & Blennow 1998) framgår det att förskolebarn som vistas ute mer än fem timmar i veckan har en lägre sjukfrånvaro jämfört med de som vistas mindre än fem timmar i veckan utomhus. Detta skulle kunna bero på att daglig utevistelse minskar smittspridningen (Söderström & Blennow 1998; Änggård 2014).

2.1.8. Pedagogernas förhållningssätt

För att barnen ska tycka det är roligt att vistas ute och lära sig nya saker krävs det att pedagogen har en positiv inställning och visar sitt engagemang för utomhusvistelsen. Detta eftersom pedagogerna är förebilder för barnen (Änggård 2014). Det är pedagogens uppgift att stimulera barnen på alla sätt så att barnen får upptäcka naturen och utveckla en positiv känsla, samt att barnen får uppleva att naturen är en trygg och trivsamt plats. En annan uppgift som pedagogerna har är att man ska vara medupptäckare och medupplevare tillsammans med barnen (Änggård 2014). Genom att

vistas i naturen ökar möjligheterna för att uppleva saker tillsammans. I naturen kan det hända oväntade saker till exempel att ett djur kommer fram. Vid gemensamma upplevelser och upptäckter uppstår en känsla för gemenskap hos både barn och vuxna (a.a.).

När man som pedagog ska arbeta ute krävs det att man är flexibel och lyhörd eftersom pedagogen kan använda sig av oförutsedda händelser som kan leda till att barnen får ny kunskap (Änggård 2014). Exempelvis att barnen upptäcker något som är intressant för stunden och om pedagogen då är flexibel och lyhörd kan pedagogen ta tillvara på möjligheten samt att arbeta vidare kring detta intresse. Det krävs även att pedagogen är flexibel om vädret ändras eftersom man då kanske måste ändra i sin planering. Pedagogen måste även ta hänsyn till varje barn på en individuell nivå och utgå ifrån barnets egna behov (a.a.). Eftersom alla lär sig på olika sätt måste pedagogen variera metoderna för inläring för att kunna tillgodose varje barns behov. Därför är det av vikt att pedagogen varierar och anpassar arbetssättet och innehållet efter barngruppen. Ericsson (2004) menar att där får utomhuspedagogiken en viktig roll. Detta eftersom denna form av pedagogik utmanar den traditionella undervisningsmiljön, som i regel begränsar möjligheterna för lärande. Utomhuspedagogiken bidrar istället till en variation och andra möjligheter som klassrummet inte kan erbjuda (Ericsson 2002, i Ericsson 2004).

Pedagogerna bör vara aktiva i barnens lärande för att på så sätt använda utevistelsen som ett verktyg för att uppnå läroplanens mål. Det är skillnad på att vara ute med barnen och att använda utemiljön för barnens lärande även om båda är lika viktiga (Ohlsson 2015). Ohlsson menar att en del pedagoger har missat att utemiljön kan användas som ett pedagogiskt verktyg för att nå upp till målen. Enligt Szczepanski (2013) saknar många lärare egna relationer till närmiljön eller tillräcklig kunskap för att kunna undervisa i olika lärmiljöer utomhus. Om pedagogerna väljer att inte använda sig av utomhusmiljön i undervisningen skulle detta kunna bero på lärarnas förhållningssätt (a.a.). Dolk (2013) påpekar att lärares vilja ofta finns där men att de ändå tvekar att arbeta kring ämnet på grund av en osäkerhet eller i brist på kunskap. En pedagogs uppfattning av utomhuspedagogik, behöver inte vara samma hos en annan pedagog. Precis som mycket annat kan utomhuspedagogik tolkas olika beroende på individers erfarenheter, upplevelser och tolkningar (Szczepanski 2013). Dessa olikheter kan bidra

till att arbetslaget har olika definitioner av begreppet utomhuspedagogik, vilket kan leda till en svårighet att arbeta med utomhuspedagogiken. Olika definitioner skulle kunna vara att den ena pedagogen menar att utomhuspedagogik är att vistas utomhus, medan den andra definierar det som att man bedriver den pedagogiska verksamheten både utomhus och inomhus.

”Det ökande intresset för utomhuspedagogik och utomhusdidaktik bland pedagoger kan kanske tolkas som ett behov i en alltmer digitalt teknifierad värld; ett behov att hitta tillbaka till sina rötter.” (Dahlgren & Szczepanski 2004, s. 11). Det handlar om att dagens samhälle har blivit så styrt av tekniken, vilket man kan se på förskolorna med bland annat surfplattor, att behovet av att komma ut och söka sig tillbaka till ”det gamla” alltså de mänskliga rötterna, har blivit allt vanligare. Behovet att komma ut från klassrummet kan eventuellt bero på dagens teknik, enligt Dahlgren & Szczepanski (2004).

2.2. Teoretiskt perspektiv

Studien kommer ha en fenomenografisk infallsvinkel. Anledningen till att vi har valt att använda fenomenografin i studien beror på att man enligt Denscombe (2009) fokuserar på personliga erfarenheter. Inom fenomenografin är man inte intresserad av mätning, alltså hur mycket av något, utan fokus ligger på hur och vad. Man är också intresserad av hur olika fenomen i vår omvärld uppfattas av människor (Stukát 2011). Med detta menar Stukát att man inte vill försöka komma fram till förklaringar, samband eller frekvenser, istället handlar det om innebörder. Enligt Uljens (1989) handlar fenomenografin om människors individuella uppfattningar om ett fenomen som existerar i omvärlden. Inom fenomenografin finns det många olika inriktningar, men enligt Uljens (1989) har alla inriktningar speciellt en sak gemensamt nämligen att beskriva människors individuella uppfattningar om ett fenomen som existerar i omvärlden samt relationen mellan människa och omvärlden.

"Fenomenografi är en kvalitativ empirisk forskningsansats." (Uljens 1989, s. 10). Tolkningen av den här meningen är att fenomenografin är ett sätt att se på kvalitativ data. Kvalitativ forskning handlar också om människors uppfattningar (Denscombe 2009; Stukát 2011; Uljens 1989). Genom att ta ett fenomenografiskt perspektiv beskriver man, analyserar, tolkar, kategoriserar och försöker förstå människors olika

synsätt och uppfattningar. Inom fenomenografin är människors uppfattningar grunden, vilket handlar om att man utgår från att människor runt om i världen kan ha olika syn och att fenomen kan ha olika innebörder för olika människor (Uljens 1989). Ett exempel är definitionen av fenomenet fint väder. För en individ är fint väder när solen skiner och det är ca 25 grader varmt. Medan en annan individ anser att fint väder är när det snöar. Fenomenet har oftast olika innebörder beroende på vem man frågar.

Inom fenomenografin handlar det inte om att forskningsresultaten ska generaliseras och kategoriseras utifrån hur stort antal som har vissa uppfattningar av ett fenomen, eftersom alla har sin egen uppfattning av ett fenomen (Stukát 2011). Även om två individers uppfattningar kan vara liknande, behöver inte innebörden vara densamma eftersom de är två olika individer. Det handlar inte om att bedöma om uppfattningen är rätt eller fel (Egidius 2009). Studiens undersökning syftar därför till att lyssna till olika förskollärares perspektiv om ett visst fenomen, alltså utomhuspedagogik, för att sedan kunna se likheter och skillnader utifrån deras uppfattningar. Därför valdes ett fenomenografiskt perspektiv.

2.2.1. Centrala begrepp inom fenomenografin

Inom fenomenografin är det speciellt fyra begrepp som är centrala för studien; uppfattning, erfarenhet, fenomen och kategori. De fyra begreppen är centrala eftersom studien syftar till att ta reda på förskollärares uppfattningar av ett fenomen. Erfarenheter anses vara grunden till de uppfattningar man har. Kategori är centralt eftersom studiens empiri har bearbetats och analyserats, vilket har lett till olika kategorier.

Det mest centrala begreppet inom fenomenografin är *uppfattning*. Uljens (1989) tar hjälp av Svensson (1984) för att benämna innebörden av begreppet uppfattning. Svensson menar att innebörden av ordet är att en person tolkar och framställer ett fenomen i sin omvärld (Svensson 1984, i Uljens 1989). Tolkningen av detta är att det finns en relation mellan individen och omvärlden vilket är det man uppfattar. Ofta i vardagligt tal brukar man anse att ordet åsikt liknar begreppet uppfattning (Uljens 1989). Men inom fenomenografin har uppfattning en särskild betydelse. Skillnaden är egentligen att i vardagligt tal har man uppfattningar *om* olika fenomen, medan inom fenomenografin vill man analysera uppfattningarna *av* olika fenomen. Enligt Uljens handlar *uppfattningar av* något om den grundläggande förståelsen av ett visst fenomen.

Uppfattningar om något är individens medvetna reflektion av en värdering angående ett visst fenomen (a.a.).

Två återkommande begrepp inom fenomenografin är *erfarenheter* och *fenomen*. Det är ofta uppfattningarna och erfarenheterna som man vill utforska (Denscombe 2009). Alla får erfarenheter genom att uppleva världen och erfarenheterna återspeglar människors handlingar och uttalanden (Marton & Booth 1997). Denscombe (2009) menar att ett fenomen är något som vi får genom en direkt erfarenhet och upplevelse genom våra sinnen. Men man är inte direkt medveten om fenomenet i sig förrän någon har förklarat det. Marton (2014) menar att allt det man upplever bidrar till ett lärande men för att lära sig ett visst fenomen måste man fokusera på det fenomenet som man ska lära sig. Enligt Uljens (1989) finns det två typer av fenomen inom fenomenografin: *primära fenomen* och *sekundära fenomen*. Primära fenomen innebär att det finns en mening och ett fysiskt objekt till exempel föremål, en bild eller en text (a.a.). Sekundära fenomen är ett fenomen som har en mening men det existerar inte ett fysiskt föremål. Ett exempel på ett sekundärt fenomen kan vara utbildningsinriktningar till exempel utomhuspedagogik. Dessa fenomen skapas genom en social verklighet och uttrycks med hjälp av språket (a.a.).

Inom fenomenografin söker man efter hur människor upplever fenomen för att sedan tolka och dela in upplevelserna i tydliga *kategorier*, som visar att det finns en tydlig variation i hur människor upplever omvärlden (Marton & Booth 1997). När man ska bearbeta sitt insamlade material, i vårt fall intervjuerna, utifrån ett fenomenografiskt perspektiv behöver man först lära känna sitt material (Stukát 2011). Successivt kan man börja finna likheter och skillnader i materialet vilket kan framträda som ett mönster. Dessa mönster kan man använda för att *kategorisera* uppfattningarna för att få fram ett resultat (a.a.). Marton & Booth (1997) menar att det finns tre kriterier för att kunna kategorisera utifrån ett fenomenografiskt perspektiv. Det första kriteriet handlar om att kategorierna ska ha en tydlig koppling till fenomenet som undersöks. Varje kategori ska alltså berätta om olika sätt att uppleva ett fenomen. Det andra är att kategorierna måste ha en logisk koppling till varandra. Det tredje och sista kriteriet är att man är sparsam med informationen och enbart presenterar det som är relevant och rimligt för studien i kategorier för att synliggöra variationen (a.a.).

3. Metod

Nedan kommer en presentation och motivering kring studiens tillvägagångsätt.

3.1. Val av metod

Både kvalitativa och kvantitativa studier är inriktade på att ge en bättre förståelse av samhället och hur människor, grupper och institutioner agerar och påverkar varandra (Holme & Solvang 1997). Utifrån syftet och frågeställningarna valde vi att göra en kvalitativ studie. Anledningen till att vi valde en kvalitativ studie är att vi ville studera pedagogernas personliga tolkningar och uppfattningar av utomhuspedagogik, vilket kvalitativa studier grundar sig på. Formerna av kvalitativa data är det talade och skrivna ordet samt visuella bilder, antingen observerade eller skapta (Denscombe 2009). Inom kvalitativa studier bör informationen inte omvandlas till siffror och statistik, vilket kvantitativa studier grundar sig på. I kvalitativa studier är det forskarens uppfattningar och tolkningar av informationen som är i fokus (Holme & Solvang 1997). Inom kvalitativa studier försöker forskaren att sätta sig in i informantens situation och försöka se och tolka världen utifrån dennes perspektiv (a.a.).

3.2. Kvalitativ intervju som metod

Det finns många likheter mellan en konversation och en intervju, men intervjun är mer än en konversation. En intervju innefattar mer antaganden och kunskap om ett specifikt ämne, samtidigt som det liknar en vardaglig situation och ett vanligt samtal (Denscombe 2009; Holme & Solvang 1997). När forskaren vill få mer personliga åsikter, uppfattningar, känslor och erfarenheter kring ett specifikt ämne blir intervjun en mer sannolik metod (Denscombe 2009). Eftersom en kvalitativ intervju liknar ett vanligt samtal är det inte så styrt utan forskaren ger bara de tematiska ramarna istället för att använda sig av standardiserade frågeformulär. Forskaren ska inte ta ifrån det som undersökningsspersonerna har sagt och deras uppfattningar, samtidigt är det viktigt att forskaren får svar på de frågor som undersökningen ska belysa (Holme & Solvang 1997). Utifrån det som Denscombe och Holme & Solvang påpekar valde vi att genomföra intervjuer. Genom att intervjuas upplever vi som intervjuare att vi får möjlighet till att rikta innehållet mot det som vi vill få svar på, alltså det som är relevant för just vår undersökning, jämfört med om vi skulle skicka ut en enkät. Under en

intervju finns det möjlighet till en fördjupning kring informanternas svar och möjligheten till att be informanterna utveckla sina tankar ifall att något upplevs oklart för oss som intervjuare. Nedan kommer en kort presentation av de intervjumetoder som användes i vår studie. Dessa användes för att anpassa intervjun efter informanten och situationen. Vid ett tillfälle kan en semistrukturerad intervju vara lämpligare än en ostrukturerad intervju. På så sätt behövdes en kombination av de här metoderna så att informanterna kunde få möjlighet att uttrycka sig fritt och på så sätt kunde vi få ett bredare och djupare underlag för studien.

3.2.1. Personliga intervjuer

Personliga intervjuer är den vanligaste formen av semistrukturerade och ostrukturerade intervjuer. Det är en förhållandevis lätt intervju att arrangera, eftersom det är en forskare som möter en informant. Uppfattningarna och synpunkterna som kommer fram i intervjun härstammar direkt från informanten och kommer alltså från en säkrare källa, än om man skulle gå via källor i andra hand. En annan fördel med personliga intervjuer är att de är relativt lätta att kontrollera. Forskaren kan fokusera på informantens synpunkter och behöver inte sätta sig in i flera personers perspektiv. Det blir också lättare att transkribera datainsamlingen vid en personintervju (Denscombe 2009). Den här metoden användes i studien på grund av att vi ville ha svar på frågorna genom en så säker källa som möjligt. Svaren hade varit mer osäkra om vi skulle ha gått via källor i andra hand. Då hade det även varit svårare att kontrollera svaren.

3.2.2. Semistrukturerade intervjuer

Semistrukturerade intervjuer innebär att forskaren har en färdig lista med öppna frågor och ämnen som forskaren vill ha svar på. För att använda den här intervjumetoden krävs det att forskaren har en flexibel inställning till frågornas och ämnenas ordningsföljd. Detta för att låta informanten utveckla sina egna idéer och mer utförligt tala kring frågorna och ämnena. Det viktiga är inte i vilken ordning som frågorna följs utan att informanten utvecklar sina synpunkter (Denscombe 2009). Innan intervjuerna genomfördes skrevs intervjufrågor (se bilaga 1) ner så att vi forskare var förberedda på frågorna som skulle ställas och att de var relevanta för studien, samt för att undvika att ställa olika frågor till olika informanter. Detta gjordes även för att underlätta bearbetningen av materialet. Under intervjuerna var inte det viktigaste att frågorna

ställdes i en viss ordning. Istället anpassades ordningsföljden utifrån det som informanten sa.

3.2.3. Ostrukturerade intervjuer

Denna form av intervju används för att betona informantens tankar lite tydligare. Meningen är att forskaren ska ingripa så lite som möjligt. Forskarens roll är att sätta igång intervjun genom att introducera temat eller ämnet och sedan låta informanten utveckla och fullfölja sina tankar och idéer (Denscombe 2009). Genom att informanten tillåts att få säga sin mening blir det enligt Denscombe ett bättre sätt att upptäcka saker i komplexa frågor. I studien användes denna intervjuemetod genom att vi som forskare lät informanterna få utveckla sina tankar och idéer. Vi ingrep så lite som möjligt för att få ett mer personligt svar från informanten.

3.3. Urval

Urvalet av de personer som ska delta i en studie bör vara bosatta inom ett rimligt geografiskt avstånd och framförallt vara villiga att ställa upp på en intervju. Enligt Denscombe (2009) bör forskaren ha kännedom om de personer som skall intervjuas. Detta för att det ska vara relevant för studiens syfte. Syftet med vår studie var att ta reda på förskollärares uppfattningar om utomhuspedagogik, alltså intervjuade vi utbildade förskollärare som är verksamma inom förskolan. Eftersom vi hade en personlig kännedom om personerna som medverkade i intervjuerna hade vi en förkunskap om att de kunde bidra till vår studie. På så sätt blev det inte ett slumpmässigt urval. I studien gjordes ett systematiskt urval utifrån vissa kriterier, vilket enligt Holme & Solvang (1997) är vanligt i samband med studiers urval. I intervjubaserade undersökningar är urvalet av informanter ofta färre människor än vid frågeformulärbaserade undersökningar (a.a.).

Trost (2010) menar att när man gör en kvalitativ studie bör man begränsa sig till ett litet antal intervjuer. Anledningen är vid för många intervjuer kan materialet bli svårare att hantera, vilket kan leda till att det blir svårare att få en överblick, samt att det blir lättare att bortse från viktiga detaljer som likheter och skillnader. Trost menar att en studie får högre kvalitet om det görs ett fåtal väl utförda intervjuer istället för ett flertal mindre väl utförda (a.a.). Utifrån vårt syfte och Trost påståenden valde vi därför att intervju fem förskollärare. Dessa fem förskollärare valdes eftersom vi hade en

personlig kännedom om förskolorna som de arbetar på och förskolorna ligger på ett rimligt geografiskt avstånd för oss forskare. En av de här förskollärarna arbetar på en uteförskola. De andra fyra arbetar på tre förskolor, varav två arbetar på samma förskola, utan någon speciell inriktning men de arbetar med utomhuspedagogik i verksamheten. Anledningen till att vi valde en uteförskola är för att få olika perspektiv på utomhuspedagogik.

3.3.1. Bortfall

Inför studien gick vi ut med en förfrågan om medverkan till åtta förskollärare. Tre av dem kunde inte medverka av olika anledningar.

3.4. Genomförande

De fem intervjuerna genomfördes under höstterminen 2015. Vi tog kontakt med en förskollärare på respektive förskola via mejl, med ett bifogat brev (se bilaga 2), eller telefon för att fråga om en eller två förskollärare på deras förskola hade möjlighet att medverka i vår studie. Både i brevet som vi skickade ut via mejl och genom telefonsamtalet berättade vi om syftet. Sen kom vi överens med de som ville medverka i studien om en lämplig tid och plats för intervjun.

Intervjufrågor skrevs ner innan intervjuerna genomfördes (se bilaga 1). Dessa frågor kom vi fram till genom att vi funderade på vad vi ville få svar på. Vi tog även hjälp av liknande studier och granskade deras intervjufrågor. Utifrån detta fick vi tips och idéer på lämpliga intervjufrågor, vilket ledde fram till de intervjufrågorna vi använde oss av. På en förskollärares begäran mejlade vi frågorna ett par dagar innan intervjun genomfördes.

Alla intervjuer genomfördes på respektive förskola i ett avskilt rum. Stukát (2011) menar att miljön där en intervju ska genomföras bör vara så ostörd som möjligt och upplevas trygg för både informanten och forskaren. Därför är det vanligt att en intervju genomförs på informantens arbetsplats eller på en annan plats där denne känner sig trygg, eftersom det är informantens hemmaplan där den medverkande kan känna sig lugn och ohotad. Stukát menar också att informanten bör välja platsen där intervjun ska genomföras. I studien gavs informanterna möjligheten att välja en miljö där de kände sig bekväma. Intervjuerna genomfördes därför i ett lugnt rum på respektive förskola.

I samband med intervjun fick deltagarna också ge sitt medgivande till att bli inspelade genom att skriva på ett godkännande (se bilaga 3). Under intervjuerna var vi båda med som intervjuare. Vi upplevde att det kunde vara en fördel att vi båda var med eftersom vi kunde komplettera varandra med följdfrågor samt hjälpa åt och stödja varandra genom hela intervjun. Trost (2010) menar att det både kan vara en fördel och en nackdel att vara två intervjuare. Fördelen som Trost påpekar är att intervjuerna kan stödja varandra. Är de dessutom samspelta blir det oftare en bättre genomförd intervju eftersom man kan få en större informationsmängd och förståelse jämfört med om endast en skulle intervju. Nackdelen är om intervjuerna inte är samspelta. Då är risken att det blir en sämre intervju. En annan risk är att de som intervjuar kan få ett övertag eftersom att den som intervjuas kan uppleva att den är i underläge (a.a.).

Under intervjun hade vi skrivit ner öppna frågor som vi ville få svar på i samband med intervjuerna. Semistrukturerade intervjuer handlar om att forskaren har öppna frågor men ordningsföljden kan variera (Denscombe 2009). Vi ställde samma frågor under varje intervju, för att underlätta bearbetningen. Ordningsföljden på frågorna varierade beroende på det som informanterna svarade. Ibland kunde ett svar leda till en annan fråga som inte var i den ordningen som vi hade formulerat frågorna. Det viktigaste var inte i vilken ordning frågorna ställdes utan att informanterna fick möjlighet att svara utifrån deras uppfattningar. På så sätt användes semistrukturerade intervjuer. Under intervjuerna användes även ostrukturerade intervjuer genom att vi satte ramarna kring det som vi ville få reda på. Ramarna var utomhuspedagogik med fokus på barns hälsa och lärande. Vi ingrep så lite som möjligt och lät istället informanterna berätta om sina uppfattningar inom ämnet som studerades.

För att vi skulle kunna fokusera på själva intervjun och intervjupersonen använde vi oss av ljudupptagningar. Fördelen med att använda ljudupptagning är att i efterhand kunna gå tillbaka och lyssna på vad som ordagrant sagts under intervjun. På så sätt behöver inte anteckningar föras och istället kan man koncentrera sig på frågorna och svaren, vilket även Denscombe (2009) och Trost (2010) anser. I samband med mindre studier i utbildningen har vi använt oss av både anteckningar och ljudupptagningar. Vid de tillfällen där anteckningar enbart förekom upplevde vi att det var svårare att hinna med att anteckna samtidigt som vi skulle koncentrera oss på intervjupersonens svar. På så sätt har vi upplevt att ljudupptagningar är ett bättre sätt för oss som forskare.

3.5. Bearbetning och analys

Intervjuerna i studien pågick mellan 10-30 minuter. Tiden varierade beroende på hur mycket varje informant hade att säga. Enligt Denscombe (2009) måste man bearbeta materialet innan man kan analysera svaren. Det första steget i bearbetningen var att transkribera intervjuerna. Transkriberingen är tidskrävande och kan ta uppemot tre till fem timmar, beroende på intervjuens längd (Stukát 2011). Eftersom det är tidskrävande med transkriberingen valde vi att dela upp intervjuerna så att en av oss transkriberade två medan den andra tre. Detta gjordes för att spara tid, eftersom vi har begränsad tid för att genomföra studien. Sedan började vi söka efter likheter och skillnader i informanternas svar. För att få en bättre översikt över svaren gjordes en tabell (se bilaga 4) där de transkriberade svaren sattes in i kolumner. Detta gjordes på flera A2 papper, bilagan är endast en digital version. Transkriberingen skrevs på dator så alla intervjuerna skrevs ut och vi kunde börja klippa och klistra med svaren i tabellen. Därefter kunde vi, precis som Denscombe (2009) menar, börja koda data, kategorisera data, identifiera teman och så småningom komma fram till slutsatser. Detta gjordes genom att alla svar angående hälsa ströks över med en gul överstrykningspenna, lärande fick en lila och övrigt en orange, för att hålla isär dessa tre huvudkategorier. Huvudkategorierna fick vi fram genom att studiens syfte och frågeställningar handlar om utomhuspedagogik med fokus på hälsa och lärande. Alltså var det naturligt att dessa två bildade huvudkategorier. Huvudkategorin övrigt baseras på de svar som inte kan kategoriseras in under hälsa och lärande, men som ändå upplevs relevant för studien. När svaren hade blivit indelade efter huvudkategorierna började vi därefter urskilja likheter och skillnader, vilket ledde fram till kategorier under huvudkategorierna. De likheter och skillnader som sågs skrevs ner och liknande svar bildade kategorier. Genom att kategorisera resultatet togs ett fenomenografiskt perspektiv. Ett fenomenografiskt perspektiv handlar om människors uppfattningar om ett visst fenomen. Genom att kategorisera informanternas svar kan man poängtera olika sätt att uppleva ett fenomen (Marton & Booth 1997). Det är dock viktigt att kategorierna har en logisk koppling till varandra och att man presenterar det som är relevant för studien (a.a.).

3.6. Etiska ställningstaganden

”Respekt för medmänniskor är en grundläggande utgångspunkt för all form av samhällsforskning.” (Holme & Solvang 1997, s. 32). Forskare förväntas ha ett etiskt

förhållningssätt. De förväntas respektera deltagarnas rättighet och värdighet. Forskningen ska inte heller medföra att deltagarna kommer att ta skada av forskningen samt att forskaren arbetar på ett ärligt sätt och respekterar deltagarnas integritet. När resultaten publiceras är det forskarens skyldighet att aidentifiera informanterna (Denscombe 2009). Enligt Vetenskapsrådets artikel (2002) om forskningsetiska principer är det forskarens skyldighet att informera informanten om undersökningens syfte. Det är även viktigt att deltagarna i undersökningen själva har rätt att bestämma över sin medverkan. All information som forskaren får ta del av genom en undersökning får endast användas i forskningssyfte (a.a.).

När vi gick ut med förfrågan om medverkan i vår studie bifogade vi ett brev (se bilaga 2) till de som vi mejlade, där vi informerade om studiens syfte och presenterade kortfattat de etiska ställningstaganden som vi använde oss av i studien. Vilket även gjordes för de som blev kontaktade via telefon. I början av varje intervju berättade vi åter om de etiska ställningstaganden och poängterade att deras medverkan var frivillig och de kunde när som helst avbryta. Vi aidentifierade intervjupersonerna i studien så att risken till att spåra dem skulle minska om materialet skulle hamna i orätta händer. I den här uppsatsen är alla namn utbytta för att aidentifiera intervjupersonerna, vilket gjordes i samband med transkriberingen. Vi kommer hädanefter benämna intervjupersonerna som Informant 1, Informant 2 och så vidare utifrån den ordning som vi intervjuade förskollärarna.

3.7. Metodkritik

Att använda sig av kvalitativ studie som forskningsmetod är en krävande form av informationssamling. Det tar både tid för forskaren att göra intervjuerna och att bearbeta dem (Holme & Solvang 1997). Enligt författarna är en risk med att använda sig av en kvalitativ studie att forskarens upplevelser och tolkningar av en situation kan vara felaktig, vilket skulle vara möjligt i vår studie. Det är inte säkert att forskaren helt och hållet förstår vad informanten ger för signaler eller hur de uttrycker sig. Det är också svårt att veta hur man ska få en så giltig information som möjligt (Holme & Solvang 1997). Tillförlitligheten i vår studie kan även påverkas genom att vi har gjort intervjuer. Svaren blir personliga och på så sätt blir det svårt att uppnå objektivitet, anser Denscombe (2009). Utifrån vår studie kan vi därför inte dra några generella slutsatser eftersom deltagarnas svar är unika och individuella.

Tidigare har vi nämnt fördelar och nackdelar med att vara två intervjuare. Detta var endast ur intervjuarens synvinkel. En risk som vi kan se med att vi var två intervjuare är att det kan uppfattas som att vi hade en större makt och att den som intervjuades kunde känna sig i underläge. Detta maktförhållande ser också Trost (2010) som en risk. Underläget skulle kunna påverka deltagarnas svar.

En annan risk är att personerna i undersökningen bildar en uppfattning om vad forskaren har för förväntningar på dem. Risken är då att personerna försöker leva upp till de förväntningar som de tror att forskaren har, istället för att ge uttryck för deras verkliga uppfattningar (Holme & Solvang 1997). Genom att vi har använt oss av ljudupptagningar finns även där en risk att den som blev intervjuad kände sig pressad och ville svara så korrekt som möjligt. Detta har vi upplevt i samband med tidigare intervjuer som vi har gjort med ljudupptagning. Både Trost (2010) och Denscombe (2009) menar att en del accepterar att bli inspelade men att de kan känna sig besvärade och begränsade. Samtidigt vänjer sig de flesta och efter en stund glömmer de bort att de blir inspelade. Risken för att intervjupersonernas verkliga uppfattningar hämmas kvarstår vid ljudinspelning.

I studien var det förskollärares uppfattningar av utomhuspedagogik med fokus på hälsa och lärande som skulle studeras. Nu i efterhand när bearbetningen är genomförd märktes det att intervjufrågorna skulle formulerats på ett annat sätt. En fråga (fråga 6, se bilaga 1) borde istället ha varit uppdelad i två frågor, eftersom frågan blev omfattande när informanterna svarade och de glömde ofta att svara på halva frågan. Antingen svarade informanterna på lärande eller hälsan och glömde bort den andra delen, därför borde den frågan varit uppdelad i två mindre omfattande frågor.

4. Resultat

Utifrån studiens syfte och frågeställningar finns det två huvudfrågor: utomhuspedagogik i relation till hälsa och utomhuspedagogik i relation till lärande. Informanterna poängterade även andra saker som de såg som viktiga delar inom utomhuspedagogiken. De delar som informanterna mest poängterade har kategoriserats under övrigt. Fokus kommer därför att ligga på tre huvudkategorier: utomhuspedagogik i relation till hälsa, utomhuspedagogik i relation till lärande och övrigt kring utomhuspedagogik.

4.1. Utomhuspedagogik i relation till hälsa

Utifrån intervjufrågorna då informanterna berättade om sina uppfattningar om fenomenet utomhuspedagogik var hälsan ett förekommande tema, både spontant och utifrån intervjufrågorna. Det man kan se är att alla informanterna poängterade kopplingen mellan utomhuspedagogik och barns hälsa. Utifrån deras svar uppstod det tre kategorier: ”Barnen mår bra av att komma ut”, mindre sjukdomar och fysisk utveckling.

4.1.1. ”Barnen mår bra av att komma ut”

Alla informanterna poängterade vikten av att vara ute. Men när vi ställde frågan ”varför är det viktigt?” blev svaren lite mer varierande. Generellt lyftes det fram att det är nyttigt att vistas ute och barnen mår bra av det.

”[...] det kändes så skönt och rogivande. Vi såg ju liksom att barnen mådde bra av att komma ut. [...]” Informant 5

En lägre ljudnivå, mindre stress och att barnen kan röra sig fritt var också förekommande svar.

”[...] psykiskt så mår man ju bättre ute i stora grupper för det blir inte så hög ljudnivå. Det blir inte den stressen. De aktiva barnen kan röra sig på större ytor. Alltså det... är ju viktigt att vara ute.” Informant 3

Att få frisk luft poängterade majoriteten. Informant 1 menade att man slipper suset i huvudet som ibland kan uppstå när man har vistats en längre tid inomhus. Barnen blir piggare och man mår bättre utomhus.

”Och du får ny energi genom att få frisk luft [...]” Informant 2

Slutsatsen av detta är att informanterna upplever att barnen mår bra av att vistas ute, eftersom man mår bättre både fysiskt och psykiskt.

4.1.2. Mindre sjukdomar

Informanterna poängterade att de upplevde att det kan finnas en koppling mellan utevistelsen och sjukdomar. Informant 1, som arbetar på en uteförskola, upplevde att barnen inte drabbades av epidemier på samma sätt som på en förskola vars barn inte är ute lika mycket. Det gjorde även Informant 2, som kunde se en skillnad på de barn som sover utomhus respektive inomhus utifrån hens tidigare erfarenheter.

”Dom [de yngsta barnen] sover ju utomhus också. Vi har ju ett utesov. Så att bara det gör att vi håller barnen friskare, tror jag. [...] Alltså om jag jämför med de förskolor som jag har varit på där barnen sover inne så kan jag tycka att barnen, typ asså. Men känns friskare, känns piggare kanske. [...]” Informant 2

Informant 3 menade att utevistelsen kan bidra till att barnen är friskare.

”Alltså man mår ju bättre av att vara ute. Blir ju piggare, mindre sjukdomar [...] jag tycker faktiskt genom åren att vi har klarat oss bra både från det ena och andra. Eh... och jag tror det handlar om att vi är ute mycket. [...]” Informant 3

Slutsatsen är att informanterna upplever att barnen är mindre sjuka om de vistas mycket ute.

4.1.3. Fysisk utveckling

Ett par av informanterna poängterade att utevistelsen utvecklar barnens motorik och att de utvecklas fysiskt genom att röra på sig. Informant 1 lyfte även att barnen utvecklar sin kroppsuppfattning genom att vistas i en miljö där marken är backig och ojämn.

”[...] vi går i skogen och vi går i bmx-bannan som är backig och går upp i kohagen som det är högt gräs man tränar ju sin motorik och man tränar ja stabilitet och allting tränas i att gå på ojämnt underlag. [...] det är kuperat och man får träna på det, man får den här kroppsuppfattningen, man känner ju kroppen att nu var det jobbigt, nu blev jag trött och vad det är som händer. Och de är de här att man får motion [...] Men just det att lärandet [...] om sig själv och kroppen. [...]” Informant 1

Slutsatsen är att informanterna upplever att barnen genom utomhusvistelsen utvecklas fysiskt, bland annat genom att de får träna på fysiska aktiviteter som till exempel hoppa och springa.

4.1.4. Analys av hälsa

Informanterna menar att hälsan är en viktig del av utomhuspedagogiken. Utifrån resultatet finns det inga negativa aspekter i samband med hälsan. Istället upplever informanterna att det finns positiva aspekter som gynnar hälsan. Alla poängterar att man mår bättre, både fysiskt och psykiskt. Främst lyfter informanterna de fysiska aspekterna, exempelvis att det finns större möjligheter att röra på sig samt att utevistelsen gynnar den grovmotoriska utvecklingen. De psykiska aspekterna lyfts inte lika mycket, men det handlar främst om minskad stress. Alla informanterna upplever att barn som vistas mer utomhus inte lika ofta drabbas av sjukdomar jämfört med barn som vistas mer inomhus.

4.2. Utomhuspedagogik i relation till lärande

Utifrån intervjufrågorna och spontana svar från informanterna kring barns lärande uppstod följande tre kategorier: lärande utomhus, varierande och meningsfullt lärande och väcka intresse för naturen.

4.2.1. Lärande utomhus

Det som alla informanterna poängterade var att allt man kan göra inne kan man göra ute och det handlar om hur man lägger upp aktiviteterna och inte var man är.

"[...] Jag tror inte det kanske handlar om att man just då är ute eller inne utan det är nog mer vad man gör utav det. Vad man hur man lägger upp sitt projekt ute alltså jag tror inte det handlar om att vara ute eller inne utan det handlar mer om vad man gör ut av det [...]" Informant 1

Alla förskolorna vistas mycket ute och därför menar informanterna att det är naturligt för dem att ta med sig pedagogiken ut.

"[...] Vi är ju, ungefär hälften av dagen spenderar vi utomhus. Så att det vore nästan konstigt om vi inte bedrev samma tänk ute som inne. För då hade vi tappat hälften av dagen. [...]" Informant 2

Ett annat sätt att uttrycka det är:

”[...] det ju naturligt att man ska ta med sig pedagogiken ut också. [...]”

Informant 4

Informant 3 poängterade det här:

”[...] Hela tiden försöker vi få in att man inte bara jobbar inne, utan att man jobbar även ute. [...]” Informant 3

Slutsatsen är att informanterna uppfattar att aktiviteter inomhus även kan göras utomhus. Miljöerna inomhus och utomhus begränsar inte barnens lärande, utan det hänger på vad pedagogerna gör utav det. Informanterna upplever även att det är naturligt att använda liknade pedagogik ute som inne.

4.2.2. Varierande och meningsfullt lärande

En informant påpekade att barn lär sig i alla sammanhang och att det ska vara meningsfullt. För den här informanten blev barnens lärande konkret genom att lägga lärtillfällena ute istället för inne.

”[...] Meningsfulla lärande tycker vi att vi kan lättare se när vi använder oss av naturen. [...] att dem lätt kan lära sig i meningsfulla sammanhang. Och för på dom konkreta saker. [...] Jag sitter inte bara och berättar om något allmänt att såhär är det förstår ni. Men asså direkt man kan använda mig av min kunskap direkt. [...]” Informant 5

En annan sak som lyftes fram var vikten av att variera både materialet, lärandeobjektet, platsen för lärandet och sättet att lära ut.

”[...] det är ett roligt sätt att kunna variera und... undervisningen eller det vi gör med barnen. Hur vi för fram och förmedlar saker till dom. Att faktiskt kunna göra det utomhus också. [...]” Informant 2

Informant 4 uttryckte sig på det här viset:

”[...] Ett nytt sätt att lära sig. Ett nytt sätt att ta in om man är ute om man till exempel byter material när man är inne och ute att det är ett nytt lärande ett par nya syn, ett par nya ögon att se det med och så.” Informant 4

Slutsatsen är att barnen bör få variation för att det ska bli ett meningsfullt lärande. Detta kan utevistelsen bidra med eftersom lärandet på sätt blir konkret för barnen.

4.2.3. Väcka intresse för naturen

"[...] lär vi inte våra barn värdet av en skog får de aldrig uppleva hur skönt det kan vara ute. Får dem inte lära sig något om skogen så kommer det heller inte väcka något intresse utav naturen. Då kommer det heller aldrig finnas något intresse av att värna om naturen är jag rädd. [...] väcka dem från början. Att det här finns också. Det här är värdefullt. [...]" Informant 5

Informant 1 och Informant 5 påpekade vikten vid att barnen skulle vistas i naturen för att lära sig om den. De lyfte även fram att man bör väcka ett intresse för naturen och befästa kunskaper hos barnen redan i förskoleåldrarna.

"[...] Vad händer i naturen just nu. På hösten då trillar löven av och sen märker man så fort de kommer tillbaka och sen kan man eftersom vi har dem förhoppningsvis från att dem är ett tills dem är sex så kan man ju befästa den kunskapen år efter år och lägga till lite varje gång. [...] naturen är ju grunden till allt ju. [...]" Informant 1

Utifrån informanternas svar dras slutsatsen att pedagogerna redan från början bör väcka ett intresse för naturen hos barnen, för att de både ska utveckla kunskap om den och värna om den.

4.2.4. Analys av lärande

Resultatet visar att informanterna anser att lärandet i samband med utomhuspedagogiken har en positiv betydelse. Det alla informanterna lyfter fram handlar om att platsen i sig, alltså om man är ute eller inne, inte är det viktigaste för barns lärande och utveckling. Utan det handlar om vad pedagogen gör utav det. Informanterna lyfter fram att det som man kan göra inne kan man även göra ute och att det är naturligt för dem att arbeta växelvis inomhus och utomhus.

Ett par av informanterna menar att pedagogerna bör väcka ett intresse för naturen hos barnen. Detta eftersom barnen på så sätt kan utveckla en kunskap om naturen, vilket sker genom att vistas i den, samt att värna om naturen.

Några av informanterna lyfte fram att barnen bör få variation i sitt lärande och att det ska vara meningsfullt. Dessa informanter menar att utomhusvistelsen bidrar till variation, meningsfullt lärande och att lärandet blir konkret för barnen.

4.3. Övrigt kring utomhuspedagogik

Av övriga kategorier som kan ses i resultaten uppstod fem kategorier: sinnenas betydelse, barnen får mer spelrum, närmiljön, fler valmöjligheter och nackdelar med utomhuspedagogik.

4.3.1. I Ur och Skur

Enligt Informant 1 finns det en skillnad på uteförskola och I Ur och Skur förskola.

”Ja alltså vi som är värt att nämna också vi är ju ingen ur och skur förskola. Vi profileras som uteförskola [...]” Informant 1

Slutsatsen är att informanten ville poängtera att det finns en skillnad mellan I Ur och Skur förskolor och uteförskolor, även om båda verksamheterna kan bedriva utomhuspedagogik.

4.3.2. Sinnenas betydelse

Ett svar som stack ut ur mängden var sinnenas betydelse i utomhusvistelsen.

”[...] alla sinnen förstärks ju av att vara ute [...]” Informant 2

Slutsatsen är ett endast en informant ansåg att sinnenas betydelse förstärks genom utevistelsen.

4.3.3. Barnen får mer spelrum

”[...] Större grejer mer utrymme och så ute. [...]Att man har dels mycket större utrymme. [...] Eh man kan ha annat material lite större tyngre. [...]” Informant 4

Många av informanterna uttryckte vikten med att barnen får ett friare spelrum ute än inne, eftersom naturen är så stort och alla kan röra sig fritt utan att springa på varandra och det finns utrymme för alla.

”[...] det är ju det största rummet vi har, det är ute. Och man kan liksom röra sig fritt [...]” Informant 1

Så här lyfter Informant 2 fram:

”[...] Att de har så mycket mer spelrum. Än om man är 18 barn inne, i inomhuslokalerna. [...]” Informant 2

Utifrån informanternas svar dras slutsatsen att utemiljön är det största rummet förskolan har och barnen får därför möjlighet till ett friare spelrum utomhus.

4.3.4. Närmiljön

Alla har på ett eller annat sätt påpekat att närmiljön är en del av utomhusvistelsen och att de använder sig av den.

” [...] vi tar ju tillvara på naturen och det vi har i vår närmiljö. [...] Så närmiljön är inte bara naturen. Alltså skogen. Utan det är ju hela närmiljön som vi liksom cirkulerar i [...]” Informant 1

Ett annat sätt att uttrycka det är:

” [...] på våra projekt dagar att i närmiljön i [byn] och här är ju mycket fin natur i närheten med skog och laxtrappan, ån som rinner här och ja lite allt möjligt [...]” Informant 4

Informanternas uppfattningar är att närmiljön inte endast är förskolans gård utan även olika naturmiljöer och även olika platser på orten som till exempel ICA, parkeringar.

”Att faktiskt se den [närmiljön] som en lärmiljö och närmiljö.” Informant 2

Slutsatsen är att närmiljön ses som en tillgång och används av samtliga informanter.

4.3.5. Valmöjligheter

På de förskolor som inte klassar sig själva som uteförskolor uppfattade några av informanterna att de hade en större valmöjlighet eftersom de inte var en uteförskola. De lyfte fram att de själva kunde styra över sin utevistelse. Om de önskade att äta ute hade de möjlighet att göra det utan att vara tvungna till det.

” [...] vi kan va här hur mycket vi vill. Vi har inte sagt att vi ska va ute x antal timmar eller att vi ska äta ute eller att vi ska sova ute. Men vi är ju ute väldigt mycket [...]” Informant 5

Den informanten som arbetar på en uteförskola såg utemiljön som en nackdel i ett visst sammanhang:

”Eh nackdelar märker man ju ibland det här med att man kan ju inte inreda en miljö på samma sätt som om man... Förra terminen jobbade jag lite på [en

förskola som inte klassade sig som en uteförskola]. [...] Så hade dem tema så då kunde dem inreda sin, sina rum efter detta [...]" Informant 1

Slutsatsen är att man på en förskola utan en klassificering som uteförskola, upplever att man har större valmöjligheter än en förskola som klassar sig som uteförskola. Detta eftersom de kan anpassa mer efter lärandeobjektet och andra förhållanden som till exempel väder eller brist på personal. Informanterna ser med andra ord olika på utevistelsen beroende på hur man arbetar med utomhuspedagogik.

4.3.6. Nackdelar med utomhuspedagogik

Informanterna hade lite svårt att komma på nackdelar. Men de nackdelar som lyftes upp var vädret, till exempel vid kyla, ösregn och snöstorm samt de yngre barnen, eftersom de på vintern har mycket kläder på sig och får då svårt att röra sig. En sak som Informant 1 påpekade var att de yngsta barnen gick ut sist och in först för att undvika att frysa.

"[...] Det är väl det om det skulle vara extrema väderförhållanden som gör att det kan vara svårt. [...]" Informant 4

En annan nackdel som Informant 2 lyfter fram är:

"Innan jobbade jag på en småbarnsavdelning där barnen var ett till två år. Så väldigt små. Eh... Och vi skulle gå till skogen för att öva motoriken, tänkte vi. Eh... Bara att det var en ganska kall dag. Barnen hade mycket kläder på sig och det slutade med att barnen ramlade som furor. Det tränades ingen motorik. Överhuvudtaget. Eh... Vi går därifrån ganska så snabbt. Att jobbar man med så små barn och det ska mycket kläder på och det ska... Så får man ju lägga det på en helt annan nivå." Informant 2

Slutsatsen är att det inte direkt finns några nackdelar med utomhuspedagogiken i sig, utan det är mer praktiska saker som blöjbyten hos de yngsta barnen och mycket kläder under vinterhalvåret som ses som hinder för utomhuspedagogiken.

4.3.7. Analys av övriga kategorier

Det finns en stor variation mellan kategorierna under huvudkategorin övrigt kring utomhuspedagogiken. Eftersom det finns en stor variation på kategorierna är det svårt att hitta gemensamma nämnare.

Alla informanterna anser att utemiljön är viktig, eftersom det är det största rummet på förskolan. Barnen får där möjligheter till friare spelrum. Detta kan även kopplas till närmiljön, som delvis är en del av utemiljön. Samtliga informanter menar att närmiljön ses som en tillgång och alla använder närmiljö i den pedagogiska verksamheten. En informant menar att sinnen förstärks genom att vistas ute.

Resultatet visar att de informanter som arbetar på en förskola utan en klassificering som uteförskola, upplever att de har fler valmöjligheter än en förskola som klassificerar sig som en uteförskola. Informanterna menar att de kan anpassa den pedagogiska verksamheten utifrån lärandeobjektet och att de inte har särskilda krav på sig, exempelvis att de måste vara ute ett visst antal timmar om dagen. På ett sätt anser den informanten som arbetar på en uteförskola att de har mindre valmöjligheter. Skillnaden är att uteförskolan ser minskade valmöjligheter inomhus, medan det är tvärt om på en förskola utan klassificering. Informanterna har olika synsätt beroende på hur man arbetar med utomhuspedagogik.

Ena informanten poängterade att hen inte arbetar på en I Ur och Skur förskola. Detta var viktigt att tala om, eftersom det finns en skillnad mellan I Ur och Skur pedagogiken och informantens arbetsplats. Informanten poängterade också att båda verksamheterna kan bedriva utomhuspedagogik.

Resultatet visar också att informanterna inte direkt anser att det finns några nackdelar med utomhuspedagogik. Det som lyftes fram handlade främst om de yngsta barnen, exempelvis att de kräver mer omsorg vid bland annat blöjbyten och att det är mycket kläder under vinterhalvåret.

5. Diskussion

Nedan kommer resultaten kopplat till tidigare forskning att diskuteras.

5.1. Utevistelsen med fokus på hälsa

Alla informanterna menade att det är viktigt att barnen får komma ut, eftersom de bland annat mår bra av att komma ut och det är nyttigt. Men för vem är det nyttigt och på vilket sätt är det bra? Svaret är möjligt att tolka på olika sätt. Ett sätt är ur ett hälsoperspektiv. Studiens resultat visade att informanterna upplevde att barnen utvecklas fysiskt genom att vistas ute samt att barnen var friskare om de vistas mer utomhus, vilket även tidigare forskning har lyft fram (Quennerstedt, Öhman & Öhman 2011; Szczepanski 2007; Änggård 2014). Utifrån våra egna erfarenheter kan vi hålla med både den här studiens resultat och tidigare forskning att fysiken påverkas på ett positivt sätt. Utomhus uppstår det andra möjligheter att fysiskt använda hela kroppen (Szczepanski 2008). Naturen är inte lika jämn överallt. Det finns håligheter och kuperad mark lite varstans, vilket leder till att man får använda kroppen på ett annat sätt än vid fysiska aktiviteter inomhus. Vi upplever att inomhusmiljöer består i regel plana ytor som inte utmanar kroppen fysiskt på samma sätt som ute. Detta lyftes även fram av informanterna som medverkade i studien. Den här skillnaden på fysiska aktiviteter känner även vi vuxna av när man vistas ute, exempelvis genom promenader i skog och mark.

Informanterna menade också att det finns en koppling mellan att barn vistas mycket utomhus och mindre sjukdomar, vilket även tidigare forskning har kommit fram till (Söderström & Blennow 1998; Änggård 2014). Både informanterna och tidigare forskning (bland annat Söderström & Blennow 1998) menar att utevistelsen kan bero på att virus inte smittar och ges samma möjlighet till spridning utomhus som inomhus. En informant lyfter att deras yngsta barn sover ute och att informanten upplever att dessa barn inte är lika sjuka jämfört med de barn som sover inomhus. En fundering som har uppstått hos oss är om det verkligen enbart beror på att barnen vistas mycket utomhus. Det skulle även kunna vara andra faktorer som spelar roll. Vi har inget vetenskapligt belägg för det här men skulle det inte vara möjligt att generna kan påverka också? En del barn kanske är mer sjuka än andra av olika anledningar, så därför anser vi att det inte enbart kan bero på utevistelsen, utan även andra förhållanden. Men som sagt har vi

inga vetenskapliga belägg för det här, utan det är funderingar som har uppstått under studiens gång.

Även de psykiska fördelarna lyfter informanterna i vår studie. Främst lyfter de att stressen och ljudnivån minskar utomhus. Tidigare forskning har visat att man även mår bättre psykiskt bland annat genom att stressen minskar, lägre ljudnivå och man får en bättre koncentrationsförmåga (Dahlgren & Szczepanski 1997; Dahlgren & Szczepanski 2004). En fundering från vår sida är varför både informanterna och tidigare forskning mer lyfter fram de fysiska fördelarna än de psykiska fördelarna? Kan det bero på att det är lättare att studera de fysiska fördelarna jämfört med de psykiska? Forskare ska förhålla sig etiskt gentemot de personer som studeras, genom att studera personers psykiska fördelar med att vistas utomhus skulle kanske kunna upplevas som för personliga att studeras. Det skulle även kunna vara att det inte finns så många psykiska fördelar med att vistas utomhus, än de som informanterna och tidigare forskning lyfter fram. Men det är intressant att de fysiska fördelarna lyfts i första hand och inte de psykiska, eftersom vi idag lever i ett allt mer stressigt samhälle. Därför anser vi att de psykiska fördelarna borde lyftas fram mer för att förhindra psykisk ohälsa.

5.2. Barns lärande i uterummet

Som det nämndes tidigare poängterade informanterna i studien att det är nyttigt att komma ut och det har diskuterats kring hur det kan vara nyttigt ur ett hälsoperspektiv, men kan det vara nyttigt ur ett lärandeperspektiv? I studien upplever vi att det är hälsan som är det nyttiga, eftersom vi i intervjuerna ofta fick be informanterna att utveckla sin uppfattning av utomhuspedagogik i samband med barns lärande. Så därför upplever vi att informanterna i första hand ser utevistelsen som viktig ur ett hälsoperspektiv. Även om alla informanterna poängterade vikten att ta tillvara på utemiljön i lärandesammanhang, kom hälsan för det mesta i fokus. Informanterna poängterade barnen ska utveckla en känsla för naturen och kunskap om den redan i förskoleåldrarna. Forskning visar att barn som vistas i naturen utvecklar en känsla för naturen och att naturen bidrar till att öka barnens kunskaper om den (Hedberg 2004). En informant lyfte fram att de på hans förskola spenderar halva dagen utomhus och om de inte bedrev samma pedagogiska verksamhet ute som inne, menar informanten att halva dagen i form av pedagogiska aktiviteter skulle försvinna. Detta anser vi stämmer eftersom man ofta ser på förskolor att barnen vistas ute enbart för att få fritt spelrum och ”springa av

sig”. Utifrån tidigare erfarenheter upplever vi att många pedagoger i förskolan inte flyttar ut den pedagogiska verksamheten. Men om barnen då vistas till en stor del av dagen utomhus tar pedagogerna inte tillvara på de lärandemöjligheter som ges utomhus. Det är intressant att tidigare forskning (bland annat Szczepanski 2008, Szczepanski 2013) poängterar utevistelsens betydelse för barns lärande, men att många förskolor ändå inte flyttar ut den pedagogiska verksamheten. Det visar på att en del pedagoger i förskolan har kvar det traditionella synsättet på barns lärande, alltså att pedagogiska aktiviteter bör ske inomhus. Det skulle också kunna bero på brist på kunskap hos pedagogerna. Viljan hos pedagogerna kanske finns där, men inte kunskapen.

Utifrån studiens resultat kan man se att informanterna inte anser att barn lär sig bättre inne eller ute, utan det viktiga är hur pedagogen förmedlar lärandeobjektet. I en intervju med Anders Szczepanski, påpekar han att det är svårt att bevisa om barn lär sig bättre inomhus eller utomhus (Villanueva Gran 2011), vilket även vi kan hålla med om. Det handlar egentligen inte om var eller vad pedagogerna lär ut, utan om hur pedagogerna lär ut, vilket även informanterna i studien lyfte fram. Forskningen säger inte att utomhuspedagogiken är bättre eller sämre än det traditionella lärandet. Istället bör det finnas en växelverkan mellan teori och praktik (Szczepanski 2013), eftersom det kan leda till en djupare förståelse för lärandeobjektet, speciellt om det är knutet till naturen (Brodin 2011). Detta har att göra med att lärandeobjektet blir mer konkret för barnen och att barnen får möjlighet till att använda alla sina sinnen genom att pedagogiska aktiviteter flyttas ut. Vi menar inte att barnen inte får möjlighet att använda sina sinnen inomhus, för sinnen används konstant. Utan det handlar om att sinnen förstärks utomhus jämfört med inomhus, vilket även en informant i studien lyfte fram. Det intressanta är att forskningen kring utomhuspedagogik poängterar sinnenas betydelse som en viktig del för barns utveckling (Brodin 2011; Szczepanski 2008; Änggård 2014). Utifrån forskningen har sinnen en stor betydelse, men varför är det bara en som poängterar det? En anledning skulle kunna vara att förskollärarna inte är riktigt insatta i den senaste forskningen av utomhuspedagogik. Det skulle också kunna bero på att de under intervjun inte tänkte på kopplingen mellan sinnenas betydelse och utomhusvistelsen. Utifrån våra egna erfarenheter är det precis som forskningen säger, att man lär sig genom alla sinnen (Szczepanski 2008). Sinnen bidrar till att lärandet blir djupare och en ökad förståelse (a.a.), så det är egendomligt att det enbart var en informant som lyfte fram sinnenas betydelse. I Lpfö 98/10 nämns inte sinnenas

betydelse för barns lärande och det skulle också vara en anledning till att det enbart är en som har nämnt sinnessens betydelse.

Mycket av det som man kan göra inne kan man även göra ute, underströk alla informanter. Jordet menar att undervisning inomhus- och utomhusundervisningen kan komplettera varandra på så sätt bidrar det till en djupare förståelse (Jordet 2007, 2011, i Szczepanski 2013). På så sätt blir lärandeobjektet konkret för barnen och lärandet meningsfullt. Genom att växla mellan lärandesituationer inomhus och utomhus varierar pedagogen innehållet och ger barnen på så sätt möjlighet till att utveckla sin förståelse och ger fler perspektiv på lärandeobjektet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003). Utomhusmiljön i sig behöver inte leda till ett ökat lärande, utan att det skulle lika gärna kunna vara förväntningar och särskilda beteenden hos barn och vuxna som gör att förutsättningarna blir annorlunda ute (Villanueva Gran 2011). Oavsett om man befinner sig utomhus eller inomhus sker ett lärande hos barnen, poängterade en informant. Vilket även Magdalena Karlsson, undervisningsråd på Skolverket i en intervju menar (Villanueva Gran 2011). Pedagogens förhållningssätt har därför en viktig roll. Det viktiga är hur pedagoger förmedlar lärandeobjektet, vilket flera av informanterna poängterade. Har pedagogen en förmåga att kunna utmana och stimulera barnen samt att kunna fånga upp barnen i deras lärande, bidrar detta till ett bättre lärande oavsett om undervisningen sker inomhus eller utomhus (Villanueva Gran 2011).

En annan sak som ett par informanter lyfte fram var att utomhuspedagogiken bidrar till att barnen utvecklar ett intresse för naturen. Deras svar hänger ihop med den nordiska inriktningen av utomhuspedagogiken. Den nordiska inriktningen handlar just om att barnen ska utveckla en känsla för naturen eftersom det är en del av vår nordiska identitet och tradition (Sjöstrand Öhrfelt 2015). Eftersom ett par av informanterna lyfte fram att barnen ska utveckla ett intresse för naturen, blir det tydligt att traditionen av att vistas utomhus är djupt förankrad inom oss och betyder mycket för vår identitet och även samhället. Informanterna menar att det är viktigt att skapa detta intresse redan i förskoleåldrarna eftersom barnen då kan förstå att det är en del av samhället och att det är värdefullt för många, samt att förskolan har möjlighet att befästa olika och nya kunskaper år efter år. Även Lpfö 98/10 tar upp vikten av att barnen utvecklar sin identitet, är delaktig i sin kultur och utvecklar ”respekt för allt levande och omsorg om sin närmiljö” (Lpfö 98/10, s. 8). Närmiljön var även något som alla informanter

uppfattade som en viktig del i utomhusvistelsen. Genom att vistas ute i naturen och i närmiljön kan förskolan leva upp till läroplanens mål.

5.3. Nackdelar med utomhuspedagogik

Resultatet visar att informanterna i studien hade svårt att komma på nackdelar kring utomhuspedagogiken. Det som lyftes fram var extrema väderförhållanden som till exempel kyla, ösregn och snöstormar, samt att de yngre barnen kunde vara en nackdel. Inte att barnen i sig är ”för små”, utan att de kräver mer omsorg i samband med bland annat blöjbyten och har lite svårare att hålla värmen vid kyla, samt att deras rörelseförmåga minskar när de har mycket kläder på sig på vinterhalvåret. Det är alltså mer praktiska hinder med utomhuspedagogik än hinder för barns lärande. I tidigare forskning angående utomhuspedagogik belyser man inte pedagogikens nackdelar. Det som lyfts fram är enbart de positiva bitarna. Men finns det verkligen inga nackdelar, mer än de praktiska som informanterna tar upp? Informanterna menar att det inte finns något annat som är negativt med utomhuspedagogiken, vilket även forskningen tar upp.

Ett intressant resultat var att de fyra informanter som inte arbetar på en uteförskola anser att de har fler valmöjligheter när det gäller utomhusvistelsen. De anser att de mer kan anpassa sig efter barnens behov, dagliga förhållanden som till exempel vädret eller brist på personal om de inte titulerar sig som en uteförskola. Annars upplever informanterna att de hade känt sig mer tvingade att vistas ute om de hade haft inriktningen. Däremot ansåg informanten på uteförskolan att det var en nackdel att inte kunna anpassa miljön efter sina projekt som en del förskolor kan göra inomhus. Pedagoger ser med andra ord olika på utevistelsen beroende på hur man arbetar med utomhuspedagogik.

Alla informanterna upplever att de arbetar med utomhuspedagogik på ett eller annat sätt, vilket förvånade oss en del, då vi inte upplevde att det var så vanligt med utomhuspedagogik. Innan studien gjordes upplevde vi att en del förskolor gick ut enbart för att barnen skulle få komma ut och ”springa av sig” och att förskolorna inte arbetade aktivt med utomhuspedagogik. Dock visste vi att en del av de förskollärare som medverkade i studien arbetade lite grand med utomhuspedagogik, men inte att alla fem gjorde det. Szczepanski (2013) menar att intresset för utomhuspedagogiken har ökat och eftersom alla informanterna säger sig arbeta med utomhuspedagogiken borde

Szczepanskis påstående stämma. Samtidigt kan vi inte helt veta om förskollärarna verkligen arbetar med utomhuspedagogiken eller om de bara svarade så för att det skulle verka bra för studien. Så informanternas svar kanske inte är så exakta i förhållande till verkligheten. Men samtidigt ville vi inte studera hur de använder sig av utomhuspedagogiken utan hur de uppfattar den.

En av informanterna poängterade att den förskolan som informanten arbetar på inte är en I Ur och Skur-förskola, utan en uteförskola. Många anser att I Ur och Skur är samma sak som utomhuspedagogik. Men det är inte riktigt samma sak. Som tidigare nämnts finns det skillnader som att I Ur och Skur är ett samarbete med Friluftsförbundet och att man inom den pedagogiken även fokuserar på friluftslivet. En risk som kan uppstå när man arbetar med I Ur och Skur- och utomhuspedagogiken skulle kunna vara att det blir en stor kontrast mellan övergången från förskola och till skola. Det vi menar är att arbetar förskolan mycket utomhus och barnen sedan börjar i en skola där man använder det mer traditionella inomhuslärandet, borde det uppstå en stor kontrast för barnen om de är vana att vistas mer utomhus. En risk vi kan se med det här är att det kan få en negativ effekt. Forskning säger att barns koncentrationsförmåga förbättras genom att vistas utomhus (Dahlgren & Szczepanski 2004). Men om barnen då vistas mer inomhus när de börjar skolan, borde det kanske få motsatt effekt? Att barnen får sämre koncentrationsförmåga för att de inte längre vistas lika mycket utomhus. Det här är bara spekulationer från vår sida och inget som forskning har visat. Men det kanske är något som man kan forska kring framöver?

5.4. Vidare forskning

Vi anser att det borde finnas mer forskning kring utomhuspedagogikens nackdelar. Den forskningen vi har tagit del av lyfter inte fram negativa aspekter på pedagogiken vilket är något vi saknar. Förskollärarna lyfter fram få, men ändå ett par negativa aspekter kring det praktiska i förskolans verksamhet. Därför anser vi att det är något som man kan forska vidare kring.

En tanke som har uppstått hos oss är om barnen vistas ute mycket i förskolan och sedan börjar i skolan där undervisningen bedrivs mer inomhus. Kan detta påverka barnens inlärning negativt? Blir det en stor kontrast för barnen så att de presterar sämre i skolan jämfört med i förskolan? Det hade också varit intressant att forska vidare på.

6. Sammanfattning

Syftet med den här studien är att belysa förskollärares uppfattningar av utomhuspedagogik. Frågeställningarna var: Vilka uppfattningar har förskollärare av utomhuspedagogik med fokus på hälsa? och Vilka uppfattningar har förskollärare av utomhuspedagogik med fokus på lärande? För att få svar på frågeställningarna användes en kvalitativ metod med en fenomenografisk ansats. Fem förskollärare på fyra olika förskolor intervjuades angående deras uppfattningar av utomhuspedagogiken med fokus på barns hälsa och lärande.

Utomhuspedagogik är en pedagogisk inriktning som fokuserar på platsens betydelse och handlar om att växla mellan praktiska och teoretiska kunskaper (Nationalencyklopedin 2015; Szczepanski 2008). Pedagogiken kan stödja och förstärka barns inlärning genom att pedagogen skapar aktiviteter utomhus (Hedberg 2004). Genom att vistas utomhus får barnen möjlighet att använda sig av hela kroppen och alla sinnen vilket bidrar till att barnen får en djupare förståelse och kunskap (Szczepanski 2008). Det är även bevisat att fysiska aktiviteter ute främjar hälsan och lärandet hos barnen (Szczepanski 2007).

En sammanfattning av resultatet visar att de fem förskollärarna inkluderar utomhuspedagogiken i pedagogiska sammanhang på förskolorna. I första hand var det hälsan och barnens välbefinnande som lyftes fram i intervjuerna. Förskollärarna uppfattade att barnen mår bättre genom att vistas utomhus och att barn som vistas utomhus är mindre sjuka, jämfört med barn som vistas mer inomhus. Även lärandet sågs som en viktig del, men ingen av förskollärarna upplevde att barnen lär sig bättre eller sämre utomhus. Istället handlar det om hur pedagogerna förmedlar lärandeobjektet. Övrigt som förskollärarna lyfte fram var att en del praktiska saker som bland annat barns kläder och de yngsta barnen, i samband med att de kräver mer omsorg vid exempelvis blöjbyten, upplevs som negativa aspekter inom utomhuspedagogiken.

7. Referenser

Braute, Jorunn Nyhus & Bang, Christofer (1997). *Följ med ut! Barn i naturen*. Stockholm: Universitetforlaget.

Brodin, Jane (2011). *Kan utomhuspedagogik stödja lärande och inkludering? Personer med intellektuella funktionsnedsättningar*. I Socialmedicinsk tidskrift. 88(5), ss. 445-458. Tillgänglig på internet:

<http://socialmedicinsktidskrift.se/index.php/smt/article/view/707>

Dahlgren, Lars Owe & Szczepanski, Anders (1997). *Utomhuspedagogik – boklig bildning och sinnlig erfarenhet. Ett försök till bestämning av utomhuspedagogikens identitet*. Skapande Vetande nr. 31. Linköping: Linköpings Universitet.

Dahlgren, Lars Owe & Szczepanski, Anders (2004). Rum för lärande – några reflektioner om utomhusdidaktikens särart. I Lundegård, Iann, Wickman, Per-Olof & Wohlin, Ammi (red.) (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur, ss. 9-24.

Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Dolk, Klara (2013). *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfront.

Egidius, Henry (2009). *Pedagogik för 2000-talet*. 5 uppl. Stockholm: Natur & Kultur.

Ericsson, Gunilla (2004). Uterummets betydelse för det egna växandet. I Lundegård, Iann, Wickman, Per-Olof & Wohlin, Ammi (red.) (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur, ss. 137-150.

Halldén, Gunilla (2009a). Barndomsminnen och naturminnen. I Halldén, Gunilla (red.) (2009). *Naturen som symbol för den goda barndomen*. Stockholm: Carlsson, ss. 154-180.

Halldén, Gunilla (2009b). Inledning. I Halldén, Gunilla (red.) (2009). *Naturen som symbol för den goda barndomen*. Stockholm: Carlsson, ss. 8-24.

Hedberg, Per (2004). Att lära in ute – Naturskola. I Lundegård, Iann, Wickman, Per-Olof & Wohlin, Ammi (red.) (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur, ss. 63-80.

Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn (1997). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Läroplan för förskolan (Lpfö 98): reviderad 2010. Stockholm: Skolverket.

Magntorn, Karin & Magntorn, Ola (2004). Artkunskap – en väg till djupare ekologisk förståelse. I Lundegård, Iann, Wickman, Per-Olof & Wohlin, Ammi (red.) (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur, ss. 97-116.

Marton, Ference (2014). *Necessary Conditions of Learning*. Florence, KY, USA: Taylor and Francis. Tillgänglig på internet:

<http://hkr.summon.serialssolutions.com/?s.q=Learning+and+Awareness#!/search?ho=t&l=sv-SE&q=Necessary%20Conditions%20of%20Learning>

Marton, Ference & Booth, Shirley (1997). *Learning and Awareness*. Florence, KY, USA: Routledge. Tillgänglig på internet:

<http://hkr.summon.serialssolutions.com/?s.q=Learning+and+Awareness#!/search?ho=t&l=sv-SE&q=Learning%20and%20Awareness>

Nelson, Nina (2007). Den växande individens hälsa. I Dahlgren, Lars Owe, Sjölander, Sverre, Strid, Jan Paul & Szczepanski, Anders (red.) (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: Närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur, ss. 105-118.

Ohlsson, Anders (2015). *Utomhuspedagogik – utveckling och lärande i naturen*. Stockholm: Gothia Fortbildning.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj (2003). *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.

Quennerstedt, Mikael, Öhman, Marie & Öhman, Johan (2011). Friluftsliv, hälsa och livskvalitet. I Brügge, Britta, Glantz, Matz & Sandell, Klas (red.) (2011). *Friluftslivets pedagogik: en miljö – och utomhuspedagogik för kunskap, känsla och livskvalitet*. Stockholm: Liber, ss. 199-212.

Sjöstrand Öhrfelt, Magdalena (2015). *Barn i natur och natur i barn – En diskursanalys av texter om utomhuspedagogik och utförskola*. Licentiatuppsats. Fakulteten för lärande och samhälle. Malmö: Malmö högskola. Tillgänglig på internet:

https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/18576/2043_18576%20%C3%96hrfelt%20Muep.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Statens Folkhälsoinstitut (2012). *Stillasittande och ohälsa – en litteratursammanställning*. Östersund: Statens Folkhälsoinstitut. Tillgänglig på internet:

<https://www.folkhalsomyndigheten.se/pagefiles/12803/R2012-07-Stillasittande-och-ohalsa.pdf>

Strotz, Håkan & Svenning, Stephan (2004). Betydelsen av praktisk kunskap, den tysta kunskapen. I Lundegård, Iann, Wickman, Per-Olof & Wohlin, Ammi (red.) (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur, ss. 25-46.

Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Szczepanski, Anders (2007). Uterummet – ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer. I Dahlgren, Lars Owe, Sjölander, Sverre, Strid, Jan Paul & Szczepanski, Anders (red.) (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: Närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur, ss. 9-33.

Szczepanski, Anders (2008). *Handlingsburen kunskap: Lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö*. FiF-avhandling - Filosofiska fakulteten. Linköpings universitet. Tillgänglig på internet:

<http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:234992/FULLTEXT01.pdf>

Szczepanski, Anders (2013). Platsens betydelse för lärande och undervisning – ett utomhuspedagogiskt perspektiv. *NorDiNa* 9(1), ss. 3-17. Tillgänglig på internet:

<http://www.liu.se/utbildning/pabyggnad/L7MPD/student/didaktik-med-utomhuspedagogisk-inriktning/utomhuspedagogisk-fordjupningskurs-med-didaktisk-inriktning-943a09/dokument/1.571587/NorDiNa12013Szczeanski.pdf>

Söderström, Margareta & Blenow, Margareta (1998). Barn på utedagis hade lägre sjukfrånvaro. *Läkartidningen*. 95(15), ss. 1670-1672. Tillgänglig på internet:

<http://www.lakartidningen.se/Sok-arkiv/>

Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, Michael (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på internet:

<http://www.codex.vr.se/texts/HSEFR.pdf>

Villanueva Gran, Tora (2011). Inga bevis för att barn lär mer ute. *Förskolan*. 2011-03-18. Tillgänglig på internet:

<http://www.lararnasnyheter.se/forskolan/2011/03/18/inga-bevis-barn-lar-mer-ute>

Änggård, Eva (2012). *Att skapa platser i naturmiljöer: Om hur vardagliga praktiker i en I Ur och Skur-förskola bidrar till att ge platser identitet*. I Nordisk barnehageforskning. 5(10), ss. 1-16. Tillgänglig på internet:

<https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/414/411>

Änggård, Eva (2014). *Ett år i ur och skur – utomhuspedagogik i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Internetkällor

Friluftsförbundet (2015). *I Ur och Skur*. <http://www.friluftsförbundet.se>

Hämtad: 2015-09-30.

Nationalencyklopedin (2015). Sökord: utomhuspedagogik.

<http://www.ne.se.ezproxy.hkr.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/utomhuspedagogik>

Hämtad: 2015-09-11.

Nationellt Centrum För Utomhuspedagogik, NCU (2015). *Välkommen till Nationellt centrum för utomhuspedagogik!* <https://www.liu.se/ikk/ncu?l=sy>

Senast uppdaterad: 2015-08-12, Hämtad: 2015-09-08.

Naturskoleföreningen (2015). <http://www.naturskola.se/>

Hämtad: 2015-10-03.

Skolverket (2015). *Fler elever obehöriga till gymnasieskolan*.

<http://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2015/fler-elever-obeoriga-till-gymnasieskolan-1.240369>

Hämtad 2015-10-01.

Bilaga 1 Intervjufrågor

Intervjufrågor

Allmänna frågor

- Hur länge har du jobbat inom detta yrke?
- Kan du berätta lite om er verksamhet? (ex. personal, ålder och antal på barn, lokaler, profil etc.)
- Vad har du för uppfattning om utomhusvistelsen på förskolan?

Frågor

1. Vad betyder utomhuspedagogik för dig?
2. Vilka erfarenheter har du av utomhuspedagogik?
3. Vad anser du om utomhuspedagogik?
4. Vilka för- och nackdelar ser du med utomhuspedagogiken?
5. Använder ni er av utomhuspedagogik på förskolan och i så fall hur, när och varför?
6. Vad anser du att utomhuspedagogiken har för betydelse för barns hälsa och lärande i förskolan?
7. Anser du att det är vanligare med utomhuspedagogik nu än vad det tidigare? Motivera!
8. Något mer du vill tillägga?

Följdfrågor

- Vad fick dig/er att börja? (fråga 5)
- Om ni inte använder er av utomhuspedagogik på förskolan, använder du dig av någon av utomhuspedagogikens strategier i ditt arbete? (fråga 5)
 - Skulle du kunna tänka dig att arbeta med utomhuspedagogik? Motivera!

Bilaga 2 Brev till förskollärare

Datum: 2015-09-08

Ort: Kristianstad

Hej!

Vi är två förskolläroarstudenter som är inne på vår sista termin på Förskolläroarutbildningen på Högskolan Kristianstad. Eftersom det är sista terminen ska vi skriva vårt examensarbete och vi har valt att skriva om utomhuspedagogik. Syftet är att ta reda på vad förskolläroare har för uppfattningar om utomhuspedagogik, därför behöver vi göra intervjuer med förskolläroare.

Vi har ett begränsat tidsschema så vi skulle behöva utföra intervjuer någon gång under veckorna 38 (tis-sön), 39 (mån-tis) och 40 (hela veckan). Dessa dagar är flexibla och kan hälsa på er då ni har tid. Intervjun beräknas ta mellan 30-60 minuter. För att underlätta bearbetningen av materialet vill vi därför spela in intervjuerna.

Vi kommer att följa de etiska principerna som Vetenskapsrådet beskriver. Det innebär bland annat uppgifterna kommer att vara konfidentiella och kommer enbart att användas för den aktuella studien. Principerna innebär även att vi kommer att behandla personuppgifter så att obehöriga inte får tillgång till dem. Vill ni veta mer om dessa principer kan ni läsa om dem på via den här länken: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vi hoppas att du vill medverka i vår studie. Hör av dig om dag och tid som passar dig!

Med vänlig hälsning

Lina och Neta

Har du några funderingar angående studien är du välkommen att höra av dig till någon av oss:

Lina Grané Tel: XXXXXX, E-post: XXXXXXXX@stud.hkr.se

Neta Johansson Tel: XXXXXXXX, E-post: XXXXXXXX@stud.hkr.se

Har du ytterligare några funderingar går det bra att vända sig till vår handledare:

Marie Fridberg Tel: XXXXXX, E-post: XXXXXXXX@hkr.se

Bilaga 3 Godkännande för medverkan

Godkännande för medverkan - forskningsprojekt

Namn: _____

Förskola: _____

Ljudinspelning:

Jag tillåter att ni spelar in intervjun,

Jag tillåter **INTE** att ni spelar in intervjun.

Vi kommer att följa de etiska principerna som Vetenskapsrådet beskriver. Det innebär bland annat uppgifterna kommer att vara konfidentiella och kommer enbart att användas för den aktuella studien. Det kommer endast spelas upp för examinator och handledare om detta krävs. Principerna innebär även att vi kommer att behandla personuppgifter så att obehöriga inte får tillgång till dem. Vill ni veta mer om dessa principer kan ni läsa om dem på via den här länken: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Underskrift:

Tack för din medverkan!

Bilaga 4 Tabell för kategorisering

	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4	Informant 5
Vad har du för uppfattning om utomhusvistelsen på förskolan?					
Vad betyder utomhuspedagogik för dig?					
Vilka erfarenheter har du av utomhuspedagogik?					
Vad anser du om utomhuspedagogik?					
Vilka för- och nackdelar ser du med utomhuspedagogiken?					
Använder ni er av utomhuspedagogik på förskolan och i så fall hur, när och varför?					
Vad fick dig/er att börja?					
Vad anser du att utomhuspedagogiken har för betydelse för barns hälsa och lärande i förskolan?					
Anser du att det är vanligare med utomhuspedagogik nu än vad det tidigare?					
Något mer du vill tillägga?					