



EXAMENSARBETE

Hösten 2011

Sektionen för lärarutbildningen

AUV30L

Utomhusmiljön på förskolan – ur ett lärandeperspektiv

Författare

Mattias von Schantz

Petra Spenninge

Handledare

Ingrid Lindahl

Examinator

Pernilla Enochsson

Utomhusmiljön på förskolan – ur ett lärandeperspektiv

Av: Petra Spenninge och Mattias von Schantz

Abstract

Studiens syfte är att undersöka hur pedagoger i förskolan beskriver att de använder utomhusmiljön som lärandemiljö. Vår studie utgår från en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer. Vi har intervjuat sex förskollärare från olika förskolor.

Resultatet visar att pedagogerna använder utomhusmiljön för att stimulera och utmana barns lärande till exempel ett konkret och upplevelsebaserat lärande om matematik, naturvetenskap, ett praktiskt lärande om odling, bygg och konstruktion men också för att barn ska få språklig stimulans och utvecklas motoriskt. Pedagogerna ser utomhusmiljön som en möjlighet att erbjuda barn variation i sitt lärande men också som ett sätt att organisera verksamheten. Pedagogerna agerar förebilder, ledare, medupptäckare eller observatörer beroende på situation och sammanhang.

Ämnesord: utomhusmiljön, utomhuspedagogik, utomhusdidaktik, barns lek och lärande, pedagogens roll

Innehållsförteckning

1. Inledning	6
2. Syfte och frågeställning	8
3. Litteraturbakgrund	9
3.1 Vad är utomhuspedagogik? - Definition	9
3.1.1 Övriga begreppsdefinitioner	10
3.2 Läroplanen för förskolan om Var?	10
3.3 Varför utomhuspedagogik? – Historik/rötter	12
3.3.1 Idéhistoria	12
3.3.2 Fröbelpedagogik och kulturrevolution	12
3.3.3 Nutidshistoria - pedagogik utomhus för barn växer fram	13
3.3.4 Nutidshistoria - Diskurser inom utomhuspedagogiken under 2000-talet	14
3.3.5 Varför historik?	15
3.4 Varför utomhuspedagogik? - teoretiska perspektiv	16
3.4.1 Utomhuspedagogikens syfte och berättigande	16
3.4.2 Utomhusleken betydelse och hälsofrämjande effekter	17
3.5 Hur kan barn lära utomhus?	18
3.5.1 Lärteorier kopplade till utomhuspedagogiken	19
3.5.2 Svenska lärteorier speciellt kopplade till läroplanen	20
3.5.3 Utomhusdidaktik	22
3.5.4 Pedagogens roll i barns lek och lärande utomhus	24
3.5.5 Utomhusmiljön och fysiska förutsättningar för lärande	25
3.5.6 Sammanfattande kommentarer	26
3.6 Preciserade frågeställningar	27
4. Metod	28
4.1 Val av metod - kvalitativ intervju	28
4.2 Hermeneutisk tolkning	28
4.3 Val av informanter - förskollärare	29
4.4 Genomförande	29
4.5 Etiska överväganden	30
5. Resultat	31
5.1 Miljön som resurs	31
5.1.1 En plats för möten och att känna sig hemma i	31
5.1.2 En plats för utmaningar och variation	32
5.1.3 En begränsande plats	33

5.1.4 Analys av Miljön som resurs	33
5.2 Utomhusmiljön för lek och lärande	35
5.2.1 I utomhusmiljön lär barn genom upptäckter och utforskande	35
5.2.2 Spontan och styrt lärande	36
5.2.3 Temainriktat lärande	37
5.2.4 Naturvetenskap, Matematik och Motorik	38
5.2.5 Socialt samspel, kulturlära och samhällsfostran utomhus	39
5.2.6 Analys av Utomhusmiljön för lek och lärande	40
5.3 Varför är man ute?	43
5.3.1 Organisering	43
5.3.2 Välbefinnande/upplevelse	43
5.3.3 Komplement	44
5.3.4 "Man kan göra samma sak ute som inne"	45
5.3.5 Analys av Varför är man ute?	45
5.4 Pedagogens roll utomhus	46
5.4.1 Pedagogens roll	47
5.4.2 Pedagogens förhållningssätt	48
5.4.3 Analys av Pedagogens roll utomhus	50
6. Diskussion	53
6.1 Sammanfattning	53
6.2 Metoddiskussion	53
6.3 Slutdiskussion	54
7 Referenslista	57
7.1 Tryckta källor	57
7.2 Elektroniska källor	61
Bilaga 1 - Intervjufrågor	

1. Inledning

Vi som arbetsverksamma förskolepedagoger upplever att intresset för utomhuspedagogiken har ökat och att fler förskolor satsar på utomhuspedagogik. Detta har lett till att vi blivit nyfikna på hur förskolor använder sig av utomhusmiljön som läromedel/pedagogiskt verktyg och vilken roll pedagogerna anser sig ha i utomhuslärandet. I läroplanen för förskolan (Skolverket, 1998/2010) står det att förskolan ska arbeta för att uppnå de mål som ställts upp för den pedagogiska verksamheten, varhelst den anordnas, det vill säga platsen har ingen betydelse. Lek och lärande ska emellertid ges utrymme både inomhus och utomhus. Alla de mål och riktlinjer som sätts upp angående lärande och utveckling är oberoende av platsen, utom ett; *arbetslaget ska ge barn möjlighet att lära känna sin närmiljö och de funktioner som har betydelse för det dagliga livet samt få bekanta sig med det lokala kulturlivet* vilket innebär lärande utomhus. I läroplanen klargörs också att förskolan ska främja lärande, för att sedan lämna fritt för pedagogerna att utforma förutsättningarna för lärandet efter bästa förmåga och intentioner. Var det finns bäst förutsättningar att lära sig är ett ämne som forskningen kring utomhuspedagogiken uppmärksammar. I denna uppsats skriver vi om utomhuspedagogik främst som ett pedagogiskt förhållningssätt som handlar om att utnyttja uterummet till lärande. Att lärandet tillsammans med omsorgen är centralt för den pedagogiska verksamheten framgår av den nya, reviderade läroplanen.

De didaktiska frågorna är ett genomgående tema i uppsatsen, vilket ska hjälpa till att förtydliga pedagogers tänkande kring utomhus som lärandemiljö och dessutom för att förtydliga frågor kring utomhuspedagogik och lärande.

För att förstå nutiden måste man studera historien och det är anledningen till att vi i bakgrunden har skrivit om utomhuspedagogikens rötter. Detta ska visa på idétraditioner och på hur utomhuspedagogiken har växt fram och skapats utifrån ett behov att fylla ett tomrum inom den pedagogiska forskningen.

Utomhuspedagogik som forskningsområde uppstod på 1990-talet och har sedan dess varit ämne för Journaler med vetenskapliga artiklar, avhandlingar och forskningspositioner.

På Linköpings Universitet finns en hel institution som i stort sätt enbart jobbar med utomhuspedagogik med flera tillhörande kurser där man studerar ämnet. Frågan är om forskningen når ut till verksamheten på förskolorna? Man kan fortfarande gå en hel utbildning till förskollärare utan att få någon större insyn i vad utomhuspedagogik som ämnesområde handlar om. De kanaler som kan vara öppna och sprider idéer om forskning till verksamma pedagoger är bland annat facktidningar, vidareutbildningar, egna intressen, föreläsningar, böcker, internet, och så vidare.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med examensarbetet är att göra en empirisk undersökning kring hur pedagoger i förskolan uppfattar att de utnyttjar utomhusmiljön som didaktiskt redskap.

Forskningsfråga: Hur beskriver pedagoger i förskolan att de använder utomhusmiljön som didaktiskt redskap?

3. Litteraturbakgrund

Bakgrundstexten är en sammanfattning av den litteratur och forskning vi studerat när det gäller utomhuspedagogik. Bakgrunden ska besvara de didaktiska frågorna *Vad? Varför? och Hur?* Definitionen ska besvara *vad?* Utdrag från läroplanen för förskolan, historik samt teoretiska perspektiv besvarar *varför?* och Hur kan barn lära utomhus besvara *hur?* Preciserade frågeställningar är resultatet av bakgrunden och forskningsfrågan tillsammans.

3.1 Vad är utomhuspedagogik? - Definition

Utomhuspedagogik som ämne har blivit definierat på flera olika sätt, kanske mycket på grund av att det är ett så pass nytt och brett forskningsområde. Nedan följer ett urval;

Utomhuspedagogik är en sammanfattande beteckning för undervisning och fostran som äger rum utomhus (Lundegård, Wickman & Wohlin 2004).

Szczepanski (2007) menar att utomhuspedagogiken är ett komplement till det textbaserade lärandet. Centralt för utomhuspedagogiken är det platsbaserade lärandet som ger direkta sinnliga upplevelser som kopplas till elevens erfarenheter vilket gör lärandet mer djupinriktat. Utomhuspedagogiken förenas i ett samspel mellan känsla, tanke och handling.

Centrum för Miljö- och Utomhuspedagogik vid Linköpings universitet ger följande definition av utomhuspedagogik (Dahlgren, 2007).

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

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

När vi i uppsatsen talar om utomhuspedagogik utgår vi från Centrum för Miljö- och Utomhuspedagogik vid Linköpings Universitets definition.

3.1.1 Övriga begreppsdefinitioner

Utomhusdidaktik - ansats att genom forskning och praktisk erfarenhet problematisera den undervisning och den fostran som sker utomhus. De didaktiska frågorna vad, hur, var, när och varför används som hjälp i arbetssättet (Lundegård et al. 2004).

Didaktik - konsten att lära andra (grekiska; didaskein techne)

Diskurs - betyder antingen "talad kommunikation eller debatt" eller "en formell diskussion eller debatt"

Natur - en klassisk definition är; allt som inte människan kan skapa.

Kultur - kommer från latinets *cultura* som betyder ungefär 'bearbetning', 'odling' och 'bildning' och som i sin tur härstammar från *cultus* 'odla'. Avser i vid bemärkelse all mänsklig aktivitet.

Formellt lärande- lärande som pågår systematiskt t.ex. att lära sig saker i skolan.

Informellt lärande - lärande som sker när man håller på med andra saker t.ex. lärandet utanför skolan (Carlgren, 1999).

3.2 Läroplanen för förskolan om Var?

Som nämnt ovan så finns det få lärandemål som är kopplade till platsen eller miljön i Läroplanen för förskolan (Skolverket, 1998/2010). Det framgår emellertid att man som pedagog ska ge barn möjlighet att vistas i utomhusmiljön. Verksamheten ska även ge utrymme för barnens egna planer, fantasi och kreativitet i lek och lärande såväl inomhus som utomhus. Utomhusvistelsen bör också innehålla en variation av lek och aktiviteter i både planerad miljö och naturmiljö. Samtidigt ska förskolans verksamhet lägga grunden till ett livslångt lärande där fakta-, förtroenhets-, förståelse- och färdighetskunskaper ska bilda en helhet - och var skapar man då bäst förutsättningar för att detta lärande ska ske?

I boken *Lärandets grogrund* skriver Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) att läroplanen inte ger en vägledning till hur (eller var) man ska uppnå lärandemålen. Författarna anger att *Lärandets grogrund* ska vara ett komplement till läroplanen och här kan man läsa att den pedagogiska miljön ska vara utformad “*på ett sådant sätt att barns lärande både underlättas, stimuleras och utmanas*” och “*så att barnens allsidiga utveckling främjas genom lustfyllt lärande, lek, kreativitet och skaparlust*” (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006. s. 89). De framhäver också sammanhangets betydelse för lärandet och detta sammantaget skulle tala för utomhusmiljön och pedagogiken kring denna. När det gäller förskolans fysiska utformning ska denna inte vara statisk, utan flexibel, där barnen ska ha möjlighet att delta aktivt i utformningen (Pramling Samuelsson & Sheridan 2006). Mellan raderna verkar riktlinjerna mest handla om utformningen av inomhusmiljön, men kan också tillämpas på utomhusmiljön. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) talar om kvalitet i förskola, men den tycks till största del handla om förhållningssättet mellan lärare och barn, det vill säga den psykiska miljön, medan den fysiska miljön framstår som mindre viktig. *Lärandets grogrund* (Pramling Samuelsson & Sheridan 2006) är enbart ett komplement och är inte bindande på samma sätt som läroplanen. Det är pedagogens uppgift att tolka och agera efter läroplanen på det sätt man finner bäst.

Vissa mål i läroplanen kan tolkas ha ett nära samband med att vistas i utomhusmiljö; läroplanen säger att “*Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin motorik, koordinationsförmåga och kroppsuppfattning samt förståelse för vikten att värna om sin hälsa och sitt välbefinnande*” (Lpfö - 98, rev. 2010, s. 10). Målet kan kopplas till utomhusmiljön - både när det gäller att skapa förutsättningar för god hälsa, välbefinnande och motoriska utmaningar, vilket leder till lärande och utveckling. Läroplanen uttrycker också att “*Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förståelse för naturvetenskap och samband i naturen, liksom sitt kunnande om växter, djur samt enkla kemiska processer och fysikaliska fenomen*” (Lpfö - 98, rev. 2010, s. 10) - vilket också har ett nära samband med naturen och miljön. Utomhuspedagogiken har växt som forskningsområde och utreder frågan om Var? Tillväxt kräver resurser, vilket bör innebära att var? anses ha betydelse för undervisningen.

3.3 Varför utomhuspedagogik? – Historik/rötter

Utomhuspedagogiken har en lång historia. Nedan finns några viktiga milstolpar i människans och Sveriges utomhuspedagogiska historia.

3.3.1 Idéhistoria

Ur ett idéhistoriskt perspektiv kan utomhuspedagogikens idétraditioner och rötter spåras tillbaka till Aristoteles (384-322 fKr) som menade att man bör utgå från sina sinnen och praktiska erfarenheter av verkligheten (Szczepanski, 2007). Jan Amos Comenius (1592-1670) skrev *Didactica Magma* och fortsatte där i Aristoteles anda med att hävda som gyllene regel att man ska använda alla sina sinnen så mycket som möjligt i allt sitt lärande.

Under upplysningstiden var Jean Jaques Rousseau (1712-1778) en av de första naturalisterna som menade att verkligheten är identisk med naturen och att allt kan förklaras med hänvisning till naturens ordning (Stensmo, 2007). Han var kritisk till livsstilen som uppstod i städerna och i sitt verk om *Emile* skriver han också om den mest fördelaktiga uppfostran där människan söker sig tillbaka till naturtillståndet - ett enkelt och okomplicerat liv i nära kontakt med naturen. Han menade inte att människan skall leva som djuren, men att hon måste utforma sin kultur i överensstämmelse med naturlagarna (Stensmo, 2007). Rousseau betonade didaktikens – eller den aktivitetensinriktade undervisningsmetodens vikt och att man skulle använda sig av denna så tidigt som möjligt i barnets utveckling. Det skall dock tilläggas att didaktiken då inte hade samma innebörd som idag (Stensmo, 2007).

3.3.2 Fröbelpedagogik och kulturrevolution

Friedrich Fröbel (1782-1852) var den som presenterade förskolepedagogiken och låg bakom införandet av barnträdgårdarna. Han menade att barnet när det lyssnade och lärde av naturen fick kunskap om Gud och sig själv som individ och därmed lärde sig handla rätt (Fröbel, 1995).

Målet med pedagogiken var att barnet skulle utveckla en harmoni med sig själv, familjen och naturen. (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003).

I mitten av 1800-talet infördes folkskolan och 1898 startades den första barnträdgården i Sverige. Barnträdgården med barnpedagogik innebar att det i förskoleåldern nu även fanns mål kring lärande, främst när det gällde matematik, religion, hushållsarbete samt barns arbete med det material som Fröbel utvecklade (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003). Innan denna bildningsrörelse eller kulturrevolution satte igång var lärandet i stort sett uppbyggt kring delaktighet i arbete och övriga sysslor, vilket innebar en tydlig kontext och ett tydligt innehåll (Dahlgren, 2007).

Som en motrörelse till denna ytrinriktade inläring som nu bedrevs i folkskolan och i barnträdgården kom det flera pedagoger vid sekelskiftet och senare som betonade betydelsen av kontakten med verkligheten. Exempel som kan namnges är bland annat John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Célestine Freinet (1896-1966) och Ellen Key (1849-1926) (Szczepanski, 2007). Dessa framhäver också sinnena, den skapande fantasin och handens kunskap som viktiga redskap i lärandet. Precis som inom utomhuspedagogiken så tyckte också Montessori och Freinet att upplevelsen i naturen och kulturen är en källa till kunskapssökande (Szczepanski, 2007).

3.3.3 Nutidshistoria - pedagogik utomhus för barn växer fram

Friluftsförbundet är en rikstäckande ideell organisation i Sverige som 1956 öppnade den första skogsskolan, senare skogsmulleskolan, för barn mellan 5-7 år. Med hjälp av sagor och lek i naturmiljöer ville man väcka barns intresse för att vistas i skog och mark (Änggård, 2009). Det långsiktiga syftet var också att barnen som vuxna skulle intressera sig för friluftsliv och naturvårdsfrågor (Änggård, 2009). Man fick lära sig om växt- och djurliv, naturvårdsfrågor, lägerliv och utrustning. När man började använda luppen på 1970-talet förändrades pedagogiken kring Mulleskolan och blev mer upplevelseinriktad med utforskning, kategorisering och sinnesövning - där naturen användes som experimentverkstad. Budskapet friluftsförbundet ville förmedla förändrades också, i miljövårdens anda, till att vara rädd om naturen. Skogsskolor för mindre barn startades - från 1 år och uppåt. 1985 öppnades det första I Ur och Skur, vilket är Friluftsförbundets egna förskolor, där natur och friluftsliv tillsammans med förskolans läroplan är grunden för verksamheten (Änggård, 2009). I dag finns det 220 I Ur och Skur enheter i Sverige och Finland (Friluftsförbundet, 2011)

I början av 1980-talet startades i Sverige den första Naturskolan med förebilder från USA och Storbritannien. Skolan hette först *Föreningen för naturskola och utomhuspedagogik*. År 2003 fanns det ca 70 aktiva naturskolor i Sverige, dock utan någon enhetlig inriktning och där de flesta var finansierade med kommunala medel (Hedberg, 2004). Varje enhet styrs efter geografiskt läge tillsammans med bland annat huvudmannaskap och skapar därigenom en egen profil som kan vara ekologi, miljöfrågor, skolgårdsutveckling och så vidare. Det gemensamma målet är emellertid att uppfylla idén om att lära in ute. Verksamheten strävar efter att utveckla det praktiska arbetet inom utomhusdidaktiken, det vill säga didaktikens *hur*? Aktiva inom skolan vill särskilja sig från utomhuspedagogiken och istället benämna den gemensamma nämnaren för “verklighetspedagogik”.

3.3.4 Nutidshistoria - Diskurser inom utomhuspedagogiken under 2000-talet

Tidningen *Förskolan* är utgiven av Lärarförbundet och nås och läses av många förskollärare runt om i Sverige och skapar troligen därför också en diskurs kring ämnet. Bergnéhr (2009) analyserar i sin artikel *Natur, utomhusmiljö och den goda barndomen* i tidningen *Förskolan* (2009) diskurser om natur, miljö och utomhuspedagogik i tidningen mellan januari 2000 och september 2008 och resultatet blev 13 tidningsnummer med 73 reportage. Resultatet av sammanställningen blev att reportagen i ämnet i huvudsak var positiva och innehöll argument för utevistelse i olika former. Endast några enstaka potentiellt negativa aspekter med utomhusvistelsen togs upp. Utomhusmiljön beskrivs som det autentiska medan lärandet inomhus framställs som mer artificiellt (Bergnéhr, 2009). Utemiljön beskrivs i termer som *tjätfri* och *rofylld* och i reportage framhålls att allt som kan göras inne kan göras ute och att traditionellt inomhusmaterial med fördel kan tas ut (Bergnéhr, 2009). Artiklarna, speciellt de som rör utomhuspedagogik, verkar tyda på att det finns en meningsstrid mellan “inomhus förespråkarna” och “utomhuspedagogerna”. Många av förskolorna och forskarna som medverkar i reportagen är utomhusförskolor respektive forskare med inriktning utomhuspedagogik.

3.3.5 Varför historik?

Historien skapar spår in i nutiden - delar av Aristoteles och Rousseaus idéer lever kvar och skapar svallvågor in i förskolors verksamhet och pedagogers aktioner, fast kanske i en annan form och även om pedagogerna inte är medvetna om var idéerna och traditionerna kommer ifrån. Friluftsförbundet började med att utforska hur man kan lära barn utomhus och hur man får dem intresserade av naturen på ett vad det verkar väldigt praktiskt sätt. Även deras pedagogik och metoder kan sprida sig utanför deras förskolor. Naturskolan är ett relativt nutida fenomen som förskolor kan utnyttja och som kan sprida idéer om hur man kan lära in utomhus. Kopplingen till utomhuspedagogik, med allt vad det innebär av bland annat forskning, är emellertid kanske inte alltid uttalad och delgiven pedagogerna som lärs ut vid Naturskolan.

Utomhuspedagogik är ett relativt nytt, konstruerat begrepp och även om många som jobbar ute på förskolor inte har hört talas om just utomhuspedagogik så finns det många influenser som trots detta kan innebära att pedagogerna arbetar enligt deras synsätt. Historien som vi beskriver ovan visar också att ursprunget till mycket av det som ingår i utomhuspedagogik kan spåras till längre bakåt i tiden och att det är därför inte något nytt fenomen, utan tvärtom - ursprungligt och naturligt.

Fröbel införde förskolepedagogik som begrepp, även om de som uppfostrade barn tidigare troligen också hade informella mål om lärande och pedagogiska teorier, eftersom det är frågor som alla som har barn ställs inför. Forskning i ämnet ska leda till att man vidareutvecklar och anpassar pedagogiken till det nutida behovet. Genom historien kan man förstå nutiden och en tillbakablick kan innebära att man inte glömmer bort hur man lärde in förr för att förstå vad människan är anpassad för.

Diskurser på 2000-talet visar att det finns en ensidig nutida diskussion som talar för utomhuspedagogik, men att det som är lättillgänglig information inte debatterar mot. Finns det anledningar till att vara kritisk? Diskussionen sprider kunskap och genom större kunskap ökar man möjligheten att se på pedagogiken med kritiska ögon. Frågan är om man måste välja för eller emot?

3.4 Varför utomhuspedagogik? - teoretiska perspektiv

För att kunna analysera pedagogers arbetssätt måste man ha en djupare förståelse över varför och hur man kan lära in utomhus. I följande avsnitt ges en översikt av orsaker till varför det kan vara fördelaktigt att vara utomhus och lära. Varför menar pedagoger att man ska lära utomhus?

3.4.1 Utomhuspedagogikens syfte och berättigande

Granberg (2000), Dahlgren (2007) och Szczepanski (2007) skriver om utomhuspedagogikens syfte. När lärandet och undervisningen sker i sin verkliga kultur- och naturmiljö blir den till meningsfull sammansatt kunskap. När lärandet utgår från egna erfarenheter och upplevelser av fenomen i autentiska miljöer skapas verkliga kunskaper genom sammansatta sinnesintryck och tankar som blir djupt förankrade och varaktiga vilket skapar möjligheter för ett helhetslärande. Utomhuspedagogikens viktigaste kännetecken är att det är ett specifikt sätt att lära där de naturliga relationerna till det som ska läras bildar värdefull förståelse för fenomenet i sin rätta kontext. Strotz och Svenning hävdar också att *“kunskap omsatt i praktiken är ett av de mest kraftfulla instrument för att verkligen veta det man vet”* (Strotz & Svenning 2004, s. 38). Även Szczepanski betonar att lärandet bör vara upplevelsebaserat och verklighetsanknutet där *“hand, huvud och hjärta förenas i kunskapsprocessen”* (Szczepanski, 2007, s. 28). Enligt Åkerblom (2005) står utomhuspedagogik och Outdoor education för samma innebörd, en pedagogik som bygger på att man lämnar skolan och ger sig ut i natur och kulturlandskap och använder utomhusmiljön som ett sätt att lära ur verkligheten. Lundegård et al (2004) talar om utomhusmiljön som ett komplement till inomhusmiljön när det gäller lärande. Forskning visar också att utomhuspedagogik erbjuder goda möjligheter för dialektiskt lärande men att utomhuspedagogiken i sig inte räcker för att få varierat lärande (Mygind, 2009).

Vilken betydelse har platsen för lärandet och hälsan? Den frågeställningen forskade Szczepanski (2008) i sin licentiat avhandling om i skolmiljö. Frågeställningar som besvaras av arbetsverksamma lärare är; *vad är utomhuspedagogik för dig, vad är det för skillnad på lärandet utomhus och inomhus och varför undervisa utomhus?* (Szczepanski, 2008. s. 41)

Delar av resultatet från Szczepanski (2008) blir;

- att utomhuspedagogiken uppfattas som knuten till platsen (den fysiska miljön), sättet att lära, objektet för lärandet och det kroppsliga lärandet.
- utomhusmiljöns möjlighet att förmedla förstahandserfarenhet, autenticitet och massivare sinnesstimulering.
- Majoriteten av lärarna uppfattar växelverkan och komplementariteten mellan inomhus- och utomhusmiljön som en pedagogisk tillgång (Szczepanski, 2008).

Anledningar till att många lärare i undersökningen ändå till stor del undervisar inomhus är trygghet, avsaknad av personlig utrustning, vana, komfort och kontrollbehov. Man nämner också riskmoment som att bli överkörd i trafiken, försvinna eller drunkna. Brist på kunskap kring hur man lär in utomhus är ytterligare en viktig faktor. Även forskning i Wales pekar på samma anledningar för pedagoger och barn till att stanna inomhus (Maynard & Waters, 2007).

Enligt Åkerbloms studie *Lära av trädgård* (2005) bidrar en aktiv verksamhet kring skolträdgårdar till en del av lärandet utomhus. I Åkerbloms studie uppfattade många pedagoger att *”skolträdgården är ett kunskapsskaffereri”* och att *”skolträdgårdsverksamhet är en undervisningsmetod som stimulerar eleverna att ställa frågor som kan utnyttjas som hjälpmotor i lärandet”* (Åkerblom 2005, s.73). Men attityderna till trädgården som pedagogiskt verktyg varierar. Den kritik som riktas mot trädgårdsverksamhet kan vara att den tar tid och konkurrerar därför ut andra pedagogiska möjligheter, den är ett omodernt pedagogiskt och dyrt verktyg som kräver skötsel och stora investeringar. Enligt Szczepanski (2007) kan emellertid utomhusundervisningen ses som en sammanlänkning av teori och praktik där den utgör basen för kroppens rörelsebehov, sinnliga erfarenheter och stimulerar hjärnan. Detta leder oss in på nästa ämne; utomhuslekens betydelse och hälsofrämjande effekter.

3.4.2 Utomhuslekens betydelse och hälsofrämjande effekter

Fredrika Mårtensson (2004) har studerat lekens kvalitet ute och menar att barn, när de är ute, kan reglera sina sociala behov och att rörelsefriheten ökar och Änggård (2009) visar att barn leker mer fantasirikt utomhus. Inomhusmiljön är mer vuxenstyrd och ställer höga krav på barnet, där det finns regler som säger att vissa saker får göras på bestämda platser (UR, 2011). Mårtensson

(2004) hävdar också att barn i större utsträckning blir nyfikna och får lust att leka och samspela med miljön utomhus och att leken blir mer kreativ och konkret, där miljöns mångfald blir en aktiv part i leken och utforskandet. Även Fjörtoft (2004) menar att vistelse i naturlandskap påverkar den fysiska aktiviteten, leken och den motoriska utvecklingen hos barn. Leken ute blir ofta mer intensiv, mer varierad och barn leker i andra konstellationer ute än inne. Björklid (2005) talar om att leken är av stor betydelse för att barn ska lära. I leken utvecklas känslor, socialt samspel och motorik.

Ur ett hälsoperspektiv men även lärooperspektiv har det visat sig att barn som vistas ute i naturmiljöer får ökad koncentrationsförmåga och motoriken gynnas (Halldén, 2009; Reuterstrand, 2011). I en god utomhusmiljö stimuleras också barns lek, stressnivån sjunker och konflikterna minskar (Halldén, 2009). Nelson (2007) talar om de motivationshöjande och hälsofrämjande effekter utomhuspedagogiken bidrar till. Det interaktiva lärandet tar tillvara barnens fysiska aktivitet, de känslor och intryck som upplevs när barnet upptäcker sin omvärld. Dessa skapar motivation och bidrar till bättre minnesförmåga vilket gynnar barnets självbild. Rörelse är särskilt viktig för barn med motoriska problem och samspelsproblem, de kan då visa upp andra kvalitéer än de verbala och förmågan att sitta still och ta emot information. Den fysiska aktiviteten har positiva effekter för hälsan i form av sänkta stressnivåer och stärkt immunförsvar. Wigerfelt (2011) menar att utomhusmiljön har betydelse för barns välmående och investeringar i denna miljö är en investering i framtiden - med ökat välmående i framtiden.

3.5 Hur kan barn lära utomhus?

Först måste man veta vad lärande är och enligt Lillemyr (2009) är det en relativt varaktig förändring i upplevelse och beteende som en följd av tidigare erfarenheter. Utveckling är förändring av strukturer och funktioner över tid, som en följd av biologisk mognad och miljöpåverkan. Lärandet är också en del i utvecklingen, men är enbart kopplad till miljöpåverkan (Lillemyr, 2009). Människans lärande går ut på att ständigt utveckla kunskaper och bemästra situationer individuellt eller tillsammans med andra i en situerad kontext.

3.5.1 Lärteorier kopplade till utomhuspedagogiken

När det gäller hur barn lär finns det olika teorier. Inläring utomhus kopplas i flera källor ihop med konstruktivismen (Gilbertson, Bates, Ewert, McLaughlin, 2006; Nikolaisen Jordet, 2005). Den mest namnkända tänkaren bakom konstruktivismen är Jean Piaget (1896-1980) vilken anses ha gjort betydande bidrag till vår förståelse av hur inläring sker. Teorins centrala delar innebär att man bygger på barns tidigare kunskaper och erfarenheter för att utmana och påverka dem att konstruera ny vetskap (Gilbertson, Bates, Ewert, McLaughlin, 2006). Piagets stadieteorier om barns utveckling bidrar till kunskapen när och vad/hur de kan lära in och vad de inte har en mognad för (Nikolaisen Jordet, 2005). Teorin lägger tonvikt på ett kognitivt sätt att utvecklas i miljön där små barn framförallt lär genom konkreta erfarenheter och upplevelser och där tänkandet är pragmatiskt och individuellt (Lindahl, 1998). Teorin ger stöd till en aktivitetsorienterad pedagogik där inlärningsprocessen upplevs som det viktigaste - inte förmedlingen av fakta (Nikolaisen Jordet, 2005)

Nära förknippat med konstruktivismen är pragmatismen där ordet pragma kan översättas med handling, verksamhet eller gärning. Filosofin går i huvudsak ut på att undersöka teoriers giltighet i praktiken eller genom tankeexperiment. John Dewey (1859-1952) kan anses vara tillämparen av upphovsmännen (Stensmo, 2007) Av de nutida utbildningsfilosofierna är även progressivismen kopplat till Dewey. Hans progressiva pedagogik handlar om att individen utvecklas genom ett aktivt samspel med sin omvärld där det undersökande arbetssättet ses som centralt. Deweys uttryck “ *learning by doing*” och “*intelligent action*” var enligt honom synen på vikten av människans aktivitet med sin omgivning (Dewey, 2004 s.17). Människan lär när hon undersöker, upptäcker och ställer hypoteser samt omprövar för att hitta den rätta lösningen. Detta sker både igenom teori och praktik vilka inte går att skilja åt. Dewey menade att “*tanke och handling står i dialektiskt förhållande till varandra*” (Dewey, 2004 s.17). Människan ska leva som hon lär genom praktiska handlingar i samspel med reflektion för att få erfarenhet och vidareutvecklas. Dewey menade att kunskap blir intressant och meningsfull först när den är användbar dvs. knuten till sin rätta miljö i sitt rätta sammanhang.

En av Piagets kritiker var Vygotsky (1896-1934) som belyser hur kunskap skapas genom att människor i dialog konstruerar gemensamma uppfattningar om vad som är och hur det är

beskaffat (Stensmo, 2007). Vygotsky skapade därmed en andra teoretisk huvudlinje där man lägger tonvikten på att socialisering samt kulturberoende leder till utveckling (Lindahl, 1998). Vygotsky hävdade att lärande och utveckling står i ett ömsesidigt förhållande till varandra ända från barnets första levnadsdag (Lillemyr, 2009). Han menade också att människan lär genom att delta i ett sammanhang. Människan utvecklas och lär i den miljö hon befinner sig och olika läromiljöer i omvärlden kompletterar varandra i lärandet. Människor möter omgivningen på olika sätt beroende på tidigare erfarenheter av omgivningen. Vygotsky menade att den miljö där man lär agerar stöd för den kunskap som ska förmedlas tillsammans med lämpliga artefakter (Strandberg, 2006). Vygotsky såg språket som ett viktigt verktyg för att uttrycka sina tankar och erfarenheter, han menade att *“tänkandets verktyg är orden och kunskapen finns i ordens mening”* (Stensmo, 2007 s.156). När man samspelar är språket det förmedlande verktyget och i dialogen omvandlas kunskaper mellan deltagarna. Den utomhuspedagogiska traditionen stöder detta teoretiska perspektiv, där lärandet levandegörs, när det handlar om ämnesundervisning och tematiskt arbete i fysisk situerad kontext.

Precis som Vygotsky lägger Pramling och Asplunds (2003) utvecklingspedagogiska teori stor vikt vid lärande genom socialisering, men/och lägger betydande vikt vid bland annat samlärande, lek och kommunikation. Lärande ur ett utvecklingspedagogiskt perspektiv ligger förankrat i den fenomenologiska forskningsinriktningen som lyfter fram människans subjektivitet. Det innebär att människans sätt att skapa mening och förståelse för omgivningen är personlig och utgår från individens erfarenheter. Här läggs fokus vid att skapa förutsättningar som leder till att barns värld blir synlig för dem själva och för andra. Pramling Asplund (2003) talar om att lärandet är beroende av barnets sätt att agera för att lära, beroende på vad det ska lära. De understryker också vikten av det innehåll som erbjuds för att barn ska ges möjlighet att lära. Lärarens arbetssätt har här en stor betydelse. De fenomen barn riktar sin uppmärksamhet mot lär de sig också något om. Nedan följer delar av utvecklingsteorin som kan anses ha betydelse för undersökningen och riktlinjer som finns med i Pramling & Sheridans (2006) Lärandets grogrund.

3.5.2 Svenska lärteorier speciellt kopplade till läroplanen

Pramling Samuelsson kan anses vara tongivande till utformningen av den Svenska läroplanen för förskolan -98. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) menar att lärandet i förskolan ska

handla om att lära sig värden, färdigheter och kunskaper som är nödvändiga för dagen och att utveckla en beredskap att lära för morgondagen. Målet med lärandet är också att förbereda barn för det okända genom att utgå från det kända. Förutsättningar för att ett lärande skall ske är variation, urskiljningsförmåga och samtidighet i erfandet av något (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006). Vidare är att lära en process och i denna process behöver barnet se alltmer komplexa sammanhang, urskilja mönster och särdrag i samspelet med såväl andra människor som ting (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006). Engagemang och intresse för innehållet är viktiga ingredienser när det gäller barns lärande och därför är meningsskapande en avgörande del för inläringen (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006). Den stora utmaningen för pedagogen blir att skapa ett intresse för det han eller hon vill att barnen ska utveckla en förståelse om, samtidigt som man tar till vara barns eget intresse. Ytterligare en viktig uppgift är för pedagogen att ge uppgifter som barnen kan lösa samtidigt som de får nya utmaningar (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006).

Av tradition vilar begreppen lärande och lek på olika synsätt och olika teorier. Leken ska vara; lustfylld, fri, spontan, symbolisk, engagerande, social och att medel (process) dominerar över mål (produkt). Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) anser att alla dessa begrepp är tillämpliga i ett lärandeperspektiv och ingår i "det lustfyllda lärandet". Enligt deras synsätt är process och produkt, eller akt och objekt oskiljbara. Lek och lärande går inte heller att skilja åt hos barn. Barn upptäcker, utforskar och försöker förstå sin omvärld genom lek. De bearbetar intryck, utvecklar sina erfarenheter och kommunicerar med varandra genom lek. I leken utvecklas de socialt, emotionellt, intellektuellt och motoriskt. Barn leker inte för att lära därför är lek och lärande oskiljaktiga i barns värld. I en lustfylld, fantasirik och skapande miljö ges för barn möjligheter att leka då miljön erbjuder olika former för lek och lärande (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006).

För att skapa förutsättningar för lärande kring natur och utomhusmiljön som pedagog bör man enligt ovanstående arbeta för att göra barn medvetna, intresserade och att de får en känsla för natur och kultur. Pedagogens roll är bland annat att väcka intresse och förmedla kunskap, men även att ställa frågor och uppmuntra till vidare efterforskningar för att därigenom göra osynliga fenomen synliga. Samtalet mellan barn och pedagog är en viktig del för att få barn att uttrycka

sina tankar och reflektera (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Som pedagog kan det vara positivt att ha en god grundläggande kunskap om kretsloppstänk, miljölära, biologi och artkunskap med mera som man kan vidareförmedla och dessutom använda som bas för att ställa frågor till barnen för att forska kring. Ett verktyg för stöd pedagogen vad gäller barnens lärande är didaktiken och därför finns det nedan en förklarande text kring detta ämne.

3.5.3 Utomhusdidaktik

Didaktiken är ett praktikanknutet kunskapsområde (Kroksmark, 1989). De didaktiska grundfrågorna; *var? vad? hur? när? och varför?* ska för läraren visa på vägval och ge ett stöd i olika typer av lärandemiljöer (Szczepanski, 2007). När alla dessa frågor besvaras på ett logiskt och genomgripande sätt skapas sammanhang vilket skall innebära goda förutsättningarna för lärande. Nedan följer en mer ingående förklaring till *var* och en av frågeställningarna

Var ska man inhämta kunskapen? Vilken är den bästa platsen för att lära? *Var* är tätt sammankopplat med *vad* som ska läras in och ska ha en bakgrund i läroplanens mål. Exempel på *var?* kan vara stadslandskapet, parker, lantgården, skogen och vattnet i närmiljön. Den fysiska natur och kulturmiljön ska inspirera till kunskapsupplevelser (Brügge Glantz Sandell, 2007; Szczepanski, 2007).

Vad ska läras in? Flera ämnen är lätta att koppla till utomhusmiljön, främst när det gäller miljö- och naturfrågor, men det finns också mycket praktiska idéer framtagna av naturskolan om hur man kan använda sig av matematik och teknik utomhus. Hedberg (2004) menar att man ska utgå från det aktuella arbetsområdet för att sedan utvärdera hur man kan förstärka eller komplettera detta med utomhusverksamhet. Utomhusmiljön kan även vara grunden för lärande om vår kropp och hälsa (Brügge et al., 2007; Szczepanski, 2007).

Hur kan inläringen ske? Hur kan läroplanens fyra f: fakta, färdighet, förtrogenhet och förståelse bäst tillgodoses? Brügge et al. (2007) & Szczepanski (2007) förespråkar att man kopplar ihop olika ämnesområden och ser till hur man kan använda den omgivande miljön för att göra kopplingar till verkligheten.

När lär man sig bäst? Vilken årstid kan man tydligast koppla till ämnet? Vilken tid på dagen? När är det fördelaktigast att vara utomhus i förhållande till lärandets objekt? När innebär också att vara flexibel och känna av när det passar bäst att utföra olika aktiviteter (Brügge et al. 2007; Szczepanski, 2007).

Varför ska man vara utomhus? Arbete i utomhusmiljöer erbjuder olika lärandeperspektiv beroende på vilken infallsvinkel som lyfts.

Sandell, Öhman och Östman (2003) talar om pedagogers lärteoretiska kunskaper, miljökunskaper och praktiska erfarenheter av att undervisa som faktorer för hur barn ges meningsfulla lärsituationer. De menar också att det är viktigt att planera för dessa möten så att barnen får variation i sitt lärande och utvecklar ett miljöetiskt förhållningssätt.

Hedberg (2004) utgår från en pyramid när han talar om individens utveckling från barn till miljömedveten samhällsmedborgare. Pyramiden talar om fem steg kring hur barn bäst lär för att befästa kunskaper om naturen. Först måste man få grundläggande kunskaper i hur man på ett behagligt sätt kan vistas i och bli trygg med sin omgivning vilket innefattar den första kategorin, *vara i och njuta av naturen*, därefter börjar barn enligt Hedberg (2004) se möjligheter i att upptäcka omvärlden genom intryck och sinnesupplevelser, som innefattar den andra kategorin, *se och upptäcka naturen*, vidare ger den tredje kategorin, *förstå sammanhang i naturen*, möjlighet att på ett konkret sätt utveckla det barn upptäckt när de funderar, reflekterar över hur saker och ting hänger samman, vilket förutsätter en lyhörd pedagog. Fjärde kategorin, *förstå hur människan påverkar naturen*, bygger på att se samband kring hur vårt leverne och påverkar naturen på olika sätt och få kunskaper om hur man kan samverka med naturen. Sista och femte kategorin handlar om att med hjälp av föregående kategorier ha skapat en egen inställning kring vilket förhållande man har till natur och miljö genom att, *ta ställning och påverka*. Hedberg betonar att det utomhusdidaktiska förhållningssättet kan användas i samtliga skolämnen och leder till fördjupande kunskaper hos individen.

Dahlgren (2007) menar att det centrala i utomhusdidaktiken är hur den fysiska natur- och kulturmiljön tillhandahåller ett innehåll till det som ska läras. Utöver hur pedagogen gör sina

didaktiska val har den också ett stort och avgörande inflytande när det gäller kulturförmedling, som medforskare och som samtalspartner, se vidare rubriker nedan.

3.5.4 Pedagogens roll i barns lek och lärande utomhus

Barn lär med hela kroppen och lär sig genom leken utifrån intresse, nyfikenhet och utifrån deras tidigare erfarenheter vilka pedagogen bör ta hänsyn till för att vidareutveckla barns lärande (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003). Pedagogens roll blir att kunna läsa av situationer och se ur barns perspektiv för att kunna erbjuda barn meningsfulla lärsituationer (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Hedberg, 2004). För att ett sådant lärande ska ske krävs att pedagogerna är medvetna i sin yrkesroll, har förmågan att erbjuda en god pedagogisk miljö samt tillämpa den utifrån det som är tänkt att barnen ska lära samt ha en helhetssyn i det pedagogiska arbetet (Kärrby, 1997). Det är också viktigt att pedagogerna blir medvetna om hur de förmedlar sina värderingar och attityder eftersom barn imiterar vuxnas handlingar mer än deras ord (Granberg, 2000). I arbetet utomhus kan pedagogen ta rollen som natur och kulturförmedlare genom att använda landskapet för att väcka barns intresse, skapa förståelse för natur och kultur samt förmedla ett miljömedvetande hos barn menar Granberg (2000). Vidare betonar hon att det är upplevelsen och utforskandet mot målet som är viktigast, inte målet i sig. Barn som undervisas ute får möjlighet att lära med hela kroppen det vill säga ”*gripa för att begripa*” (Dahlgren et al. 2004 s.11). Han betonar att pedagogens roll ute ligger i att fånga tillfällena där barn ställer frågor om sin omgivning och göra det till en lärandesituation som utvidgar barns kunnande. Szczepanski (2007) säger att pedagogens aktivitet och engagemang i barns spontana upptäckter utomhus innebär möjligheter till situationsanpassad och varierad inläring vilket i sin tur kan skapa helhetsförståelse och djupinläring. Språkliga begrepp skapas och förstås när barn genom direkt kroppskontakt får erfarenheter i samspel men fenomen ute.

En språkmedveten pedagog intar då rollen att verbalisera och utvidga barns tankar och idéer så att barn kan utveckla sin språkliga förmåga och använda den för att nyansera och utvidga sin förståelse. Kommunikationen mellan pedagog och barn är avgörande för lärandet enligt Pramling et al (2003) och Åkerblom (2005) Pedagogens kunskapssyn har enligt Granberg (2000), Lillemyr (2009), Strotz och Svenning (2004) och Åkerblom (2005) betydelse för vad man erbjuder barn i

deras utveckling. Pedagoger som intar rollen som medforskande pedagog stödjer barn i sitt utforskande genom att visa intresse för deras upptäckande, ställa frågor och svara på deras frågor, samt uppmärksamma dem på olika saker vilket vidareutvecklar och berikar barns lärande. Åkerblom (2005) menar att pedagoger som ser utomhusmiljön som en tillgång är mer engagerade och aktiva i upptäckandet med barnen och lär då tillsammans med barnen mer som medupptäckare än expert. Medvetet medforskande är en pedagogik som går i Mulleskolans tecken och det kan ställa vissa krav på sakkunskap. Goda förutsättningar för lärande kan också innebära krav på pedagogens naturvetenskapliga tillvägagångssätt och metod. Enligt Sandell et al. (2003) bör pedagoger planera så att barn får vistas i utemiljöer eftersom barn då får möjlighet att skapa ny förståelse för fenomenen i vardagen som leder till meningsfullt lärande.

3.5.5 Utomhusmiljön och fysiska förutsättningar för lärande

Miljön utomhus kan vara av psykologisk natur men även den rent fysiska miljön. Den fysiska miljön kan påverka den psykologiska miljön genom att vara mer eller mindre tillåtande, ge förutsättningar för lärande och mer eller mindre utmanande. Enligt Szczepanski (2007) bör utomhusmiljön utmana och inspirera barn till att utforska omvärlden och vara anpassad eller knuten till det som ska läras, vilket kan vara förståelse för naturvetenskap, matematik, motorik såväl som socialt samspel och kommunikation.

När det gäller den fysiska utformningen av utomhusmiljön menar Szczepanski (2007), Wigerfelt (2011) och Björklid (2005) att en grön varierad, naturrik och omväxlande utomhusmiljö innebär att barn blir friskare, leker mer variationsrikt och uthålligt, utvecklar bättre koncentrationsförmåga, och motorik än barn i artificiella, sterila utomhusmiljöer. En större naturpräglad utomhusmiljö med springtytor och större biologisk mångfald av buskar och träd har dessutom visat sig stimulera till utökad tid utomhus och till en högre lekqualitet (Szczepanski 2007).

Fjärtoft (2004), Halldén (2009) och Björklid (2005) hävdar också att miljöns komplexitet påverkar möjligheterna att leka och enligt Drougge (1999) kan en av vuxna tillrättalagd lekplats begränsa fantasin. Granberg (2000) menar också att man som pedagog bör kunna se till utomhusmiljöns möjligheter att utforska.

För att skapa en lustfylld och lärorik utomhusmiljö kan man, enligt *I Ur och Skurs* beprövade metod, ta ut och använda sig av inomhusmaterial på gården (Drougge, 1999). Änggård (2009) berättar också om hur man på *I Ur och Skur* förskolor arbetar med gården som ett pedagogiskt instrument. Praktiska exempel på detta är; att belysa och väcka intresse för olika företeelser genom att ge plats åt naturfynd på förskolegården och att äta och sova utomhus för att därigenom öka känslan av hem i naturen. En odling på gården kan enligt Åkerbloms studie (2005) påverka lärandet utomhus på flera sätt. Både det formella och informella lärandet stimuleras av sinnliga upplevelser i trädgården och den kan fungera som mötesplats och för sociala samspel. Skolträdgården kan innebära nya möjligheter för lek, rörelse och kreativitet men även till att träna ansvarstagande och social fostran.

När det gäller att utnyttja närmiljön för att skapa sammanhang i undervisningen kan detta ske i stadsmiljö såväl som naturmiljö beroende på vad som ska läras. Reuterstrand (2011) menar att det går att lära alla ämnen utomhus som kan knytas till läroplanen. För att så långt som möjligt besvara didaktikens *var?* kan man inventera förskolans omgivningar. När det gäller kvaliteten och innehållet i utomhusmiljön kan det visa sig vara stor skillnad när det gäller förskolor i städernas centrum och förskolor i mindre tätorter. Tillgången till natur, parker, kommunikationsmedel och samhällsuppehållande strukturer kan ha stor variation och kan därför påverka barns lärande och pedagogers förutsättningar till att lära ut.

3.5.6 Sammanfattande kommentarer

Hur lär sig då barn? Olika teorier har förespråkats specifikt när det rör hur barn lär sig utomhus på ett praktiskt och situationsbundet sätt; konstruktivismen och Piaget. Dewey är också en tänkare som har haft teorier som logiskt kan kopplas till lärande utomhus där man undersöker teoriernas giltighet i praktiken eller att individen utvecklas genom aktivt samspel med sin omvärld. Vygotsky menade att människor lär sig genom att föra en dialog med andra personer, precis som Pramling och Asplund (se ovan). De senare lägger stor vikt vid lekens betydelse.

Att väcka ett intresse hos och skapa sammanhang för barn visar sig vara en viktig förutsättning för lärande. Som pedagog kan man använda didaktiska frågor för att barnen ska kunna skapa sammanhang och förståelse. Vidare kan intresse väckas och förståelse skapas hos barnen när

pedagogen agerar medforskare eller samtalspartner. Pedagogen kan ha en avgörande roll som kulturförmedlare och förebild, men barnen påverkas också av den fysiska miljön. En varierande, utmanande fysisk miljö med biologisk mångfald har visat sig ha positiv inverkan på barns lek och lärande. Barns lärande utomhus visar sig vara en komplex process med flera olika teorier bakom sig, där både den psykologiska och fysiska miljön kan ha viktiga funktioner. En avgörande skapande kraft bakom denna miljö är pedagogerna - de skapar förutsättningar för lärande genom sin grundsyn och genom att förändra och påverka den fysiska miljön. För att forska vidare i arbetsverksamma pedagogers arbetssätt fortsätter vi nedan med de preciserade frågeställningarna

3.6 Preciserade frågeställningar

Efter genomgången av litteraturen och med utgångspunkt från forskningsfrågan har vi kommit fram till följande, mer preciserade frågeställningar;

- Hur uppfattar pedagoger att de använder utomhusmiljön för att skapa sammanhang och mening i lärandet?
- Hur uppfattar pedagoger utomhusmiljön som lärandemiljö?
- Hur uppfattar pedagoger att de arbetar med och tar tillvara barns lärande utomhus?

Svaren ska förhoppningsvis leda fram till en bättre förståelse för arbetsverksamma pedagogers förhållningssätt till utomhusmiljön som plats för lärande. Metoden nedan ska leda oss fram emot en del av ett svar.

4. Metod

4.1 Val av metod - kvalitativ intervju

Vi valde att använda oss av kvalitativa intervjuer. I en kvalitativ intervju strävar man efter att få en nyanserad förståelse för hur intervjupersonen uppfattar ett ämne (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuaren riktar fokus mot forskningsämnet genom att ställa öppna frågor för att informanten ska kunna välja att berätta det hon anser är av vikt utifrån den ställda frågan. Dessa tolkas av den som intervjuar och denna kan ställa följdfrågor för att få bredare svar. Vid en kvalitativ samtalsintervju kan samspelet mellan forskare och informant användas för att utbyta information utifrån ett gemensamt ämne för att få förståelse för hur teori och praktik förhåller sig till varandra. Intervjuarens uppgift är att skapa en god atmosfär där informanten känner att den kan uttrycka sig öppet (Denscombe, 2000). Utifrån det samtal som intervjuare och informant skapar tillsammans är det vår mening att analysera materialet genom att utveckla meningen av det som sagts. Därefter bearbetas datamaterialet noggrant utifrån de konkreta berättelser som ges för att urskilja speciella teman som är av nytta för att få en uppfattning om hur forskningsämnet förhåller sig i praktiken (Kvale & Brinkmann, 2009). Här kan forskarens förförståelse och sätt att tolka färga tolkningsprocessen. Vårt syfte är att undersöka hur pedagoger i förskolan uppfattar att de använder sig av utomhusmiljön som didaktiskt redskap i verksamheten. Vi anser att den kvalitativa metoden passar för detta ändamål. Vi har använt oss av semistrukturerad intervju, där intervjuaren har färdigställda intervjufrågor men är flexibel när det gäller informantens sätt att utveckla och tala om ämnet. Intervjuaren strävar efter att upptäcka de synsätt och uppfattningar respondenten förmedlar för att få en verklighetssyn av ämnet (Denscombe, 2000).

4.2 Hermeneutisk tolkning

En hermeneutisk tolkning innebär att man skapar en förståelse för människors upplevelser och erfarenheter i en språklig kontext, där forskarens inlevelse, värderingar och subjektivitet blir en del av samma verklighet vilket kan färga forskningsprocessen och dess resultat (Patel & Davidsson, 2003). Vi menar att detta kommer att ha betydelse i vår uppsats men att den förförståelse vi har tillsammans med det som framkommer i vår analys av datamaterialet omformar vår förförståelse till nya tolkningar av ämnet som framkommer i uppsatsen. I detta sätt

att tolka mellan helhet och delar där ny och djupare förståelse utvecklas kallas den hermeneutiska spiralen (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.3 Val av informanter - förskollärare

Denscombe (2000) menar att forskaren vid kvalitativa intervjuer utgår från färre informanter, därför är det mest sannolikt att forskaren medvetet väljer informanter vilket grundar sig i att forskaren anser att valda informanter har något speciellt att bidra med. Vi valde att intervjua sex förskollärare från sex olika förskolor för att få ett bredare perspektiv på vår forskningsfråga. Tre av förskolorna ligger i en centralort och tre ligger i 2 olika tätorter i Skåne. (Wikipedia, 2012).

4.4 Genomförande

Vi valde att i vår studie använda oss av samtalsintervjuer. Det bestämdes att vi skulle göra totalt sex intervjuer, så vi valde att intervjua tre förskollärare var. Därefter skrev vi tillsammans ner intervjufrågor som vi ville använda vid intervjuerna. Vi tog kontakt med ett antal förskolor via telefon för att fråga om någon förskollärare på respektive förskola var intresserad av att delta i vår studie. Vi tog även kontakt med förskolechefen på respektive förskola för att få deras godkännande. Därefter bestämdes tid och plats för intervjuerna tillsammans med informanterna. Vi förberedde informanterna på en timmes intervju. Intervjuerna genomfördes på respektive informants arbetsplats i ett personalrum avskilt från verksamheten. Intervjuerna och tog allt från 25 minuter till 55 minuter. Samtliga informanter fick samma grundfrågor men beroende på informanternas svar ställdes följdfrågor som passade för att intervjun skulle liknas vid ett "naturligt" samtal. Utifrån Kvale och Brinkmanns (2009) rekommendationer kring genomförande av intervjuer började vi ställa en inledningsfråga där respektive informant fick berätta om hur de arbetar med utomhusverksamheten på förskolan, därefter ställdes hur-, vad- och när – frågor samt sonderande frågor för att ytterligare utveckla informanternas berättelser. Detta för att informanten skulle kunna svara spontant och öppet på våra frågor. Vi avslutande med att fråga om det var något informanten hade att tillägga innan vi avslutande intervjun. Vid intervjuerna gjordes ljudinspelningar från mobiltelefon eller videokamera. Därefter transkriberades intervjuerna enskilt. Transkriptionerna var ej ordagranna. Analysen gjordes gemensamt utifrån transkriberat material. Under läsningen av materialet sökte vi efter och markerade efter hand de ord och meningar som kunde kopplas till vårt syfte och våra

frågeställningar där olika teman successivt utkristalliserades utifrån det informanterna talade om. Dessa teman blev rubriker och underrubriker i resultatet. Vi utgår i vår analys från en hermeneutisk tolkning av intervjuerna. I en hermeneutisk tolkning tillåts en mångfald av tolkningar utifrån de olika frågor som ställs (Kvale & Brinkmann, 2009). Inom hermeneutiken kan man inte bortse från den förförståelse forskaren har eller att den kan påverka intervjun och tolkningen av den (Patel & Davidsson 2003).

4.5 Etiska överväganden

Enligt Vetenskapsrådet (2002) finns fyra krav att följa vid forskning. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Innan vi började intervjun med respektive informant uppfyllde vi dessa krav genom att berätta om undersökningens syfte. Vi frågade informanterna om lov att göra ljudinspelningar under intervjuerna och upplyste dem om att de när som helst under intervjun fick avbryta den ifall det inte kändes bra. Vi berättade även hur vi tänkt behandla insamlat material och att det som informanterna talar om i intervjuerna endast kom att användas i vårt examensarbete samt garanterade informanternas och förskolornas konfidentialitet. I arbetet använder vi fingerade namn och sifferbeteckningar.

5. Resultat

Här presenteras våra tolkningar av insamlad data utifrån hur förskollärarna beskriver att de arbetar med och uppfattar utomhusmiljön i förskolan. Resultatet visar att förskollärarna pratar om utomhusmiljön i olika sammanhang utifrån sitt synsätt och utifrån sina kunskaper och erfarenheter av förskoleverksamhet. Följande teman har utkristalliserats; miljön som resurs, utomhus miljön för lek och lärande, Varför är man ute? och pedagogens roll i barns lek och lärande utomhus.

5.1 Miljön som resurs

Hur ser pedagogen på miljön som resurs? Är det en plats för barnen att mötas på och att känna sig hemma i? Är det en plats för variation och utmaningar eller är det en plats som innebär begränsningar? Nedan följer en analys av pedagogernas uppfattningar.

5.1.1 En plats för möten och att känna sig hemma i

Gården är en plats för möten mellan pedagoger, barn och föräldrar. Utomhusmiljön ses som en tillgång när det gäller att ”ta emot” barn på, en plats där det finns tid, ro och möjlighet att prata med både föräldrar och barn på. På gården möts man när föräldrar tillåts plocka frukt från träden eller när pedagoger har inbjudit till arbetsdagar. På gården möts och leker barnen minst en gång om dagen då man får möjlighet att också träffa barn och pedagoger från andra avdelningar. På gården händer det att man äter både middag och mellanmål, men även att man har vila och läser böcker. Eller använder det som skafferi när man plockar frukt och bär under sommar och höst.

“Ibland äter vi både mellanmål och middag utomhus och om det är fint väder även på vintern”

Pedagog 3, centralort.

I närmiljön skapas möten mellan barn, samhälle, natur och kultur. Många pedagoger går tillsammans med barnen till parker, bibliotek, torget, “ner till byn”, lekplatser, kulturhistoriska miljöer, konsthallen och olika naturmiljöer eller bara på promenad i närområdet.

Man lämnar gården och förskolan mellan 1-3 gånger i veckan. Pedagogerna talar om att de rör sig i närmiljön för att barn ska lära sig hitta och bli trygga i sin närmiljö. Av den anledningen går de till samma plats t.ex. en ”hemskog” för att barnen ska bli bekant med området. När de blivit trygga i området kan de börja koncentrera sig på det som finns i naturen genom utforskande och upptäckande. Det blir också lättare för dem att fokusera på den planerade verksamhet som ska ske.

”Vi går till samma skog för att barnen ska bli trygga, hitta dit och därifrån och känna igen miljön, trygghet, det är ju viktigt för barns lärande så att de kan koncentrera sig på andra saker till exempel när vi utgår från årstiderna”. Pedagog 1, tätort

5.1.2 En plats för utmaningar och variation

Flera pedagoger och förskolor jobbar aktivt med att förändra och skapa en utomhusmiljö som är anpassad för barnens behov av utmaningar och variation;

“Ja vi har en utegrupp, några av personalen som jobbar lite extra med det här. Vi pratar ibland om på personalmöte hur vi vill ordna eller utveckla vår utomhusmiljö. Då är det utegruppen som planerar de aktiviteter eller moment vi skulle vilja ha här” Pedagog 1, tätort

“Vi har pratat om att jobba och utveckla och skaffa fler utmaningar till de äldre barnen”
Pedagog 2, centralort

När man lämnar gården är det också för många i syftet att skapa variation. Gården är föränderlig genom naturliga skiftningar efter väder och årstid och vistelsen ute anpassas därefter. På sommaren är man i regel ute mer än på vintern. Aktiviteterna varierar också därefter. På en förskola jobbar man med att barnen ska uppmärksammas på utomhusmiljöns möjligheter genom att skapa stationer, till exempel en rithörna, vattenlek eller gungor. Här bedriver man också trädgårdsverksamhet och bygger snöbackar för pulkor på gården, det vill säga årstidsbundna aktiviteter för att skapa variation och utmaningar

5.1.3 En begränsande plats

Utomhusmiljön ses inte enbart som en tillgång, utan även som en farlig miljö och en plats med vissa hot som skapar begränsningar. På en förskola med många allergiker säger pedagogen att;

“Vi får inte åka för långt från staden eftersom vissa barn måste kunna åka in till sjukhuset snabbt”. Pedagog 1, centralort

En annan pedagog menar att man inte kan garantera barnens säkerhet på regionbussar vilket begränsar utflykterna till närmiljön. Inte alla dessa bussar har bälten, vilket gör att man måste hyra färdmedel och då gör ekonomin att utflykterna ofta prioriteras bort. Allergier, getingar, oväder, kyla, extrem värme och brist på bra kläder är fler anledningar som nämns till att stanna inne. Gårdens storlek och innehåll kan också ses som begränsande, men även brist på underhåll av lekställningar.

5.1.4 Analys av Miljön som resurs

Att alla barn är ute vid minst ett tillfälle om dagen kan kanske ses som ett sätt för förskollärarna att uppfylla läroplanen, men kan även vara ett led i den diskurs som finns kring utomhusmiljön, och som Bergnéhr (2009) beskriver som positiv och där det finns argument för utevistelse i olika former. När det gäller gården som mötesplats talar Åkerblom (2005) om hur skolträdgården kan innebära socialt samspel och kan agera mötesplats. En pedagog talar också om hur föräldrar tillåts utnyttja trädgården för att plocka bär och frukt. Förskollärarna berättar vidare om hur man dem emellan jobbar tillsammans för att utveckla gården för att möta barnens behov och utveckling. Vi tolkar detta som att pedagogerna ser gården som en plats för interaktioner och där verksamhet tillsammans med förändringar leder till samtal och utveckling, vilket i sin tur kan innebära goda, förbättrade relationer mellan både föräldrar, barn och personal.

I tidigare redovisad litteratur talar Änggård (2009) om hur man använder gården för att äta och sova på för att därigenom öka känslan av hem i naturen. Vi ser att även de intervjuade förskollärarna talar om gården som “hem” där barnen får vila, äta, plocka bär och frukt. Vi tolkar detta som att gården används för mer än att “bara” leka och vara på och att ha möjlighet att vara utomhus ses av pedagogerna som en viktig tillgång.

Även förskollärarnas syn på varför man går till samma skog eller del av parken kan tolkas vara för att öka barnens känsla av hem i naturen. Detta ses av pedagogerna också som ett led i att barnen ska kunna gå vidare i sitt utforskande och lärande. Förskollärarnas uttalanden kan kopplas till Hedbergs (2004) pyramid där det första steget är att vara i och njuta av naturen och det andra att se och upptäcka naturen. Vi tolkar detta som att pedagogerna medvetet eller omedvetet jobbar för att skapa goda förutsättningar för miljömedvetna medborgare i framtiden.

Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) menar att variation, urskiljningsförmåga och samtidighet i erfandet av något skapar förutsättningar för lärande. En viktig uppgift för pedagogen är också att ge barnen nya utmaningar. Vi ser att pedagogerna verkar för att tillsammans med barngruppen lämna gården minst en gång i veckan, ofta med en bestämd anledning och ett bestämt mål. Vi tolkar det som att förskollärarna menar att barnen möter nya utmaningar och variation i staden genom att den är i ständig förändring. Vi tolkar det också som att pedagogen menar att barnen möter variation och utmaningar i naturen. Vi menar att personalen känner av barnens behov av variation och detta är en stor anledning till att man lämnar gården minst en gång i veckan. Vi tolkar det också som att det finns olika pedagogiska mål med att lämna gården. Syftet bestämmer målet, eller om man kopplar till de didaktiska frågorna; Varför bestämmer Var man ska gå och Vad man ska göra.

Szczepanski (2008) anger anledningar till varför lärare undervisar inomhus och inte utomhus. Dessa kan liknas vid de som de intervjuade pedagogerna uppgav som begränsningar. Vi menar att många av de begränsningar som de uppger är rimliga - man ska sätta barnens välbefinnande och hälsa i första hand och därför ska man till exempel också stanna inne vid extrem väderlek eller stanna i närområdet med överkänsliga barn. Vi tolkar emellertid resultatet som att pedagogerna till större del ser hot i staden än i tätorten, där hot relaterade till allergier, väder och trafik överväger.

Sammantaget verkar pedagogernas syn på gården och närmiljön vara att det är en viktig resurs att mötas på, känna sig hemma i och utnyttja för att skapa variation och utmaningar i tillvaron. Den används i den dagliga verksamheten både för lek och lärande, men upplevs i vissa sammanhang vara begränsande och hotande.

5.2 Utomhusmiljön för lek och lärande

Under denna rubrik redogör vi för hur pedagogerna resonerar om utomhusmiljön som lärandemiljö. Vad de uppfattar att barn lär när de är ute och vilka typer av lärande som kommer fram när pedagogerna talar om hur de använder utomhusmiljön.

5.2.1 I utomhusmiljön lär barn genom upptäckter och utforskande

Pedagogerna går iväg för att barnen ska få nya upplevelser, upptäcka nya saker som leder till utforskande och sätter igång nya tänkandeprocesser hos barnen. En annan orsak till att de ger sig ut är att barnen ska få leka med naturens material och upptäcka naturens många erbjudanden.

”Syftet är att få upplevelsen och få något nytt med sig, man pratar om fynd av insekter, alla faror som finns i trafiken och att kunna uppföra sig i trafiken”. Pedagog 1, centralort

Pedagogerna upplever att barnen lär annorlunda ute. Att barnen är positiva till utevistelse kan bero på att utomhusmiljön ses som inspirerande och spännande menar de. Utomhusmiljöns många erbjudanden stimulerar barnen, de blir nyfikna på sin omgivning där kreativiteten tar sig uttryck genom aktivt upptäckande och att de ställer frågor om ”allt” de ser.

”Ja det blir ju mycket samtal på vägen till skogen. Man ser djur, blommor... barn upptäcker ju hela tiden. De upptäcker småkryp. Gråsuggor, myror, spindlar, allting är spännande! Alla sinnen används ju De tittar och lyssnar, de känner och de smakar och ja...” Pedagog 1, tätort.

Pedagogen menar att det sker ett spontant lärande i utomhusmiljön och att barns lärande gynnas av att de får använda hela kroppen och alla sina sinnen. De talar också om att leken blir bättre utomhus och betonar att skogen är en plats barnen är positiva till och gärna vistas i. I skogen har barnen tillgång till större utrymmen, det blir färre konflikter och de tycker att leken blir annorlunda på så sätt att barnen varierar sin lek mer och de leker i andra konstellationer än inne.

”Det känns som de är mer nyfikna i skogen... det händer ju något annat än när man bara är på förskolan. Man upptäcker nya saker hela tiden. Ja, jag tycker de leker bättre i skogen!”

Det är precis som... ja de ser fram emot skogen så det blir en annan lek... Sen blir det ofta så att man leker med andra än dem man leker med inne. Det blir ju en annan större yta att röra sig på och ja... de hittar på nya lekar hela tiden för det är så mycket som lockar, det blir en ny miljö". Pedagog 3, tätort.

Skogen erbjuder en ny miljö att leka och utforska i som stimulerar och utmanar barnen både fysiskt och psykiskt.

5.2.2 Spontant och styrt lärande

Pedagogerna talar om att barn lär hela tiden när de är ute såväl i den spontana som styrda verksamheten. I spontana situationer och i den fria leken kan barnen själva bestämma och styra vad de vill göra eller leka med. Pedagogerna vill inte bestämma så mycket vad barnen ska göra ute, de är måna om att erbjuda barnen fri lek eftersom verksamheten som bedrivs inne är mer förutbestämd.

Vi har oftast en styrd uppgift när vi går till skogen men sen är det fri lek. Det kan vara en mindre eller större uppgift. Det kan vara en tipsrunda, det kan vara ett uppdrag. Det kan vara att vi bygger en koja tillsammans. Men det är också mycket fri lek". Pedagog 3, tätort

I spontana situationer och i den fria leken lär de sig det som de själva har intresse för. En pedagog menar att de i leken utvecklar socialt samspel och sin fantasi.

Barnen är jätteduktiga på att själva fantisera och leka. Det är aldrig någon som inte är med i någon lek. De är väldigt sammansvetsade. De hittar på själva, spelar fotboll, leker i backen och så när vi är på gården." Pedagog 2, tätort

Den planerade utomhusverksamheten riktar sig mot ett bestämt lärande inom något ämnes- eller utvecklingsområde. Men också om att lära och få erfarenheter om hur naturen och dess innehåll fungerar samt att lära sig förstå och vara rädd om naturen.

”I skogen har vi planerad verksamhet. Vi upptäcker naturen helt enkelt! Vi ser sambandet i naturen, följer årstiderna. Vi ser det lilla till exempel djur i naturen men också det stora. Sambandet med alltihop och att allting hör ihop”. Pedagog 1, tätort

Barnen erbjuds ett konkret lärande som genererar en sammansatt kunskap.

5.2.3 Temainriktat lärande

I den planerade verksamheten pratar flera pedagoger om temaarbete där barnen lär sig flera olika saker. En pedagog pratar att de träffar en figur ”Mufflan” som ger barnen olika uppdrag till exempel, lära sig vara rädd om naturen. I arbetet utvecklas barnen inom olika områden efterhand som de samarbetar med ”Mufflan”.

”Barnen i parken hittar ett brev från ”Mufflan” med uppdrag som har med naturen att göra - hålla rent, vara rädd om saker, annars blir hon rädd. Vi får in språk och matte, konstruera och bygga till figuren. Barnen blir motiverade när de använder ett objekt som Mufflan. Färg och form med löv – samlar olika former – störst och minst – i uppdragen. Mufflan kommer och tittar på vad de har gjort”. Pedagog 3, centralort

En annan pedagog talar om att barnen upptäckt och blivit intresserade av snigeln som blivit ett tema de jobbar med på olika sätt.

”Barnen upptäckte skogssnigeln i skogen så spann vi vidare på det. Det fick lära sig lite mer om sniglar. Vi tog med oss en snigel in till förskolan. Vi hade en stor låda med oss och så fick barnen bygga ett landskap i den, en bostad till snigeln. Så fick de se hur den sträckte ut sig och de fick syn på andningshålet och så... så det blev jätteintressant. Nu har de byggt ett landskap i en annan låda och tillverkat egna sniglar i trolldeg med ögon och spröt och allt vad det är. Ja man får in jättemycket, det kommer ju in när man har temaarbete... sång, musik och lekar, fingerramsor mm”. Pedagog 1, tätort

De använder här miljön för lärande på flera sätt. Det kan vara skapande, färg och form, undersöka skillnader och likheter osv. Flera typer av lärande gynnas vid temaarbete där också de olika ämnena går in i varandra menar pedagogerna.

5.2.4 Naturvetenskap, Matematik och Motorik

Man kan lära allt utomhus menar flera av pedagogerna. De ämnen som dominerar i deras resonemang om utomhusverksamhet är naturvetenskap, matematik och motorik men också socialt samspel, kulturlära och trafikvett. Naturvetenskap lär sig barnen genom trädgårdsodling, trädgårdsvård samt när de är ute i naturen och hittar växter och djur.

”Vi har en kompost i hörnet när vi kastar pinnar som barnen kan tycka det är kul att sortera och kasta i i perioder. Sedan har vi börjat med att plantera tomater och så pumpor så att de fick se att det växer för att lägga det som blir över på komposten. ... Tomaterna går barnen med in till kocken för att användas och pumporna har vi använt till Halloween. Vi jobbar med komposten och sopsortering där barnen får vara med och sortera. Använder komposten för plantering och sedan får barnen se hur rabatterna förändras”. Pedagog 1, centralort

De lär sig naturvetenskap genom att följa de olika årstiderna. De lär sig hur djur lever, gör olika experiment till exempel om snö och is, lär sig begreppen flyta och sjunka genom att laborera med material både inne och ute. De har bygg och konstruktion bland annat när de bygger kojor. De har trädgårdsdagar och de planterar samt vårdar naturen genom skräpplockardagar och sopsortering.

”På onsdagar har vi utedag där vi hjälper till med trädgården här. Vi räfsar löv, rensar ogräs och kanske snickrar någonting och... då är barnen med och kör skottkärror, rensar, gräver och räfsar. När vi rensar ogräs så får de veta vad ogräs är och vad som är plantor. Vad ska vara kvar där? Det är roligt och de kör sina skottkärror och bara det att köra skottkärran... Ja, varför lägger man det i komposten, de får se att det förvandlas till jord så småningom”. Pedagog 1, tätort

Matematik kommer in i så mycket ute menar pedagogerna. Barn lär sig matematik genom att hitta i omgivningarna, kan berätta hur man går för att komma till sitt hus eller till en kompis. De lär sig antal genom att samla ett bestämt antal av olika saker i naturen, ser skillnader och likheter när de plockar löv, jämför pinnar, mäter längst och kortast.

”Matematik är ju fantastiskt att lära ut utomhus med pinnar och kottar och allt vad där finns. Vi tar hem pinnar och material som vi sedan väger och mäter, sorteringsuppgifter”. Pedagog 2, centralort

Matematik är också att uppleva och förstå mängd och volym som de gör när de kastar löv, lyfter och flyttar saker när de bygger kojor med mera.

Pedagogerna talar om att både barn och pedagogerna mår bra av att vistas ute. Vid utevistelsen utvecklas motorik och rörelse, det sker naturligt när barn vistas ute. De lär sig själva när de rör sig, springer, hoppar, klättrar, balanserar med mera.

”... utomhus tar vara på...man tränar motoriken jättebra ute. Att klättra, hoppa och sånt. Det inbjuder till så mycket”. Pedagog 1, tätort

De menar också att barn får möjlighet att röra sig när de går iväg till andra platser i närmiljön.

5.2.5 Socialt samspel, kulturlära och samhällsfostran utomhus

Pedagogerna pratar om att barnen får lära sig de traditionella lekarna utomhus som *Kom alla mina kycklingar*, *Under hökens vingar* med flera. Närmiljön används för att barn ska socialiseras och fostras på olika sätt. Pedagogerna vill ge barnen kunskaper om hur man vistas i skogen, de har tagit med stormkök, gjort upp eld och lagat mat i skogen.

”När vi går till skogen får vi in mycket med trafikvett, riktmärken och på vilken sida man går”. Pedagog 1, tätort

”Vårda naturen och vara rädd om miljön, allemansrätten på en nivå som barnen förstår... friluftslivet helt enkelt. Det är inte alla som får det hemma och då är det förskolan som lär dem”.

Pedagog 3, tätort

“Att vara en del av samhället är viktigt, att inte isolera sig”. Pedagog 3, centralort

De använder närmiljön för att barn ska lära sig om kultur, de går till biblioteket för att låna böcker, titta på konst och går på bio ibland. Det är viktigt att lära sig förstå och ta del av samhället

5.2.6 Analys av Utomhusmiljön för lek och lärande

Resultatet visar att pedagogerna uppfattar utomhusmiljön som berikande för barns lärande på många sätt. Utomhusmiljön erbjuder en mångfald att lära i och om, där barns lärande sker genom upptäckter och upplevelser. Miljön påverkar kreativiteten och lusten att lära och sätter därmed igång ett nyskapande i barns lek och lärande vilket vi relaterar till det Pramling Samuelsson & Sheridan (2006) menar att en fantasirik, lustfylld, skapande miljö erbjuder olika former för lek och lärande. Att barn lär bättre ute kan kopplas till det lustfyllda lärandet som framkommer ute där barn i större utsträckning kan reglera sina behov och själva får möjligheter bestämma vad och hur de vill leka utifrån sina intressen vilket överrensstämmer med Pramling Samuelsson & Asplunds teorier (2003) att barn lär när de får leka det som de har intresse för. Utomhusmiljön erbjuder också större utrymmen att vistas i och möjligheter till fysisk rörelse vilket gör att lekmöjligheterna blir fler och mer varierade vilket också Fjörtoft (2004) hävdar. Barn kan då sprida ut sig mer och är inte lika styrda i sin lek vilket kan vara en orsak till att konflikterna minskar, koncentrationen ökar och det blir inte lika stor konkurrens om leksakerna jämfört med inomhusmiljön, som är mer begränsad och förutsägbar. Detta kan vara orsaker till att barn leker bättre ute vilket också Mårtenssons (2004) och Björklids (2005) forskning talar för.

Utemiljöer lockar barn till utforskande och upptäckande där de lär sig när de prövar och undrar hur saker och ting fungerar. Barns fantasi utvecklas när de leker med naturens material istället för färdiga leksaker samt prövar sig fram i leken och låter naturen gestalta olika saker i leken, det skriver Änggård (2009) om.

Barnen lär ständigt i samtliga aktiviteter utomhus såväl i den fria leken som i vuxenstyrda aktiviteter. Pramling & Sheridan (2006) och Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2003) och Björklids (2005) forskning visar att barn inte leker i naturen; de leker med naturen och leken är barnens sätt att lära. Barns lek styrs av de upptäckter de gör i naturen vilket riktar leken. Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson (2003) menar också att naturen kan utgöra både formen och innehållet för det som ska läras.

Särskilt vid temaarbete integreras olika lärandeformer och ämnesområden med varandra där delarna bildar helhet i lärandet. Då används utomhusmiljön för att undersöka och få förståelse för fenomen i sin rätta miljö och i det sammanhang som stämmer med fenomenet vilket leder till meningsfull kunskap. Barn får förståelse för sin omgivning när de genom självupplevda sinnesintryck i praktisk handling får agera med fenomen i konkreta sammanhang och får uttrycka sig vilket Hedberg (2004) samt Szczepanski (2008) också påtalar.

Vår tolkning är att barn genom att vistas i olika utomhusmiljöer och närmiljöer lär sig få förståelse för natur och kultur, de etablerar även kunskaper om matematik och naturvetenskap ute samt utvecklas socialt, kognitivt, känslomässigt och motoriskt när de leker ute. Pedagogerna använder utomhusmiljön som ett pedagogiskt verktyg växelvis med inomhusmiljön i lärandet med barn. De menar att barn lär när de talar om saker inne som de sedan får möjlighet att utforska och lära vidare om ute. För att få kunskap om hur saker och ting fungerar menar Strotz och Svenning (2004) att det praktiska utövandet är bästa sättet för att få säker vetskap. Ämnen som matematik och naturvetenskap lärs på ett konkret sätt när barn får jämföra, se likheter och skillnader fysiskt i den konkreta utomhusmiljön. Utomhusmiljöns varierade terräng bidrar till en rörelseintensiv lek vilket gynnar motorikutvecklingen samt påverkar hälsa och välbefinnande. Barn tränar socialt samspel, demokratiskt handlande och får successivt förståelse för natur och kultur samt fostras på olika sätt i den representativa utomhusmiljön både i den fria leken och vuxenstyrda leken. Ur resultatet kan man läsa mellan raderna hur viktigt samtalet uppfattas för lärandet, lärandet som sker mellan barn – barn, barn - pedagog eller pedagog – barn, för att lärandet ska uppstå i alla sammanhang kring det som sker ute.

Vad barn lär ute och hur barn lär ute kan relateras till litteraturen i teoridelen kring den sociokulturella lärandeteorin (Strandberg, 2006) såväl som den pragmatiska (Dewey, 2004) då vi menar att lärande är en ömsesidig process, ett samspel mellan fenomenet och den lärande individen i en praktisk, språklig och gemensam kontext där kunskap skapas och förändras både genom deltagande men också i en enskild individuell process vilket också Vygotskij (Strandberg, 2006) såväl som Dewey (2004) talar om . Man lär av varandra genom språklig dialog, praktiskt handlande och reflektion .

Att ha en växelverkan mellan fri lek och planerad verksamhet samt mellan inomhus och utomhuslärande gör att barn får möjlighet att lära inom olika utvecklings - och ämnesområden. I den fria leken tränas till exempel socialt samspel, demokratiskt handlande och individuellt experimenterande. Den kognitivistiska utvecklingsteorin stöds då pedagogerna tillhandahåller material som är utmanande med ändå anpassat till barnens utvecklingsnivå. När barn på egen hand får undersöka och fundera över hur olika saker fungerar till exempel när barnen leker och laborerar med saker utan att pedagogerna griper in och löser problemet, då de är mer observerande och låter dem prova att lösa problemet själva (Lindahl 1998).

Pedagogerna har en fenomenografisk ansats i sitt arbete genom att använda samtalet som verktyg för att ställa frågor och rikta lärandet så att barn får förståelse för fenomenet utifrån sina egna erfarenheter och vidareutvecklas. Vi förankrar dessa tankar i den forskning som Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) talar om angående det subjektiva lärandet det vill säga synliggörande av barns tankar för att de ska få förståelse för sitt eget lärande.

Sammanfattningsvis erbjuder utomhusmiljön barn goda möjligheter att lära och utvecklas genom lek och upplevelser ute i omgivningarna. Utomhusmiljön erbjuder variation och nyskapande i lärandet vilket är viktigt för att barn ska fortsätta sin lustfyllda och kreativa utvecklingsresa. Lärandet ute ger mångfald i leken och lärandet där flera lärandeprocesser integreras i varandra då barn är aktiva i en verklighetsrelaterad miljö. Lek och lärande utomhus förenar huvud, hjärta och hand i kunskapsprocessen (Szczepanski, 2007).

5.3 Varför är man ute?

Rubriken besvarar den didaktiska frågan varför? - varför är man ute; är det en organiseringsfråga, är det för att vistelsen där leder till välbefinnande och eller upplevelser, vill man komplettera inomhusmiljön och göra andra saker där, eller gör man samma saker inne som ute? Nedan följer en sammanfattning av pedagogernas uppfattningar;

5.3.1 Organisering

Att använda utomhusmiljön som ett sätt att organisera verksamheten kan vara en orsak till att vara ute. På en förskola både lämnas och hämtas barnen på alla avdelningarna i stort utomhus - man är ute varje dag mellan 8-9.30 på morgonen och efter mellanmålet klockan 15. Det skapar möjligheter till bland annat planeringstid för pedagogerna. En pedagog menar att:

“.. är det ont om personal kan det vara lättare att vara ute för då har man överblick över barnen på ett annat sätt.” Pedagog 3, tätort

Ytterligare en organisatorisk möjlighet är bland annat att skapa en lugnare miljö inomhus, om den planerade verksamheten, lokalerna och eller barngruppen kräver det.

”Vi kan göra så att här på gården är några inne och gör en aktivitet och halva gruppen ute så att man fördelar... Då kan man styra upp lite vilka barn som är inne och vilka barn som är ute . Man har kanske ett syfte då med att träna samarbete”. Pedagog 1, tätort.

Barnen har också en större möjlighet att organisera sig själva utomhus;

“Viktigt med spontaniteten att de själv får styra utomhus eftersom de är mycket styrda inomhus”
Pedagog 1, centralort

5.3.2 Välbefinnande/upplevelse

En pedagog tycker att en av de största anledningarna till att vara ute är för välbefinnandets skull och att motoriken tränas bäst utomhus.

Hon hävdar också tillsammans med andra att det blir en lugnare miljö ute och dessutom mindre konflikter. En andra pedagog tycker att barnen i större utsträckning använder alla sinnen utomhus:

“De tittar och lyssnar, de känner och de smakar och ja... och det blir ju... När man är ute i naturen så... Ja.. stressen försvinner bland barnen också, de blir lugnare, det blir inte så många konflikter heller. Det finns ett helt annat utrymme. Ljudvolymen... det blir inte så instängt”.

Pedagog 1, tätort.

Å andra sidan finns det sådana som upplever det precis tvärtom;

“Barnen i stan har inget tålamod utan far bara iväg när de väl kommer ut i skogen – man ska fram. Tar sig inte tid”. Pedagog 2, centralort

5.3.3 Komplement

Miljön utomhus kan ses som ett komplement till lärandet i inomhusmiljön. Flera pedagoger tycker det är ett komplement vad gäller ämnen som samhällskunskap och naturvetenskap - här kan man se och uppleva saker man pratat om på samlingen. Utomhusmiljön ses även som ett komplement vad gäller hur tillåtande miljön är när det gäller rörelse och egen verksamhet. Utomhus tillåts också barnen att använda hela sin kropp i sitt lärande;

“Inne blir det mer att man sitter vid ett bord, men utomhus blir det mer med hela sig, barn jobbar nog alltid på det sättet, men för att det ska bli ännu mer så är det viktigt att pedagogerna ställer om tanken – att vi tvingar oss själva” Pedagog 3, centralort

Att vara utomhus har av föräldrar ansetts viktigt och enligt en pedagog tror hon att det kan vara ett sätt att komplettera hemmet, där man inte har tid eller möjlighet att vara ute på samma sätt. En pedagog i innerstaden menar att barnen sällan eller aldrig lämnar stadsmiljön och därför bestämde pedagogerna att man måste ta bussen för att få ut barnen i naturen - som ett komplement till deras vardag. Sedan är det en del som tycker att materialet i skogen kompletterar det som man normalt sätt har inomhus, på gården eller hemma, och utmanar i större utsträckning.

“Idag blir barn väldigt matade med material. De kan knappt leka utan en leksak. I skogen vill vi se att de kan använda det som finns där. De har byggt en rymdraket av skogsmaterial. Just att ta det som finns så man behöver inte köpa dyra grejor för att bygga och konstruera.” Pedagog 2, tätort.

5.3.4 “Man kan göra samma sak ute som inne”

Flera pedagoger tar med sig material inifrån och ut, till exempel böcker, penslar och färg för att läsa och måla. Flera anser också att man kan göra samma saker ute som inne. Några tycker verksamheten utomhus är styrd av vädret och när det är gynnsamt tar man med sig de mål man har med verksamheten och lärandet inomhus ut. Ibland blir det också ett sätt att få med sig barnen ut - de får fortsätta den aktiviteten de håller på med utomhus.

“Ibland vill barnen inte gå ut och då tar man kanske med en bok och sitter på en filt, målar utomhus, skulle kunna bli mycket bättre på att göra saker ute som man gör inne.” Pedagog 3, stad

5.3.5 Analys av Varför är man ute?

I tidigare redovisad litteratur (Halldén, 2009; Mårtensson, 2004; UR, 2011) talar man bland annat om att det blir färre konflikter utomhus, barnen kan reglera sina sociala behov, rörelsefriheten ökar, samt att inomhusmiljön är mer vuxenstyrd och ställer högre krav på barnet. Det finns därmed flera anledningar för många barn till ökad trivsel och harmoni utomhus. Detta kan också vara orsaken till att förskollärarna menar att det är mindre personalkrävande att vara ute och därför använder man också utomhusmiljön om de vuxna ska gå på möte, planerar eller om man av annan orsak är lite personal. Man kan eventuellt jämföra dessa perioder med skolans raster, då kraven från de vuxna är små och främst de sociala reglerna måste efterlevas.

Välbefinnandet ökar när stressen försvinner. Detta talar både litteraturen (Halldén, 2009) och de intervjuade pedagogerna om. De sist nämna menar också att barnen i större utsträckning använder alla sina sinnen utomhus, vilket Szczepanski (2008) avhandling också visar på. Stadsbarnen på utflykt visar dock att naturen inte alltid innebär en harmonisk miljö för alla.

Pedagogerna tycks emellertid jobba för att barnen ska nå upp till Hedbergs (2004) första pyramidnivå där barnen kan vara i och njuta av naturen. Vi tolkar det som att det tar tid innan barn kommer till rätta och vet vad man ska och kan göra i naturen. Det är inte självklart hur man kan vara i naturen och inte heller att alla uppskattar det. Friluftsförbundets exempel (Änggård, 2009) visar också att det krävs en viss pedagogik för att väcka barns intresse för att vistas i skog och mark.

Lundegård et al. (2004) och pedagogerna talar om utomhusmiljön som ett komplement till inomhusmiljön när det gäller lärandet. Vi tolkar det som att pedagogerna menar att man i större utsträckning utomhus kan uppleva samhället och naturen; det skapar förståelse, väcker nyfikenhet och frågor, vilket man sedan kan komplettera med lärande inomhus. Det visar sig också i intervjuerna att utomhusmiljön är ett komplement till hemmet och vardagen. Vi tolkar det som att pedagogerna menar att naturen för många barn är en okänd och främmande miljö att vistas i och som erbjuder ett nytt perspektiv på vår tillvaro i bebyggd miljö, och kanske också en påminnelse om vårt ursprung och egen natur. Både litteratur och pedagoger talar också om utomhusmiljön som komplement när det gäller rörelsefrihet, vilket uppmuntrar till grovmotorisk träning. Vi tolkar det som att pedagogerna menar att det är en viktig anledning till utomhusvistelsen - den gynnar barnens fysiska välbefinnande och utveckling.

Att man kan göra samma saker utomhus som inne har förts fram i både facktidningar (Bergnéhr, 2009) och vetenskap (Drougge, 1999) och verkar ha anammats av pedagoger ute i verksamheten som framhåller samma sak. Vi tolkar det som att pedagogerna använder inomhusmaterial ute för att berika läromiljön och för att öka barnens inflytande till själv valda aktiviteter, samt att locka barnen till att se fördelar och möjligheter med utomhusmiljön.

5.4 Pedagogens roll utomhus

Här redovisas pedagogernas resonemang kring deras roll i arbetet med barnen utomhus och deras sätt att beskriva hur de använder sig av olika sätt för att barn ska lära.

5.4.1 Pedagogens roll

Pedagogerna pratar om att de ska ha en positiv inställning till att vara ute, att visa att man trivs ute i naturen och är intresserad av den och att man kan vara ute oavsett väder, det smittar av sig på barnen. Det är viktigt att få barnen intresserade och att de tycker det är spännande att vara ute.

”Vi bör som personal tycka det är kul att vara ute så att man inte visar motsatsen”. Pedagog 1, centralort

Pedagogerna talar om att inta olika roller beroende på vad de avser med utomhusvistelsen. När barnen får leka fritt är deras roll är att se till att alla barn har något att sysselsätta sig med, de stimulerar och utvecklar barnen i sina lekar samt observerar samspelet i gruppen. Ibland är de den aktiva pedagogen som följer barnen i sitt upptäckande, utmanar dem genom att ställa frågor och uppmärksammar det de har intresse för, det är pedagogernas ansvar att följa upp barnens intresse menar de. De förklarar för barnen och svarar på deras frågor. När de arbetar med något speciellt intar de rollen att rikta intresset mot det som är syftet med utomhusvistelsen.

”Antingen är man pedagogen som står och observerar dem när de leker för att se hur de samspekar. Jobbar vi med något speciellt så intar man den rollen att väcka deras nyfikenhet, kolla här vad är detta, vad har du hittat? Hur gör man här? Och så vidare”. Pedagog 3, tätort.

En av pedagogerna anser att de inte alltid ska vara ”där” och svara för snabbt på frågorna barnen har, det gäller att kunna avvakta och se vad barnen själva kommer fram till också innan man som pedagog tar vid.

”Det handlar om att kunna ställa de rätta frågorna, att intressera sig för barnens intresse ute... måste träna sig på det som pedagog, ha fingertoppskänsla, att kunna utmana i leken utan att störa, det är inte helt lätt. Ställa frågorna och se vad barnen är intresserade av, visa att det är spännande”. Pedagog 3, centralort

Det är en konst att kunna ställa de rätta frågorna menar pedagogerna som menar att det är något de måste utveckla och träna på hela tiden.

5.4.2 Pedagogens förhållningssätt

Pedagogerna ordnar miljön så att det blir utmaningar, stimulans och variation för barnen. De menar att oavsett om man är ute eller inne är det viktigt att ha en tanke med det man gör. De utvecklar miljön genom att anpassa och förändra miljön samt tillhandahålla med material så det väcks nya intressen hos barnen och genom att de själva är delaktiga i barnens lek och föregår med gott exempel.

”Vara delaktig för att aktivera barnen och utmana dem. Genom våra aktiviteter för att göra dem intresserade som med Mufflan. Barnen måste känna spänning och att det finns ett syfte så det gäller att hitta olika former för det”. Pedagog 3, centralort

”Att man använder utomhusmiljön som en tredje pedagog så att säga. Att vi drar nytta av den och har en stimulerande utomhusmiljö”. Pedagog 1, tätort

De använder olika ”medel” för att få kunskaper t.ex. böcker, internet, de tar tillvara barnens intresse genom att spinna vidare på något de intresserat sig för och använder utomhusmiljön som ett komplement till inne.

”Barnen blev intresserade av rymden. De pratade om rymden, så gjorde vi rymdstenar, sen visade vi på nätet hur en rymdraket sköts upp och pratade lite om det. Sen fick de bygga en rymdraket i byggrummet. Sen gick vi vidare steg för steg och en dag var de sugna på att bygga den i skogen”. Pedagog 2, tätort

De kombinerar teori med praktik. När de har samling kring ett ämne inne kan de gå ut och arbeta vidare med det ute. De samlas inne för att förbereda barnen på vad som ska hända ute och de förkunskaper barnet får används sedan ute.

”Även om man inte besöker naturen så ofta pratar man om ämnet på förskolan, och när barnen sedan väl kommer ut så befäster de sina kunskaper och förankrar dem med verkliga erfarenheter”. Pedagog 2, centralort

En pedagog ser det som naturligt att använda utomhusmiljön som ett komplement och anpassa det efter vad som ska läras.

”Det beror på vad man jobbar med. Jobbar vi med naturen så är det ju bättre att vara ute där man...om det är det man pratar om så klart. Det blir ju mer konkret när man är på plats”. – Pedagog 3, tätort

En annan pedagog menar att vissa saker är bättre att vara inne och lära. När det man ska göra kräver koncentration och när det av praktiska skäl är bättre att vara inne.

”Ute finns det så mycket annat som kan fånga intresset. Inne är vi i samlingsrummet som de är bekanta med. Ute kan det hända så mycket annat...så när det krävs en annan del koncentration då är det bättre att vara inne, om det ska bli något resultat av det. Det är ju jättecharmigt att det man gör kan bli något helt annat. Men när vi gjort experiment har vi gjort det inomhus. Sen beror det väl på att materialet finns här inne och man kanske inte kan ta med det till skogen, beroende på vad det är”. Pedagog 2, tätort

Pedagogerna uttrycker på olika sätt vikten av att ta tillvara barnens intresse. Några av dem menar att man måste vara flexibel och kunna ändra sig och frångå sin planering när barn visar intresse för något.

”Ibland blir det inte alls som man tänkt utan barnen upptäcker något annat och då är det som man spinner vidare på...För det är ju deras intresse vi ska utgå ifrån. Men visst har vi tankar om att det är något speciellt vi ska prata om. Ibland blir det så, ibland inte. Så är det ju!” Pedagog 1, tätort

En pedagog menar också barn ska vara delaktiga i sitt eget lärande. De arbetar med pedagogisk dokumentation där varje barn tillsammans med en pedagog tittar på dokumentationer om barnen och diskuterar vad de lärt sig under arbetets gång, då synliggörs barnens lärande.

”Vi sätter in mycket i deras portfolio, synliggör deras lärande och analyserar tillsammans med barnen”. Pedagog 1, tätort

Några av pedagogerna har utbildat sig genom naturskolan och förskolelyftet. De är medvetna om att de ska uppfylla läroplanens mål även ute men understryker att det pedagogiska arbetet ute påverkas av pedagogens kompetens, engagemang och det intresse som finns av att vara ute.

”Jag anser att man kan göra allt ute som man kan göra inne. Det är bara vi som stoppar det, egentligen, tror jag... och sätter gränser. För jag menar att det klart att man kan lära matte i skogen”. Pedagog 2, tätort.

Pedagogerna uttrycker kritik mot sitt arbetssätt och menar att de behöver utveckla sitt synsätt om ute för att inte begränsa sig, de behöver bli bättre när det gäller syfte och mål med att vara ute samt att genomföra de förändringar de tänkt.

5.4.3 Analys av Pedagogens roll utomhus

Pedagogens förhållningssätt och inställning till utomhusmiljön har avgörande betydelse för hur och vad barnen får möjlighet att lära. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) betonar att den pedagogiska miljön ska vara utformad så att den underlättar för barn att lära den ska utmana och stimulera barn så att den främjar barns allsidiga utveckling vilket vi tolkar att pedagogerna gör när de varierar inomhus med utomhus. Granberg (2000), Pramling Samuelsson och Asplund Carlssons forskning stämmer överens med pedagogernas inställning att vara en aktiv närvarande pedagog som visar sig positiv till utomhusmiljön genom att väcka intresse och delta i barns upptäckande. Utomhus intar de rollen att visa och göra barn nyfikna på vad man kan göra ute, de pratar också om rollen som samtalspartner där de tillvaratar lärandet i dialogen med barn, förklarar, utmanar och ställer frågor för att vidareutveckla barnens förståelse. När pedagogen bekräftar barnets kunskaper, sätter ord på saker och för resonemang med barnet utvecklar barn en god självkänsla, ett brett ordförråd och en minnesbank för sina upplevelser menar Granberg (2000). De utmanar barnen och ställer frågor samt är lyhörda för barnens intresse och är beredda att ändra sin planering vilket enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) är ”a och o” för att barnen ska få ett meningsfullt lärande. Samtalet mellan barn och pedagog är enligt

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) och Åkerblom (2005) avgörande för lärandet.

Pedagogerna vill vara förebilder som överför goda värden till barnen både fysiskt och intellektuellt så att de skapar en positiv känsla av att vara ute och får förståelse för naturen. Att visa medkänsla för naturen och dess invånare och successivt få förståelse för hur man ska uppföra sig i naturen är något som Hedberg (2004) menar är viktigt för att i framtiden kunna uppföra sig i och förstå naturens betydelse för människan, vilket pedagogerna delvis praktiserar när de är ute. Detta styrks även av Szczepanski (2007), Dahlgren (2007) och Granberg (2000) som hävdar att detta är optimalt att lära ute i den konkreta miljön.

Pedagogerna använder utomhusmiljön som pedagogiskt verktyg när det gäller odling och trädgårdsskötsel och erbjuder kultur när de besöker bibliotek, teater, kulturparker men också när de använder utomhusmiljön för matematik och motorikinläring.

De visar en pedagogisk medvetenhet när de tar hänsyn till situation och sammanhang genom att vara flexibla och erbjuda både spontant och styrt lärande. Pedagogerna pratar om vad som är lämpligt att lära i de olika miljöerna och tillämpar utomhusmiljön när den anses bäst att lära i vilket kan kopplas till Kärrbys (1997) tal om betydelsen kring pedagogisk medvetenhet. De tar framförallt vara på det naturen har att erbjuda när de är där och är flexibla med vad som kan läras beroende på vad naturen erbjuder vid tillfället vilket talar för att pedagogerna har didaktiska kunskaper och är medvetna om syfte och mål i arbetet med barnen ute. De utnyttjar naturen och använder utomhusmiljön efter vad som är lämpligt årstidsmässigt, utifrån barnens dygnsrytm men också utifrån verksamhetens planering samt i förhållande till läroplanens mål. Utomhusmiljön blir ett komplement i lärandet, en diskussion som Mygind (2009), Hedberg (2004) och Szczepanski (2008) talar om som en av utomhuspedagogikens fördelar, att lärandet utomhus och inomhus bör ske i växelverkan med varandra. För att förnya eller vidareutveckla lärandeprocesser.

Pedagogerna synliggör ett pragmatiskt (Dewey, 2004) och sociokulturellt perspektiv (Strandberg, 2006) då de arbetar praktiskt och laborerar med utomhusmiljön som redskap samt

använder dialog och reflektion för att komma fram till ny kunskap. De använder olika verktyg för att underlätta barns lärande till exempel datorn, böcker och praktiska arbetsredskap i utemiljön. Även det konstruktivistiska lärandet framkommer då barnen på egen hand får laborera, pröva och utforska och fundera (Lindahl, 1998). Då skaffar de sig kunskaper i en konkret miljö det vill säga ”*gripa för att begripa*” som Dahlgren et al (2004) poängterar.

Fenomenografin handlar enligt Pramling Asplund (2003) om att pedagogen kan ta barns perspektiv, ställa frågor utifrån barnets erfarenheter så att barnet uppnår metalärande det vill säga synliggöra barnets individuella förståelse och sätt att lära. Det visar pedagogerna när de talar om att de i samtalet utgår från barnets intresse och i dialog med barnen utmanar och ställer didaktiska frågor omkring det barn undrar över vilket vidareutvecklar barns förståelse för fenomenet det lär om. Det görs även när vid arbete med pedagogisk dokumentation vilket en pedagog talar om. Här synliggörs hur barn tänker och lär samt vad barnet lärt sig. Barnen kan återkoppla till lärandeprocessen genom diskussion och reflektion tillsammans med pedagogen då synliggörs barns kunskaper och de kan i dialogen omforma dessa.

Pedagogerna är medvetna om att deras kunskaper, intresse och känsla för naturen påverkar verksamheten ute. Det finns ett behov att få bredare kunskaper om utomhusdidaktik för att göra lärandet meningsfullt för barnen vilket kan knytas till det resonemang Sandell et al (2003) talar om som handlar om pedagogers natur och miljökunskaper och praktiska erfarenheter av att undervisa ute. De riktar kritik mot sitt synsätt och menar att de borde se fler möjligheter med inläring ute istället för att begränsa sig. Begränsningen kan bero på att de själva känner sig osäkra hur de ska lära ut eller menar att de inte har tillräckliga kunskaper om natur och kultur. Fjörtoft (2004) och Åkerblom (2005) poängterar att när pedagoger ser sig mer som medupptäckare än expert får de en mer positiv inställning till utomhusmiljön och ser den som en tillgång i lärandet. Vi tolkar det som att samtliga pedagoger har en allmän didaktisk kunskap men att de i sin kritik mot sig själva menar att de behöver få mer ämneskunskaper vilket kan relateras till Szczepanskis (2007) forskning som visar att arbetet med utomhuspedagogik ställer krav på att pedagogen har sakkunskaper om natur och kultur.

6. Diskussion

6.1 Sammanfattning

Utomhuspedagogiken utreder vikten av den didaktiska frågan var? Läroplanens mål om lärande är i stort sett oberoende av platsens betydelse. Historien visar på utemiljöns betydelse för lärande. Vår forskningsfråga är; Hur uppfattar pedagoger i förskolan att de kan utnyttja utomhusmiljön som didaktiskt redskap? Vad? och Var? visar sig vara tätt förknippade och resultatet visar också att pedagoger använder utomhusmiljön i lärandet av förskolebarn för att besvara dessa frågor. Pedagogernas exempel på vad som lärs in utomhus är bland annat; matematik, motorik och naturvetenskap. Pedagogernas syn på utomhusmiljön är som en plats för barnen att vara fria från många styrande regler, men även som en plats att lära i.

6.2 Metoddiskussion

Vi anser att den kvalitativa intervjun passade bra för vår undersökning. Våra informanter gav relevant information utifrån de frågor vi ställt som vi kunnat koppla till vårt undersökningssyfte. Våra intervjufrågor (se bilaga) var öppna och uppföljningsfrågorna var av sonderande natur för att skapa ett gott klimat där informanten kunde svara utifrån sina erfarenheter och upplevelser. Vi har undvikt varför frågor eftersom de enligt Kvale och Brinkmann (2009) kan få informanten att känna sig förhörd. Informanternas sätt att delge sina svar varierade vilket kan tänkas bero på det maktförhållande som kan upplevas mellan intervjuare och informant då det är intervjuaren som styr situationen (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi upplevde detta i början av någon intervju men menar att det också kan bero på att informanten kände ett visst obehag av att bli inspelad. Vi anser också att studien är trovärdig då vi intervjuat verksamma förskollärare som har kunskaper i ämnet uppsatsen handlar om (Denscombe, 2000). Vi hade med fördel kunnat använda metodtriangulering till exempel observationer och barnintervjuer för att få säkrare svar (Denscombe, 2000). Vår förförståelse som verksamma pedagoger och de kunskaper vi fick genom bearbetningen av vår teoridel gjorde att vi var förberedda inför intervjuerna, det har också haft viss inverkan vid vår analys av data, vilket vi menar är naturligt utifrån en hermeneutisk metod där man utgår från sin förförståelse i sin tolkning (Patel & Davidsson 2003).

6.3 Slutdiskussion

Hur uppfattar pedagoger att de använder utomhusmiljön för att skapa sammanhang och mening i lärandet? Vår egen tolkning av frågan innebär hur pedagogerna skapar logik och sammanhang ur ett didaktiskt perspektiv genom att besvara och lägga vikt vid *var* man lär sig. Undersökningen visar att pedagogerna använder sig av gården och närmiljön för att besvara frågan *var*? Dock i olika utsträckning och med en variation när det gäller valet av platser. Pedagogerna i staden tar i större utsträckning med barnen till platser som är kulturpåverkade och i tätorten tar man i större utsträckning med barnen till naturen. Pedagogerna i staden kan sägas ha en större variation av platser att lära i sin närmiljö. Självklart handlar det om vad pedagogen vill att barnen ska lära - men om det handlar om att lära om naturen så finns det större förutsättningar i många tätorter med närhet till denna. I staden går man miste om det lugn, den naturligt varierande miljön i naturen och den inverkan detta har på välbefinnandet och lärandet. Var är som sagt tätt sammankopplat med Vad som ska läras in. I vilken utsträckning använder då pedagoger didaktiken som verktyg utomhus och i vilken utsträckning har man specifika mål kring lärandet utomhus? Undersökningen antyder på en viss variation vilket troligen anknyter till nästa fråga;

Hur uppfattar pedagoger utomhusmiljön som lärandemiljö? Många ser utomhusmiljön som en viktig resurs för att få verksamheten att fungera eller en plats där barn och vuxna i större utsträckning kan slappna av - utan allt för mycket styrande regler. Men det är också uppfattat som en miljö för barnen att lära, få stimulans och utvecklas i där det finns möjligheter för både styrt och spontant lärande. Närmiljön utnyttjas för att väcka barns intresse som i sin tur blir ämne för teman. Närmiljön används för att barn ska utveckla barns praktiska kunnande och få helhetsförståelse genom verklighetsbaserade upplevelser. Till skogen går man för att upptäcka, använda alla sina sinnen, leka och lära i. I parken väntar "Mufflan" på att inspirera barnen till att hålla rent i naturen och på gården vill pedagogerna utmana och skapa en spännande lekmiljö för fysiska och psykiska utmaningar. Det enda som begränsar användningen och utnyttjandet av utomhusmiljön är pedagogerna själva som kan se hot och problem. Men är det reella hot eller relativa hinder som är konstruerade efter en vana eller negativ inställning? Fysiska hot för barnen såsom stormar eller allvarliga allergier är något som ska tas på allvar och är därför en god anledning till att vara inomhus eller förbli i förskolans absoluta närområde. Att barn inte kan koncentrera sig utomhus eller att de inte har ordentliga kläder bör emellertid vara meningar eller

faktorer som kan förändras. En viktig begränsning pratar pedagogerna själva om - man vill veta vad man kan lära barnen utomhus - det vill säga pedagogerna har inte tillräcklig utbildning eller kunskap i ämnet. Detta innebär att all den kunskap som finns om utomhuspedagogik inte alltid når ut till de som vill eller behöver få veta mera om möjligheter till att lära utomhus.

Bergnéhr (2009) skrev att det fanns en meningsstrid mellan "inomhusförespråkarna" och "utomhuspedagogerna" vilket får oss att ställa frågan om man måste ta ställning för eller emot.

Vi menar att pedagogernas preferenser är viktiga, men att barnen har rätt att få vara både utomhus och inomhus, vilket också står i Läroplanen för förskolan (1998/2010), och det finns flera hälsosamma skäl för barn till att vara ute (Mårtensson, 2004; Änggård, 2009; Szczpanski, 2011; Nelson, 2007; Fjörtoft, 2004, Björklid, 2005; Halldén, 2009). "Inomhuspedagoger" bör inte utesluta möjligheten att tillämpa utomhuspedagogik. Det kan ses som ett steg att i praktiken lära barn i flera olika situationer och att man därigenom, som pedagog, finner ytterligare möjligheter att uppfylla Läroplanens mål. Forskning (Mygind, 2009) har också visat på att utomhuspedagogik inte räcker för att få varierat lärande, och dessutom vill man betona utomhusmiljön som ett komplement till inomhusmiljön (Lundegård et al, 2004). Det mesta verkar tala för att både inomhus och utomhus har olika fördelar och används på olika sätt. Som pedagog menar vi att man bör utmana sig själv och barnen och se till möjligheter och lösningar där man ser miljön, eller Var? som en viktig del av didaktiken.

Hur uppfattar pedagoger att de arbetar med och tar tillvara barns lärande utomhus? Vår tolkning är att pedagogerna använder olika teorier och strategier i utomhuslärandet beroende på vad som ska läras. Det är barns upptäckter och upplevelser som man lägger vikt vid och vidareutvecklar utomhus. Det "lärande" samtalet dominerar i pedagogernas resonemang kring barns lärande utomhus, då barn ges möjligheter att få svar på sina frågor utifrån det som upplevs i den konkreta miljön. Barn får dessutom möjlighet att reflektera över sitt tänkande när pedagogen finns till hands och problematiserar det barnet uttrycker. Även den fria leken poängteras som viktig då barn har inflytande över sitt lärande samtidigt som de lär sig kommunicera och samspela med andra samt reglera sina sociala behov. I utomhusmiljön menar vi att detta lärande gynnas då barn har större utrymme att leka i, fler lekmöjligheter erbjuds och barnen kan lättare reglera sina sociala behov. Vi menar att pedagogerna varierar lärandet ute genom att utgå från barns

erfarenheter och tillgodose läroplanens fyra f dvs. utgå från de färdigheter, faktakunskaper, förtrogenhetskunskaper och förståelse barn införlivat (Lpfö -1998/2010). De fokuserar både på barns intresse och på det som omgivningarna har att erbjuda vid olika tillfällen.

Vilken betydelse har då utomhuspedagogiken i förskolan - är den berikande eller ens nödvändig? Det finns sedan länge en tradition inom förskolans värld att vara utomhus för att leka och lära och det finns redan mål i läroplanen som specifikt rör närmiljön och att barnen ska få möjlighet att lära sig i denna. Inställningen till barnens lärande på förskolenivå är också att den sker genom sammanhang på ett handgripligt och praktiskt sätt. Vi tror att utomhuspedagogikens existens är ett svar på ett behov av att vara och lära mer utomhus och att man dessutom har insett utemiljöns värde och vill att kommande generationer ska värdesätta den på samma vis. Vi tror även att dålig ekonomi är en bidragande faktor. Dålig ekonomi innebär stora barngrupper och begränsande lokaler, där utomhusmiljön ses som en del av en lösning. Många pedagoger verkar ha insett utomhusmiljöns potential, kanske mycket på grund av den diskurs som finns om ämnet. Vidare forskning inom utomhuspedagogik bör utröna utomhusmiljöns möjligheter och begränsningar och dessutom vidareutveckla pedagogiken sett till dagens behov och förutsättningar.

7 Referenslista

7.1 Tryckta källor

Bergnéhr, Disa (2009). Natur, utomhusmiljö och den goda barndomen i tidningen Förskolan. s 59-77. Halldén, Gunilla (red.) *Naturen som symbol för den goda barndomen*. Stockholm, Carlssons bokförlag.

Brügge, Britta, Glantz, Matz & Sandell, Klas (red.) (2007). *Friluftslivets pedagogik: för kunskap, känsla och livskvalitet*. 3. uppl. Stockholm: Liber

Carlgren, Ingrid (red.) (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur

Dahlgren, Lars Owe (2007). Om boklig bildning och sinnlig erfarenhet s. 39 - 53. Dahlgren, Lars Owe Sjölander, Sverre Strid, Jan Paul & Szczepanski Anders (red.) (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla. Närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur

Dahlgren, Lars-Ove & Szczepanski, Anders (2004). *Rum för lärande - några reflexioner om utomhuspedagogikens särart*. s. 9 - 23. I: Lundegård, Ian Wickman, Per-Olof & Wohlin, Ammi (red.). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, Martyn (2000). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur

Dewey, John (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. 4., utg. Stockholm: Natur och kultur

Drougge, Susanne (1999). *Miljömedvetande genom lek och äventyr i naturen – en beskrivning av I Ur och Skurs metoder*. Tullinge, Tullinge Grafiska AB.

Fagerli, Oddvar, Lillemyr, Ole Fredrik & Søbstad, Frode (2001). *Vad är förskolepedagogik?* .
Lund: Studentlitteratur

Fröbel, Friedrich (1995). *Människans fostran*. Jan Erik Johansson (red.), Lund: Studentlitteratur

Gilbertson, Ken; Bates, Timothy; Ewert, Alan; McLaughlin, Terry (2006) *Outdoor Education - Methods and Strategies* United States of America: University of Minnesota Duluth.

Granberg, Ann (2000). *Småbarns utevistelse: naturorientering, lek och rörelse*. 1. uppl.
Stockholm: Liber

Halldén, Gunilla (red.) (2009). *Naturen som symbol för den goda barndomen*. Stockholm:
Carlsson

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

Krokmark, Tomas (1989). *Didaktiska strövtåg: didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik* . Göteborg: Daidalos

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund:
Studentlitteratur

Lillemyr, Ole Fredrik (2009) *Lek – upplevelse – lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber

Lindahl, Marita (1998). *Lärande småbarn*. Lund: Studentlitteratur

Lundegård, Iann, Wickman, Per-Olof & Wohlin, Ammi (red.) (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund:
Studentlitteratur

Maynard, Trisha & Waters, Jane (2007). *Learning in the outdoor environment: a missed opportunity?* Early Years, Vol. 27, Nr. 3, Oktober 2007, s 255–265.

Mygind, Erik (2009). *A comparison of childrens´statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment.* Journal of Adventure Education & Outdoor Learning, 9:2, 151-169.

Mårtensson, Fredrika (2004). *Landskapet i leken. En studie av utomhuspedagogik på förskolegården.* Doktorsavhandling. Alnarp: Institutionen för landskapsplanering Rapport 02:4. s 109 – 110.

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

Nikolaisen Jordet, Arne (2005) *Närmiljøet som klasserom - utførskole i teori og praksis.* Oslo, Cappelen Akademisk Forlag as.

Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning . 3., [uppdaterade] uppl.* Lund: Studentlitteratur

Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj (2003). *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori.* 1. uppl. Stockholm: Liber

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (2006). *Lärandets grogrund.* 2:a uppl Lund: Studentlitteratur

Reuterstrand, Siri (2011). *Utemiljön som pedagogiskt rum.* Kritisk utbildningstidskrift 2011. Häfte 1, s. 20 - 25.

Sandell, Klas, Öhman, Johan & Östman, Leif (2003). *Miljödidaktik: naturen, skolan och demokratin*. Lund: Studentlitteratur

Skolverket (1998/2010). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes förlag

Stensmo, Christer (2007). *Pedagogisk filosofi 2*, [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag

Svenning, Stephan & Strotz, Håkan (2004). *Betydelsen av praktisk kunskap – Den tysta kunskapen*. s. 25 – 45. Lundegård, Iann, Wickman, Per-Olof & Wohlin, Ammi (red.) (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur

Szczepanski, Anders (2007). Uterummet - ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer. s 9-37. Dahlgren, Lars Owe et al (red) *Utomhuspedagogik som kunskapskälla.- närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.

Szczepanski, Anders (2008). *Handlingsburen kunskap - Lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö*. Licentiat avhandling, Linköpings Universitet

Wigerfelt, Christer (2011). *Välplanerad skolgård befrämjar både hälsa och inlärande*. Kritisk utbildningstidskrift 2011. Häfte 1, s. 26 - 29.

Änggård, Eva (2009). Naturen som klassrum, hem och sagovärld. s 78-105. Halldén, Gunilla (red.) *Naturen som symbol för den goda barndomen*. Stockholm: Carlssons bokförlag.

Änggård, Eva (2009). *Skogen som lekplats*. Nordisk Pedagogik 2009. Häfte 2, s. 221 - 234.

7.2 Elektroniska källor

Björklid, Pia (2005). *Lärande och fysisk miljö [Elektronisk resurs]: en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Hämtad 2011-10-30 från

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1827> .

Fjørtoft, Ingunn. (2004). "Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development." *Children, Youth and Environments* 14(2): 21-44.

Hämtad 2011-10-21 från

<http://www.colorado.edu/journals/cye/> .

Friluftsförbundet (2011) hämtad 2011-10-18 från [Friluftsförbundet.se](http://www.friluftsförbundet.se)

<http://www.liu.se/ikk/ncu/vimmerby/om-utomhuspedagogik?1=sv>

Kärrby, Gunni (1997). *Bedömning av pedagogisk kvalitet. Förskolan i fokus. Pedagogisk forskning i Sverige 1997 årgång 2, Nr 1 s. 25 - 42*. Hämtad 2012 -01-14 från www.ped.gu.se/ped/pdf-filer/kaerrby.pdf

UR (2011). *Intervju med Fredrika Mårtensson*. hämtad 2011-09-29 från Utbildningsradions hemsida www.ur.se/metod-och-inspiration

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer*. Hämtad 2012-01-20 från http://www.ibl.liu.se/student/bvg/filarkiv/1.77549/Forskningsetiska_principer_fix.pdf

Wikipedia (2012). *Information om tätort samt centralort*. Hämtad 2012 – 03 – 23.

<http://sv.wikipedia.org/wiki>

Åkerblom, Petter (2005). *Lära av trädgård: pedagogiska, historiska och kommunikativa förutsättningar för skolträdgårdsverksamhet*. Diss. (sammanfattning) Uppsala: Sveriges lantbruksuniversitet, 2005. Hämtad 2011-10-15 från

<http://epsilon.slu.se/200577.pdf>

Bilaga 1 - Intervjufrågor

1. Kan du berätta om hur ni arbetar med utomhusverksamhet/utomhusmiljön på er förskola?

2a/ När är ni utomhus? Tider på dagen och under de olika årstiderna

2b/ Var är ni när ni är utomhus?

2c/ Vad gör ni då, kan du ge några exempel?

3a/ Hur ofta är ni utomhus?

3b/ Hur ofta lämnar ni förskolans område?

3c/ Vad kan ni ha för syfte och mål med att lämna förskolegården?

4. Vad tycker du är viktigt att lära utomhus?

5. När tycker du det är viktigt att vara ute och lära?

6. Hur ser du på din roll som pedagog ute?

7. Kan du berätta om hur ni använder utomhusmiljön som redskap för att barn ska lära?

8a/Tar man med sig utomhusmaterial in?

8 b/kan du ge exempel?

8 c/Hur arbetar man med det vidare?

9 a/Tar man med sig inomhusmaterial ut?

9 b/Kan du ge exempel?

9 c/Berätta hur ni arbetar med det:

10. Vad tänker du på när du hör utomhuspedagogik?

11. Är det något mer du vill tillföra intervjun innan vi avslutar?