
**Examensarbete i Lärarprogrammet
vid
Institutionen för pedagogik - 2010**

UTEMILJÖN SOM PEDAGOGISKT RUM

**Pedagogers uppfattningar av
utomhuspedagogik och barns lärande och
utveckling**

Anna Andreasson & Merja Tauru

Sammanfattning

Arbetets art:	Läroprogrammet, inriktning mot Lärarexamen avsedd för undervisning i förskola och förskoleklass - inriktning grunden till lärande 210 högskolepoäng. Examensarbete ”Att utforska pedagogisk verksamhet” 15 högskolepoäng i utbildningsvetenskap.
Titel:	Utemiljön som pedagogiskt rum – Pedagogers uppfattningar av utomhuspedagogik och barns lärande och utveckling
Engelsk titel:	Room for outdoor education – Teachers’ perceptions of outdoor education and children’s learning and development
Nyckelord:	Utomhuspedagogik, utomhuspedagogik i förskolan, outdoor learning, lärande, utveckling, samspel, frihet
Författare:	Anna Andreasson & Merja Tauru
Handledare:	Sonja Kihlström
Examinator:	Susanne Gustavsson

Bakgrund

Under vistelsen på förskolan tillbringar barnen mycket tid ute på gården och i skogen, utevistelsen bör förses med betydelsefullt innehåll av varierande inslag för att barn ska lära och utvecklas. Utomhuspedagogik står för den okonstlade upptäckten av att erfara här och nu. För att lärande ska ske på ett för barnen meningsfullt sätt bör både gården och naturen erbjuda en miljö som skapar nyfikna, upptäckarlystna barn som vill. Utemiljön bör vara ett komplement till innemiljön.

Syfte

Syftet med undersökningen är att ta reda på pedagogers uppfattningar av utomhuspedagogik. Syftet är vidare att undersöka hur de menar att de arbetar med utomhuspedagogik och vad de tror det innebär för barns lärande och utveckling.

Metod

En fenomenografisk studie med kvalitativa intervjuer för att få reda på pedagogers uppfattningar av fenomenet utomhuspedagogik och vilken betydelse den har för barns lärande och utveckling. Sex pedagoger har intervjuats på två förskolor.

Resultat

Pedagogerna uppfattar utomhuspedagogik som ett utrymme för den fria leken samt att den medför frihet för barns egna tankar och intressen. Pedagogerna beskriver att de vägleder, stödjer och utmanar barnen i deras lärande och utveckling och att utemiljön har en stor betydelse för barns lärande och utveckling. Under utevistelsen får barn utlopp för rörelsebehovet samt utforska och undersöka sin omvärld. Utemiljön ger andra förutsättningar för fantasi, sinnen samt att leken får en annan dimension än i inomhusmiljön är vad pedagogerna också uttalar.

Innehåll

FÖRORD	1
1 INLEDNING	2
2 SYFTE	3
3 BAKGRUND	4
3.1 Definition av begreppen:	4
3.2 Läroplanen	4
3.3 Utomhuspedagogik	5
3.4 Pedagogers arbetssätt	6
3.5 Barns lärande och utveckling	7
3.5.1 Utomhusmiljöns möjligheter för lärande och utveckling	7
3.5.2 Lekens innebörd	8
3.5.3 Fantasi	9
3.5.4 Motorik och rörelse	10
3.5.3 Matematik genom utelek	11
3.5.4 Språkutveckling genom utelek	12
3.6 Sammanfattning	12
4 TEORETISKT FÖRHÅLLNINGSSÄTT – UTVECKLINGSPEDAGOGIK	14
5 METOD OCH GENOMFÖRANDE	16
5.1 Fenomenografi	16
5.2 Kvalitativa intervjuer	16
5.3 Urval	17
5.4 Etiska principer	17
5.5 Datainsamling	18
5.6 Validitet och reliabilitet	19
5.6.1 Validitet	19
5.6.2 Reliabilitet	19
5.7 Analys/bearbetning	19
5.8 Presentation av förskolorna	20
6 RESULTAT	21

6.1 Innebörden av utomhuspedagogik- Frihet	21
6.1.1 Frihet för lek	21
6.1.2 Frihet för utrymme och rörelse	22
6.1.3 Frihet för fantasi	22
6.1.4 Sammanfattning	23
6.2 Pedagogernas arbetssätt	23
6.2.1 Skogen som pedagogiskt uterum	23
6.2.2 Skogen och gården som fritt uterum	24
6.2.3 Ta tillvara på barns idéer och intressen med pedagogen som vägledare i barns lek	25
6.2.4 Sammanfattning	25
6.3 Barns lärande och utveckling	26
6.3.1 Samspel	26
6.3.2 Motorik, hälsa och rörelse	26
6.3.3 Matematik	27
6.3.4 Språkutveckling	27
6.3.5 Sammanfattning	28
7 DISKUSSION	29
7.1 Metoddiskussion	29
7.2 Resultatdiskussion	30
7.2.1 Utomhuspedagogik - frihet	30
7.2.2 Arbetssätt	31
7.2.3 Barns lärande och utveckling	33
7.3 Didaktiska konsekvenser	34
7.4 Fortsatt forskning	35
REFERENSER	36
Bilaga 1 – Missiv	38
Bilaga 2 – Intervjumanual	39

Förord

Vi vill framföra vårt tack till alla respondenter som varit med och gjort vårt examensarbete möjligt. Vi vill även tacka vår handledare Sonja Kihlström vid Institutionen för pedagogik vid Högskolan i Borås för stöd och engagemang i vårt arbete. Slutligen vill vi också tacka Lina Andreasson som hjälpt oss att korrekturläsa vårt examensarbete.

TACK!

Borås 2010-12-10

Anna Andreasson & Merja Tauru

1 Inledning

När barn får tillgång till en utemiljö som inbjuder till utmaningar som barnet ser mening i och där direktkontakten med miljön skapas i barnets nu, finns förutsättningar för att lärande och utveckling kan pågå (Dahlgren, 1997). Det centrala för utomhuspedagogik är mötet med påtagliga upplevelser i den existerande miljön vilka kan bidra till barns lärande- och utvecklingsprocess. Det som skiljer sig mellan utomhuspedagogiken och inomhuspedagogiken är att utrymmet inomhus begränsar mer än vad miljön utomhus gör. Medan lärande inomhus kan betraktas på nära håll blir det inte lika synligt vad som sker i utomhusmiljön, eftersom lärandet sker i en mer övergripande miljö. Utomhus finns inte några slutgiltiga referenspunkter eftersom lärande är något som pågår hos barn hela tiden. Villkoren för att lära sig är den ögonblickliga kontakten då barnet får upptäcka och erfara utifrån sina egna insikter (Dahlgren & Szczepanski, 2004). Dahlgren och Szczepanski (2004) menar att miljön utomhus är en lika självklar pedagogisk lärandemiljö som andra miljöer, såsom inomhus i förskolans och skolans lokaler.

Om barn får upptäcka och möta en variation av tillfällen som erbjuder dem en mångfald av kunskap finns förutsättningar för barnen att utvecklas och lära i (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). I utemiljön ser vi många tillfällen där barnens praktiska utföranden i stunden kan tillföras denna variation av lärande och utveckling på, när en vuxen bemöter, stödjer och synliggör för det som barnet upptäcker kan barnen få en ökad förståelse för sin omvärld. Barns behov av rörelse är viktigt och utevistelsen ger större möjligheter att röra sig fritt (Grindberg & Langlo Jagtöien, 1999). Lek för barn innebär att de fritt får utforska i samspel med andra, själva och fritt skapa mening för att förstå sin omvärld (Pramling, Samuelsson & Asplund, Carlsson, 2003), det är i leken barn erfar och får tillgång att utforska sin omgivning. Barnen är oftast ute varje dag under sin dag på förskolan. Utevistelsen har därför mycket att erbjuda utifrån flera perspektiv, förutom den motoriska utvecklingen kan både den individuella identiteten få friare rum, men också den sociala utvecklingen stärkas för barnens möjligheter att hantera vardagen i gruppen (Glantz, Grahn & Hedberg, 2007, s. 178). Annat som utomhusmiljön kan erbjuda för barnet att lära och utvecklas i är matematiken och språket, den omedelbara upplevelsen av hur kunskaper om matematiska och språkliga begrepp kan bli synliga i exempelvis kottens mönster och utseende (Dahlgren & Szczepanski, 2004). Författarna beskriver att pedagoger bör ha god kännedom om hur, när, var och varför lärande och utveckling kan ske vilket innebär att stor lyhördhet krävs, eftersom lärande och utveckling är något som för barn pågår hela tiden.

Utomhuspedagogik ser vi inte skiljt ifrån den pedagogik som sker inomhus i förskolans verksamhet. Den är en del i hela den pedagogiska process som pedagoger har i uppgift att främja för barnens möjligheter till utveckling och lärande (Lpfö 98, 2010). Våra upplevelser av barnens utevistelse från tidigare erfarenheter känner vi har varit begränsande. Det vi har frågat oss är vilken roll pedagoger tar i barns utevistelse. Därför var vi intresserade av att ta reda på vad utomhuspedagogik innebär för pedagoger och hur utemiljön kan tas tillvara. Vi anser att lärande och utveckling sker i olika miljöer tillsammans med andra såväl vuxna som barn, inne som ute. I Läroplanen för förskolan Lpfö 98 (2010) står att barn bör erbjudas varierade tillfällen i utemiljön där barnens egna idéer tillvaratas, där fantasi och kreativitet får utrymme i leken, både i planerade som i naturliga miljöer för att lärande ska äga rum. Det är vår uppgift som pedagoger att skapa dessa tillfällen, det är vi som lägger grunden till att det livslånga lärandet sker i varierade situationer och gör det möjligt att utveckling och lärande kan pågå hos barn (Lpfö 98, 2010).

2 Syfte

Syftet med undersökningen är att ta reda på pedagogers uppfattningar av utomhuspedagogik. Syftet är vidare att undersöka hur de menar att de arbetar med utomhuspedagogik och vad de tror det innebär för barns lärande och utveckling.

3 Bakgrund

I detta kapitel kommer styrdokumenterna för förskolan att presenteras samt forskning som tar upp varför utomhuspedagogik kan användas som komplement till inomhuspedagogik. Vidare beskrivs hur pedagoger kan arbeta för att stärka barnens möjligheter till lärande och utveckling samt hur utomhuspedagogiken påverkar barns lärande och utveckling.

3.1 Definition av begreppen:

Lärande kan ses som ett brett begrepp. Vald till denna rapport är följande definition; ”Ordet lärande kan hänvisas till *resultaten av läroprocesserna* hos den enskilde. Lärande betyder då det som man lärt sig, eller den förändring som ägt rum” (Illeris, 2006, s. 13).

Frihet det är att vara fri. Fri betyder utan tvång, plikt; inte fängslad; självständig (Bonniers, 1991).

Begreppet *utveckling* är i den här rapporten definierat till att bemästra något barnet inte tidigare klarat av (Bonniers, 1991).

3.2 Läroplanen

I förskolans styrdokument, *Läroplanen för förskolan Lpfö 98* (2010) står att pedagogerna ska stärka barns intressen, erbjuda en miljö som inspirerar till nyfikenhet, lärande och utveckling. Förskolan ska även tillvarata mångfalden av barnens intressen och erfarenheter och utgå från det i verksamheten. Genom att erbjuda utrymme för variation i olika miljöer och sammanhang ges barnen möjlighet att lära på skilda sätt vilket tydligt står i läroplanen:

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

(Läroplan för förskolan, Lpfö 98, 2010, s.7)

Vi håller med Läroplanens avsikter om att utevistelsen kan skapa många tillfällen att göra det möjligt för barnen att få utlopp för sin kreativitet i leken utifrån sina egna erfarenheter och fantasier. Det hör även till pedagogens ansvar att skapa möjligheter och förutsättningar för att barn kan ta tillvara och tillägna kunskaper och färdigheter som de sedan kan vidareutveckla. I läroplanen står det vilka uppgifter som pedagogen har att ansvara för:

Att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen:

- ges förutsättningar för utveckling och lärande och samtidigt stimuleras att använda hela sin förmåga,
- upplever att det är roligt och meningsfullt att lära sig nya saker,
- ställs inför nya utmaningar som stimulerar lusten att erövra nya färdigheter, erfarenheter och kunskaper,
- får stöd och stimulans i sin sociala utveckling,
- ges goda förutsättningar att bygga upp varaktiga relationer och känna sig trygga i gruppen,
- stimuleras och utmanas i sin språk- och kommunikationsutveckling,
- stimuleras och utmanas i sin matematiska utveckling,
- stimuleras och utmanas i sitt intresse för naturvetenskap och teknik,
- får stöd och stimulans i sin motoriska utveckling

(Läroplan för förskolan, Lpfö 98, 2010, s. 11)

Naturens och utemiljöns resurser kan bidra med en rik mångfald av varierade sätt att lära och utvecklas i olika sammanhang, där vi som pedagoger bidrar med vägledning och utforskande

möjligheter. Genom att använda sig av utomhusmiljön som ett komplement till det som sker inomhus breddas barnens möjligheter och förutsättningar att lära och utvecklas.

3.3 Utomhuspedagogik

Utomhuspedagogik ses som ett möte med verkliga upplevelser i befintlig miljö vilket ger möjligheter till lärande och utveckling på plats i nuet (Dahlgren, 1997, s. 51). Centralt för utomhuspedagogiken är att direktkontakt med naturen genom sinnen möjliggör för den lärande och stoffet som kan läras in en mer övergripande innebörd, jämfört med pedagogik inomhus som ofta förs i en mer kontrollerad lärandemiljö. Utmärkande för utomhuspedagogikens lärande är också att den är sammanlänkad utifrån förståelse, handling och föreställning i sin naturliga form, där direktupplevelsen av ”lära genom att göra” ger anledning till att utforska mer. Dahlgren skriver också att inom utomhuspedagogiken finns det inte några slutgiltiga referenspunkter, lärandet pågår hela tiden, och förutsättningen för att lära är den omedelbara erfarenheten (s. 52). Det vi menar med stoffet som kan läras in är det som möjligen kan bli en ny erfarenhet och kunskap i den pågående handlingen som barnet utför. Innehållet kan därför bestå av både planerade aktiviteter, likväl som i barns fria utforskande aktiviteter utomhus.

Utomhusdidaktik står för hur lärande skall ske i utemiljön vilket därför också hör samman med utomhuspedagogikens innebörd (Dahlgren & Szczepanski, 2004, s. 10). Utomhusdidaktik innebär att känna till hur, vad och varför pedagoger kan realisera utemiljöns möjligheter till att användas i lärande sammanhang (s. 9). Olika svar på vad, hur och varför kan locka till fler frågor som kräver mer kunskap när de upplevs på plats. Genom att utnyttja möjligheter att använda sig av skilda miljöer utomhus kan det mesta av lärande ske menar Dahlgren och Szczepanski (2004). Exempel som ges är förskolans gård, parken, soptippen eller en närliggande omgivning av naturen, så som skogen där barnen kan få rörelsefrihet vilket skapar utmaningar i olika lärandesituationer. Miljön utomhus är enligt Dahlgren och Szczepanski en lika självklar pedagogisk lärandemiljö som andra miljöer, på samma sätt som inomhus i förskolans - och skolans lokaler (s. 12).

Brugge och Szczepanski (2007) redogör för hur utomhusundervisningens didaktik kan mötas i förhållandet till teorin och praktiken, vilka inte ses som åtskilda utan som en bro där sinnesupplevelser kan vidgas via orden som beskriver något och blir till en erfarenhet som upplevs i nuet (ss 27-29). Genom att använda sig av utomhuspedagogiken som komplement till den traditionella pedagogiken som vanligen äger rum inomhus i en mer planerad miljö, är det betydelsefullt att se sambandet mellan det som kan läras inne kan kompletteras med det som kan läras ute (ss 25-26). Vi menar att barnet bör få möjlighet att koppla samman teorin med praktiken, såsom att samtala om exempelvis bilden av lövets struktur och mönster inomhus och utforska löven i sin befintliga miljö utomhus. Genom att synliggöra för barnen att lärande om samma objekt kan erfaras i olika miljöer och på olika platser ser vi som viktigt, då barn tillägnar sig kunskaper och färdigheter på olika sätt.

I Szczepanskis (2008) studie har 26 lärare som arbetar från förskoleklass upp till åk 6 deltagit, författaren har undersökt vilka uppfattningar lärarna, på fyra olika skolor i tre kommuner, har om lärande och undervisning utomhus och kom fram till tre beskrivningskategorier: *plats, miljö - och kroppsperspektivet*. Plats innebär för de flesta lärarna att det har anknytning till verkligheten och att ämnen kan integreras. Att få erfarenheter utifrån det verkliga, hur det ser ut, ökar möjligheten att komplettera med bilder och genom böcker. När barn själva får vara med och agera ökar deras förmåga att ta ansvar. Miljö ses bara av några få lärare ha betydelse för att lärande ska äga rum utifrån koppling till natur eller närmiljön. Sinnena har en stor roll

utifrån kroppsperspektivet, men den största betydelsen har kroppsrörelserna för lärandet. Szczepanski (2008) drar slutsatsen att många av pedagogerna är osäkra på hur de ska använda utomhusmiljön som en lärande plats. Eleverna är inte medvetna om att lärande kan ske utanför klassrummet. Andra hinder som lärarna ser är att materialet inomhus inte är användbart eller passande ute. Ovanan av utomhusmiljö kan också vara en bidragande orsak till att pedagogerna ofta använder sig av klassrummet. Vi liknar detta med att i förskolans utemiljö finns många tillfällen att ta tillvara barnens handlingar och ställa frågor till barnen där det ges möjlighet för dem att reflektera över sitt egna lärande.

Manynard och Waters (2007) har utfört en undersökning i Wales om barns lärande och utveckling i åldrarna 3-7 år och hur pedagoger använder utomhusmiljön. Pedagogerna syn på innebörden av barns utomhusaktiviteter skildes åt. Studien visade att barn som leker i skogen hade en benägenhet att klara sig bättre motoriskt än barn som leker på en lekplats med färdigt material så som klätterställningar, gungor osv. Ökat intresse för hur miljön tillvaratas råder i större grad idag än tidigare och kan främjas genom att öka barns förståelse för miljön genom att de bland annat får erfarenheter av beväxta ytor i den naturliga miljön och dess betydelse. Det räcker inte med att bara få tillträde till utomhusmiljön för att ett positivt förhållningssätt skall ske. För att få förståelse för vad miljön har för betydelse behövs vuxna som vägledare. Ytterligare framkom i studien att utrymmet i utomhusmiljön enligt lärarna tillförde barnens fria lek mer rörelsefrihet för att de sedan bättre skulle klara av att lära inomhus. Miljön utomhus sågs inte av lärarna som en lärande miljö och stöd för barns lärande uteblev därför. Kunskap för hur barns lärande skulle kunna ske utomhus saknades av lärarna, samt avsikten med utomhuspedagogik. Det som framkom var att det saknades kunskap för att kunna planera och genomföra aktiviteter utomhus. Planerade aktiviteter utomhus förekom i några förskolor där barnen hade mer utrymme att lösa problem med andra barn och där lärarna då var mer stödjande än styrande (Maynard & Waters, 2007, ss 257-261).

3.4 Pedagogers arbetssätt

Brugge och Szczepanski (2007) beskriver att ledarens roll utomhus skiljer sig från hur pedagogens ledarroll ser ut inomhus. Medan det inomhus finns väggar vilka sätter gränser för utrymmet, finns inte de samma gränserna utomhus. Ute på gården eller i skogen kan inte barnens alla skeenden övervakas vilket det går att göra mer inomhus. Det gäller för ledaren att vara anpassbar och ta sig an barnen och upptäcka tillsammans där det gynnar barnens lärande och utveckling. Med teman som utgångspunkt kan pedagogen i stor omfattning arbeta för det styrdokumenten förespråkar, det handlar om för pedagoger att fånga upp barnens omvärld där idéer får utlopp till lockande upptäckter och där lärande och utveckling kan pågå. Vuxna behöver inte alltid vara experter på alla områden för att lärande skall ske, att ta rollen och vara med att upptäcka det barnen är intresserade av när de får tid att forska, kan räcka långt. Det handlar inte heller om att i alla händelser finnas med för att leda och ha kontroll som vuxen, i barnens värld sker det något ständigt så länge de har möjlighet att själva undersöka. Att som vuxen vara närvarande när barn prövar, skapar tilltro till andras sätt att förstå och intresse för att vilja veta mer. Att vara pedagog och ledare handlar om att tillåta barn att få utforska utifrån sina förutsättningar. Vidare handlar det också om hur pedagoger ger barn tillträde till sina möjligheter att upptäcka sitt eget lärande (Brugge & Szczepanski, 2007, ss 32-33).

Enligt Pramling Samuelsson (1994) är det angeläget att pedagogen ser barnet "här och nu" vilket hon beskriver är ett sätt att ta vara på barnets erfarenheter i stunden för att kunna fånga in det barnet tänker om i sin omvärld (s. 184). Vidare menar författaren att pedagogen också bör ha klart för sig om vad i barnets uppfattningar av innehållet som kan vara utvecklingsbart

om. För att klara av att ta del av barnens uppfattningar fodras det kunniga och medvetna pedagoger, vilket inte enbart innebär att uppfatta det barn uppfattar utan ta det ett steg längre och föra vidare barnet till nästa utvecklingsnivå i sina uppfattningar om omvärlden. Pramling Samuelsson anser att innehållet i pedagogens arbetssätt är väsentligt och att det stämmer överens med det aktuella målet, vilka behöver pedagoger som även kan tänka utifrån våra egna förgivettaganden. Pedagogens medvetenhet över det som tas för givet bör var tydliga för pedagogen själv. Vidare bör pedagogen ha god kännedom om hur barnet tänker och vad som i barnets värld ses som för givet. Att utgå ifrån det barnen tar för givet är vad Pramling Samuelsson därför menar med när barnen utvecklar sin egen medvetenhet över sitt lärande.

Granberg (2000) redogör för hur pedagoger kan vara aktiva deltagare i barns utforskande, att vara medforskare innebär att vara lyhörd inför vad barnen ser och locka till fortsatta upplevelser och nya erfarenheter. En pedagog som avvaktar i ett barns utforskande och som inväntar tills barnet ger tecken att dela med sig av iakttagelsen och därefter utmanar barnet själv att bilda nya perspektiv och få förståelse, är en pedagog som medvetet låter barnet upptäcka utifrån sina erfarenheter. Ett barn behöver känna trygghet om det skall ske någon utveckling eller lärande som främjar deras nyfikenhet. Att barn ostört får undersöka något med pedagoger som finns till hands och är närvarande i barnens iakttagelse är grunden till barns lärande och utveckling (ss 68-69). En pedagog som finns tillgänglig vid tillfällena och är lyhörd för barnets behov, är där och möter, utmanar och sätter ord på upplevelser är vad Granberg sammanfattar som ”*följeslagare, ledsagare och medforskare*” (Granberg, 2000, s. 70).

3.5 Barns lärande och utveckling

Här presenteras vilka möjligheter utomhusmiljön har för barns lärande och utveckling. Lärande och utveckling sker genom leken och fantasin vilka är två begrepp som ofta är sammanflätade och svåra att särskilja. Detta då fantasin utgör en stor del av leken samt att det i leken finns möjlighet för fantasin att flöda. I leken speglas verkligheten och barnet tränar sin förmåga att förhålla sig till sin omvärld samt utvecklar färdigheter i samspel med andra. Vi kommer även under detta kapitel ta upp barns behov av rörelse, den motoriska utvecklingen, matematikens innebörd samt språkutveckling.

3.5.1 Utomhusmiljöns möjligheter för lärande och utveckling

Både teori och praktik länkas samman när omedelbara upplevelser ges uttryck för och synliggörs (Dahlgren & Szczepanski, 2004, s. 12). Enligt författarna kan utomhusmiljön ligga till grund för det mesta där det verkliga och det självupplevda ger plats för eftertanke och som kan användas som en ”lärobok”. Genom att utnyttja det som upplevs på nära håll utomhus kan den praktiska kunskap som erfars, förmedlas som ett led till den teoretiska kunskapsbildningen.

Vi anser liksom författarna Glantz, Grahn och Hedberg (2007, ss 178-180) att hur utemiljön är planerad och ser ut har stor betydelse för hur barn använder och leker i den. Författarna beskriver kvalitativa lekmiljöer som att miljön bör inbjuda till skaparanda, locka till utmaningar för lek och gemenskap samt ge plats för alla att använda, både större barngrupper som mindre samt rum för enskild individ. En varierad omgivning där pinnar, stenar, kottar och annat som finns i naturen skapar en mer uppmuntrande effekt för barnens lek att få utforska i. På förskolor där naturens kvalitéer och där utforskade arter och växter varit tillgängliga samt stort fritt utrymme där leken kan pågå, visar sig i studier att barnens sätt att leka har en mer positiv verkan i jämförelse med barn som leker inomhus. Eftersom barnen kan välja det utrymme de har behov av, sker även färre konflikter när valmöjligheterna är friare. Vi håller

med författarna att miljön har stor inverkan på barns behov att få utöva leken i varierade uterum, då de får möjlighet att utveckla sina förmågor och färdigheter som inte ges utrymme att leva ut inomhus.

Små barn leker vart de än är, men beroende på hur deras förmåga till sinnliga upplevelser stimuleras framstår lekens form på olika sätt och behovet är starkt bland barn oberoende om den sker inomhus eller utomhus (Olsson, 1995, ss 128-129). Forskning inom området barns motorik och fantasi och hur den stimuleras har genomförts. Resultatet visar att barn som får uppleva naturen med ytor som tillhandahåller både större och mindre rum finner barn mer frihet att både i grupp eller själva välja vad de vill utforska i leken. I naturen finner barn mer att upptäcka och de ”leker inte på platsen, utan med platsen” (Olsson, 1995, s. 131) där tillåtelse att utnyttja den finns utan att vara förutbestämd. Miljön runtom förmedlar vad som är tillåtet och om den inbjuder till lek och rörelse ges barnen möjlighet till det som bör vara deras rättighet under den tid de vistas på skolan, förskolan eller fritidshemmet (s. 145).

Pramling (1988) har forskat om barns tänkande, om det egna lärandet och använt sig av den fenomenografiska ansatsen vilken innebär att man utgår ifrån barnets relation till sin omvärld. Tänkandet över sitt tänkande benämns som metakognition vilket utifrån barnets perspektiv beror både på innehåll och sammanhang i det som för barnet blir synligt. Metakognition bör ses utifrån tre steg vilka Pramling beskriver som; det första steget *vad* det är barnet tänker om (innehållet), det andra steget är *hur* barnet tänker om innehållet och det tredje steget ligger fokus på barnets tänkande om sitt eget tänkande utifrån innehållet, vilket det tredje innebär metakognition. Barn som får utveckla sin metakognitiva förmåga genom problemlösning blir mer medvetna om sitt lärande eftersom de får reflektera och tänka över innehållet och därmed fler tillfällen att utvecklas. När barnet blir medvetet över vad och hur lärande sker får barnet en förståelse över vad det innebär att *veta*, vilket barn sällan spontant uttrycker sig om i sitt lärande. Metakognitionen vill vi lyfta fram därför att vi ser det som en viktig aspekt att låta barn tillsammans med andra barn och vuxna få reflektera över sitt eget lärande. Vi menar att det i utomhusmiljön finns många tillfällen och situationer som kan inbjudas till reflektion över lärandet.

3.5.2 Lekens innebörd

I leken ser vi att det ges flera tillfällen för barn att reflektera över. Knutsdotter Olofsson (1992) hävdar att det inte finns någon lätt definition på vad lek är. Enligt författaren är lek något som sker både verkligt och på låtsas. Genom leken kan barn gå in eller ta avstånd från verkligheten. Leken är en relation mellan den inre och yttre världen, barnen skapar alltså leken genom tidigare upplevelser och erfarenheter av omvärlden. Lekens innebörd kan ändras då barnens syfte blir något annat i den skapande utvecklingen. Objekt i barns närhet ger dem lust och sammankopplingar vilket sätter igång barnens fantasi när de ska använda föremålet. För att kunna leka menar författaren att barnet förstår att ett föremål inte är det som det ser ut att vara, utan i leken kan allt förtrollas.

Knutsdotter Olofsson (1987) beskriver att barn lär sig mycket när de leker. Under leken menar hon att barn bearbetar det som de varit med om genom känslor. Barns känslor visar sig ofta i leken då de leker något som de tyckt varit kul men också det som varit jobbigt, detta för att få en distans till vad som hänt. Knutsdotter Olofsson menar att föreställningsförmågan tränas mycket i leken och den är den viktigaste funktionen i barns utveckling.

I låtsashandlingen skiljs föremåls och handlingens vanliga betydelse bort och den får en annan betydelse (klossen blir en kropp, att hålla en sked mot örat blir en telefon) som barnet får föreställa sig.

(Knutsdotter Olofsson, 1987, s. 111)

I leken övas barns perspektivtagning upp, detta då de går utanför ramarna över vad de själva kan. De iakttar andras roller i leken och vilka andra synsätt som finns, detta kräver stor koncentration för att kunna sätta sig in i andras sätt att leka. Genom lek lär sig barn att samspela, när de leker med andra tar de in nya erfarenheter från varandra. På detta vis får barnen nya och djupare kunskaper om ett nytt eller tidigare igenkänt fenomen. Ett annat viktigt redskap som utvecklas i leken är kreativitet och ett nytt sätt att tänka, eftersom alla slags lekar skapar förhållningsätt som ger en anknytningsrikedom till olika föremål i verkligheten (Knutsdotter Olofsson, 1987).

Knutsdotter Olofsson har sammanfattat att barn genom lek lär sig följande fyra punkter:

- I leken lär barn sig fördelarna med social samvaro, samtycke, ömsesidighet och turtagande.
- I lek med känslor lär de känna sina känsloreaktioner, får kontroll över rädsla och aggression och lär sig att reagera adekvat.
- I språklek lär de sig läsning och skrivning.
- I lek med saker bearbetar barn upptäckter och upplevelser. De lär känna tingens egenskaper och leken stimulerar till ett kreativt användande av dem där fastlåsthet bryts och flexibiliteten ökar. Lek med saker stimulerar också den kognitiva utvecklingen.

(Knutsdotter Olofsson, 1987, s.72)

När barn leker tar de till sig nya kunskaper och lär sig utan att de är medvetna om det och det är därför barn har svårt att beskriva vad det är de lärt sig menar Knutsdotter Olofsson (1987). När barn gör något medvetet, en undersökning eller testar något har de lärt sig något och upptäckt något nytt. För att lärande ska ske genom leken krävs det en lekstimulerande miljö och vuxna som vill vara med i leken. När det finns vuxna inom lekens ramar kan det påverka barnets lek och lek område. Finns det en lekfull pedagog eller vuxen i barnets lekmiljö kan barnen skaffa verktyg för att finna lösningar på de problem barnen varit med om i verkligheten. På detta vis lär sig barnet och kan använda sig av den nya kunskapen vid ett senare tillfälle.

3.5.3 Fantasi

Knutsdotter Olofsson (1992) diskuterar Vygotskijs syn på vad fantasi är. Vygotskij menar att inlevelseförmågan och föreställningsförmågan har med fantasi att göra. Fantasi är den förmåga som barnet har till lek för att uppleva käppen som häst. Han beskrev också leken som en spegelbild av verkligheten på ett djupare plan och att den inte går att förväxla med en verklighetstrogen föreställning. Knutsdotter Olofsson tar också upp Gregory Batesons syn på fantasi, vilken han beskriver som: ”Lek och fantasi liknar verkligheten men är inte verkligheten. Man gör en sak, som ser ut som något, utan att vara det” (s. 60). Både Vygotskij och Bateson beskriver att verkligheten är fantasins moder, de använder lek och fantasi synonymt. Både fantasi och lek är inte på riktigt utan på låtsas, man tar sin näring ur verkligheten och utgår ifrån minnet.

Knutsdotter Olofsson (1992) hävdar att i så väl fantasi som lek finns det en dubbelhet som innehåller motsägelser. I lek och fantasi händer det här och nu samtidigt som det sker där och då, närhet och avstånd i både djup sanning och osanning på en och samma gång. Det som skiljer leken och fantasin åt är att leken oftast återspeglas av tidigare verkliga händelser. När barn börjar leka imiterar de sådant som de varit med om eller sett. Man kan säga att fantasi är en slags uppfinningsförmåga. Innovationerna kommer när barnet klarar av de regler och teman som finns. Leken är både sådant barnet tidigare vet, men också nyskapande med hjälp av kunskap sedan tidigare, vilket kallas fantasilek. Frihet från verkligheten och att upptäcka på nytt om upplevelser och ovanliga förvandlingar av personer och saker, ligger i begreppet fantasi. Det är viktigt att kunna skilja på fantasi och verklighet och lek och verklighet även om fanta-

sin är en flykt från verkligheten. I fantasin råder inga förbud vilket barn bör lära sig, utan där är det möjligt att allt kan ske, i fantasin finns inga gränser. I verkligheten finns däremot förbud och i den får inte allting göras som man vill och inte heller gå för långt i sina händelser. Knutsdotter Olofsson skriver att: "Fantasin inte bara färgas av de upplevelser som ger den näring. Fantasin smittar även av sig på verkligheten" (1992, ss 66-67). Det som lärts in, den kunskap som tagits till sig, har alltid förts vidare genom fantasins form. I alla tider har intresse funnits för att genom sagor, legender och myter försöka förstå sig på livets hemligheter. Verkligheten kan alltså nås genom fantasin. Fantasi och systematiskt tillvägagångssätt är inte varandras motsatser, utan de går hand i hand (ss 59-71).

3.5.4 Motorik och rörelse

Med motorisk utveckling menar Grindberg och Langlo Jagtöien (1999) att ett barn stegvis lär sig olika färdigheter som har med förflyttning och rörelse att göra. I strävansmålen för förskolan står det att varje barn "utvecklar sin motorik, koordinationsförmåga och kroppsuppfattning samt förståelse för vikten av att värna om sin hälsa och sitt välbefinnande" (Lpfö 98, s10). En allsidig rörelseerfarenhet är viktig för den totala utvecklingen hos barn och behovet att få röra sig som barn är stort enligt Grindberg och Langlo Jagtöien (1999). Författarna skriver också att barn som har bra kroppsuppfattning och leker ledigt har goda förutsättningar för att samspela med den omvärld de lever i. I leken använder barnet hela sin kropp, alltså hela sig själv och för barn betyder hela sig själv ungefär samma sak som hela sin kropp. På detta vis ökar barns självkänsla genom just fysik aktivitet. Författarna menar att de barn som inte fått använda sig så mycket av den motoriska utvecklingen oftare blir uteslutna från att samspela i leken. Det är därför viktigt att den motoriska utvecklingen får utrymme eftersom den har stor påverkan på både det sociala samspelet och den egna självkänslan. Dessutom ger utomhusvistelse mer inspiration till att klättra, balansera, hoppa, springa, gunga och cykla. Författarna påtalar även att mycket av verksamheten kan tas ut till förskolans gård. I inomhusmiljön är det naturligt att hålla på med aktiviteter som kräver mindre utrymme eftersom lokalerna kan vara begränsade (ss 14-17).

Arbetet med fysisk fostran i förskolan har i uppgift att se till att alla barn får så mycket fysisk aktivitet så att deras behov av att röra på sig blir tillfredställt. Det är därför av vikt att barnens rörelsebehov framstår som positiva upplevelser för barnen. Att kunna röra sig obehindrat och målinriktat i förhållande till de krav som barnen ställs inför är betydelsefullt. Ett målinriktat rörelsemönster är resultat av en utveckling av sinnena och motoriken. Kvalité i rörelser är därför grundläggande och bör genom rörelseträning stimulera sinnena och vara allsidig för att kunna utvecklas. Barn utvecklas och förändras hela tiden kroppsligt, men också förmågan till rörelser är under ständig pågående process. Det är därför betydelsefullt att anpassa förhållandena så att så många som möjligt får chansen till en kontinuerlig utveckling utifrån sin rörelseförmåga (Grindberg & Langlo Jagtöien, 1999, ss 21-22).

3.5.4.1 Att möta kroppen i praktiken

Utifrån en annan aspekt beskriver Öhman och Sundberg (2004) om hur rörelse kan ses till hur vi förhåller oss till den egna kroppen och hur vi ser till vår egen kroppsuppfattning i skapandet av oss själva som individer. Vilka möjligheter finns det att stärka den individuella identiteten utomhus. Den fysiska hälsan har setts och ses som ett medel att mäta, prestera och resultera utifrån ett objekt likt kroppen som maskin. Det författarna efterfrågar är varför frågan om valet av innehåll i de aktiviteter som utövas inte tas upp till diskussion (s. 171). Vad kan naturen erbjuda barn genom den fysiska aktiviteten som främjar barns utveckling till sin egen förmåga att använda och relatera kroppen utifrån föresatsen att finna mening med sina handlingar. Genom handling skapar vi mening i vår omvärld som kan ses som öppna och slutna

möten beroende på hur dessa handlingar uppträder. Med slutna möten finns bestämda mål där ändamålet är förutbestämt. Om målet inte är förutbestämt finns möjligheter till att själv skapa med utgångspunkt i det handlande mötet, vilket blir ett mål i sig eftersom jag kan forma mina tankar och erfara under tiden, mötet i mina handlingar blir fria och öppna. Barn rör sig mer fritt i naturen och utomhus. I leken utmanar barnen sig själva genom att det i naturen inte finns bestämda banor, klätterställningar eller gungor som hämmar. I naturen finns inte givna svar på vad som är rätt sätt att klättra över en sten, det avgörs av barnet och barnet kan avgöra hur stenen ska användas. Utrymme för fantasi, frihet och att bedöma själv vad som är meningsfullt bestäms av barnet och blir på så sätt mer begripligt ute i naturen. Naturen som användningsområde för att utveckla barnets fysiska närvaro via kroppen, praktiseras genom leken och fantasin. För barnet blir upplevelsen meningsfull och förhållandet till kroppen utvecklas genom att se värdet av sig själv, som författarna kallar ett öppet kroppsmöte. Att skapa öppna kroppsmöten kan därför bidra till barnets utveckling av sitt själv. I naturen kan dessa möten utföras och utforskas om barnen erbjuds varierade möjligheter att själva välja hur de vill utmana sig i sina rörelser (Öhman & Sundberg , 2004). Andra öppna kroppsmöten som bidrar till utmaning om den egna kroppen är kroppskontakt med andra individer. I sportsammanhang handlar det oftare om att använda sig av kroppen *för att* ta sig fram, hoppa längst i längdhopp, vara snabbast och detta mäts och är så att säga slutna kroppsmöten. Medan det med öppna kroppsmöten kan handla om hur många som får plats på en sten, hur många behöver vi vara för att ”krama om trädet”. Om barnen får känna och beröra med den egna kroppen blir inte svaren givna på förhand. Rörelser i praktiken om hur barnet får använda sig av sin kropp utan att bedömas som fel eller rätt menar författarna vara en viktig förutsättning för barnet att få utveckla sin bild av sig själv (ss 171-184).

3.5.3 Matematik genom utelek

Matematiken finns i barnens dagliga aktiviteter i förskolan vilket kommer till uttryck i bland annat barnens lekar i form av att bygga, konstruera, klättra och i temaarbeten (Doveborg, 2008). Att ta barns perspektiv genom att tillvarata det som barn upptäcker ger förutsättningar för pedagoger att utmana barnen i deras tänkande om matematik. Det är i samspel med andra barn och pedagoger som matematiken kan synliggöras. När barn mäter längd med pinnar eller jämför stenar sker det ofta informellt. Genom att synliggöra för barnet att det är matematik som i leken eller aktiviteten uppträder innebär att erbjuda barnet möjligheter till att upptäcka matematik och som barnet vidare kan utveckla innebörden av formella matematiska begrepp. Det är när barnet själv får vara med om att upptäcka och reflektera och tillsammans med andra arbeta med problemlösningar som förutsättningarna kan infinna sig för att barn ska utveckla förståelse för matematik (s. 8).

Utomhusmiljön erbjuder barn en mångfald matematiska situationer som kan komma till användning vilka ger dem tillfällen att utveckla sin rumsuppfattning (Sternner, 2008). Vid klättring får barnet erfarenheter för avstånd och höjd, vid mätning erfars skillnader och upptäcker till lång och kort, med bilder kan barnen få erfarenheter om avbildningen om föremålets förhållande till verkligheten. Om barn får lösa problem i meningsskapande aktiviteter som sker utifrån barnets intresse kan barnens förmåga utvecklas genom pedagogens stöd av frågor och för reflektion. Med pedagoger som är medvetna kan matematik involveras i det mesta som görs och att påvisa barnen om att det är matematik. Det är hur barn får intryck av vad matematik är som de också kan ge uttryck för matematikens innebörd, det gäller därför att tillvarata på barns intresse och frågor likväl när saker och ting som händer i barnens vardag uppmärksammas.

3.5.4 Språkutveckling genom utelek

Björklund (2008) lyfter i sin avhandling upp två teoretiker, Vygotskij och Säljö. De utgår från tanken att man lär i ett sociokulturellt samhälle. Med det menar de att lärande sker i interaktion med andra personer i sin omgivning. Vårt språk erövrar således i en social kontext och är ett verktyg för social gemenskap, för utsagor och förståelse. Det är genom kommunikation som tankeformer och föreställningar liksom praktiska förmågor reproduceras och förnyas, vilket har betydelse för barns språk och kommunikation. När barn interagerar med varandra och pekar på bilder har de fokus på något gemensamt eller när de använder sig av olika tecken då de skriver och läser blir språket en viktig följeslagare till sådana handlingar vilket Björklund (2008) benämner som litteracitet.

I Lpfö-98 (2010) står att: "Förskolan skall lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen (s. 6). Därför krävs det som Fridolfsson (2008) säger att de verksamma i förskolan ger barnen ett stort och nyanserat ordförråd. Att namnge saker och ting räcker inte utan man måste kunna klassificera. Barnen får större ordförråd under sin tid på förskolan och senare i skolan, anledningen till att ordförrådet blir större är en utveckling i barnens tankemässiga förmåga men det beror även på att barnet träffar på nya miljöer och skaffar sig nya kunskaper och insikter. När barn kategoriserar in ord stimuleras och utökas barnets ordförråd. Via kategoriseringen får barnen en djupare insikt i ordets faktiska betydelse. Genom att kunna gruppera ord efter hur det till exempel slutar eller börjar kan barnen på förskolan som börjat bli medvetna om att ord är uppdelade i språkljud. Vi anser att utemiljön också är ett komplement till språkutvecklingen som sker inomhus, då ord och begrepp i sin naturliga miljö blir något konkret för barnen att ta del av vilket även Dahlgren och Szczepanski (2004) menar. Till exempel att utforska blomman i sin egen miljö får barnet upptäcka genom sina sinnen då de kan lukta, känna och se mönster och egenskaper och som genom samtal ger barnet ett ökat ordförråd.

3.6 Sammanfattning

Utgångspunkten i förskolan är att allt arbete utgår ifrån läroplanen för förskolan Lpfö 98 (2010). Pedagogernas ansvarar för att ge barn förutsättningar för att lärande och utveckling kan pågå i många olika sammanhang och situationer. Utrymme bör finnas för barnens möjligheter att utveckla sin fantasi och sin kreativa förmåga genom leken och i samspel med andra i sin omgivning, både utomhus och inomhus. Barn bör genom sin utevistelse få varierade möjligheter att agera i leken och andra aktiviteter såväl i naturmiljön som i en planerad miljö.

Dahlgren och Szczepanski (2004) menar att utomhuspedagogiken står för direkta upplevelser på plats, vilket ger möjlighet att lära genom flera sinnen och i ett större sammanhang om barnen ser det som meningsfullt utifrån sin syn på omgivningen. Om utomhusvistelsen inbjuder till barnens nyfikenhet att utforska sin omvärld och erbjuds att göra det i varierade situationer och i olika miljöer, berikas barnens möjligheter att tillägna sig kunskaper och erfarenheter. Att använda sig av utomhusmiljöns möjligheter till barns lärande och utveckling som ett komplement till lärande och utveckling inomhus hör samman med vad läroplanen för förskolan står för.

Pedagogernas arbetssätt bör utgå ifrån barnens intressen, tankar och idéer för att lärande och utveckling ska bli meningsfullt för barnen (Lpfö 98, 2010). Pedagogerna bör även ha god kännedom om hur lärande och utveckling möjliggörs för barn och hur de kan stödja och utmana barnen utifrån fakta, förståelse, förutsättningar och förmåga. Medvetna pedagoger som är *med* och närvarande i barnens lärandeprocess ger möjligheter och förutsättningar för att

lärande och utveckling kan ske menar Pramling Samuelsson (1994). Brugge och Szczepanski, (2007) poängterar också vikten av att erbjuda barnen varierade arbetssätt för att alla barn ska ha möjlighet att tillägna sig nya kunskaper

För att barnen ska kunna utveckla sin förmåga att lära och tillägna sig kunskaper på varierade sätt bör de utmanas av pedagogerna genom att få lösa problem och reflektera över allt, där det sker i deras omvärld (Glantz, Grahn & Hedberg, 2007). När barn vistas ute övar de upp sin motoriska utveckling på ett annat sätt än vad de gör inomhus, det kan ske genom klättring i skogsmiljö samt i leken där rörelserna får utlopp i ett friare utrymme. Enligt Knutsdotter Olofsson (1992) går det inte att skilja leken från fantasin då det är i leken som fantasi får utrymme. I fantasin ges möjlighet att känna frihet från verkligheten samtidigt som den uppenbarar sig i verkligheten. I leken finns möjlighet till att lära allt där pedagogen kan vara med och vägleda samt agera medupptäckare i barnens lek. Barn leker överallt enligt Olsson (1995), beroende på hur förmågan till sinnliga upplevelser stimuleras framstår lekens form på olika sätt och behovet är starkt bland barn oberoende om den sker inomhus eller utomhus. Knutsdotter Olofsson (1987) beskriver att samspel med andra barn och vuxna utvecklas när barn imiterar andra och ser hur de handlar i olika situationer. Den vuxne kan i samspelet utmana barnet för att komma vidare i sin kunskaps- och utvecklingsnivå. Vid samspel med andra i sin omgivning får individen chans att reflektera över sitt handlande i olika situationer och på så vis kan lärande och utveckling ske.

Genom att tillämpa matematiken i olika sammanhang i utemiljön kan barnen göras medvetna om att matematik kan läras in på olika sätt (Sternier, 2008). Även språkutvecklingen kan utvecklas utomhus då barnen får andra begrepp synliggjorda på ett konkret sätt och genom att benämna saker och ting, utvecklas barnens ordförråd och de får ett mer nyanserat språk (Fridolfsson, 2008).

4 Teoretiskt förhållningsätt – Utvecklingspedagogik

Syftet med studien är att ta reda på pedagogers uppfattningar av begreppet utomhuspedagogik och hur de menar att de arbetar med utomhuspedagogik i förhållande till barns lärande och utveckling. Valet av teoretiskt förhållningsätt är utvecklingspedagogiken i vår studie eftersom den utgår ifrån människans uppfattningar av ett fenomen och som i den här undersökningen innebär uppfattningen om fenomenet utomhuspedagogik. Beroende på hur pedagoger uppfattar utomhuspedagogik påverkar i sin tur barns sätt att uppfatta och förstå innehåll och innebörden av att lära. Vi vill med utvecklingspedagogiken som teori lyfta innebörden av barns utevistelse på förskolan till att varierade lärandesituationer finns i barnens fria lek utomhus, antingen det sker i skogen eller på förskolans gård. Det är när barnet får fria händer att utforska i sin lek utifrån sina förutsättningar som dessa tillfällen kan tas tillvara på av pedagogerna. Med avstamp utifrån pedagogers uppfattningar av utomhuspedagogik vill vi se om uppfattningarna som uttrycks har någon förbindelse för barns lärande och utvecklande som syfte.

Det som utgör kärnan i den fenomenografiska ansatsen är uppfattningar av ett fenomen. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) beskriver denna teori och benämner den utvecklingspedagogik. Utvecklingspedagogik handlar om barns egna medvetande om sitt lärande och beskrivs som: 1) Hur barn skapar mening och förståelse för lärande (fenomen) 2) hur kvalitativa sätt att uppfatta ett fenomen undersöks och hur de kan urskiljas och 3) hur skildras variationen av sätt att tänka av det slag som granskas som tyder på olika uppfattningar. Förskolans uppgift är att lära barn om lärandet enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003, s. 57). Utvecklingspedagogiken utgår ifrån att tillvarata och föra vidare tidigare filosofers tankar samt tidigare forskning om förskolans pedagogik.

Centralt i utvecklingspedagogiken är också att det inte går att skilja på lek och lärande i barnens värld. Teorin utgår ifrån barns intresse och tidigare erfarenheter av sin omvärld. Pedagogerna i förskolan har till uppgift att vägleda och rikta barns uppmärksamhet och intresse mot ett objekt som medför lärande, detta på ett sätt som gör det lustfullt och som skapar mening för barnet. För att barn skall utvecklas behöver de blir sedda, bekräftade och få beröm av pedagogerna, det vill säga att man utmanar barnen utifrån det de redan kan. För att barnet ska lära sig något som han/hon tidigare inte bemästrar måste barnet veta hur det går till när man lär sig, det vill säga barn behöver få synliggjort vad nya kunskaper kan tillföra (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, ss 84-85).

Att vara medveten om riktningen för att lärande skall ske är centralt i utvecklingspedagogiken, att veta varför man strävar mot att utveckla specifika normer, värden, förståelse och färdigheter (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, ss 59-64), vilket även står som strävansmål i förskolans läroplan. Detta sker inte i form av slutlig och färdig produkt utan som en start på en resa inom olika innehållsdimensioner som barnet har nytta av hela sitt liv. Utvecklingspedagogiken utgår ifrån barnen och med det menas att lärande som lek styrs av barnens egna individuella erfarenheter. Pedagogen har till uppgift att finnas för barnen och att kunna ge svar på de tankar och frågor som barnen har om sin omvärld. Det är pedagogen som bör utgå ifrån barnens uppfattningar och ge barnen utmaningar utifrån dessa vilket kan omsättas till kunskaper för barnet att få kännedom om (ss 224-225).

Leken spelar en viktig roll i barns erfärande, från att upptäcka den fysiska världen till att därefter utvecklas genom roller. I leken erfar barnen utifrån sin omvärld och gör den meningsfull. När barn leker och är med kompisar får de chansen att träna och utveckla det som de redan vet, samspel med andra och självkontroll. Barns lek är symboliskt tänkande och en viktig utgångspunkt i den kognitiva utvecklingen hos barn. I leken finns det oväntade tillfällen till att

föreställa och använda material på sätt som är meningsfullt och intressant för barnen, vilket är viktigt för lärandet. Leken är en plats för kommunikativ kompetens där lärande sker i samspel, i leken övar barnet också på att visa vilka rättigheter man har och inflytande. Om barnen får möjligheter till utbyte av andras sätt att tänka och göra, samt själv får uttrycka sin syn av erfarenheter i olika sammanhang, får de genom variationen ett bredare perspektiv tillgång till sin omvärld. Barn bör få delta i varierade händelser och upplevelser där pedagogen har ansvaret att lärandet sker på en mängd olika sätt. Med variation av uttrycksätt blir lärande och utveckling en ingång till medvetande hos barnen. Det är genom många detaljer och delar som en nyanserad helhet växer fram beroende på vilka sätt barnet erfarit i sitt möte med sin omvärld (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, ss 42-51). Vi anser att i utemiljön sker lärande och utveckling hos barnet, tillsammans med andra får barnet nya erfarenheter som barnet kan vidareutveckla och få förståelse för. Det kan vara i den fria leken som barnet kan få uttryck för sina uppfattningar, men det är också väsentligt att pedagoger ger barn olika möjligheter att synliggöra det som barnet ser som meningsfullt i sammanhanget. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) beskriver att oväntade tillfällen i leken bör tas tillvara på vilket vi också håller med om, att även i leken utomhus kan pedagoger uppmärksamma barnen att lärande sker i stunden.

Vi kopplar därför utvecklingspedagogiken om barns lärande om sitt eget lärande till pedagogernas uppfattningar om fenomenet utomhuspedagogik till vårt syfte. Av den orsaken att pedagoger har en stor betydelse och påverkan över hur barnens möjligheter och förutsättningar blir synliga för att lärande och utveckling kan äga rum utomhus .

5 Metod och genomförande

I detta avsnitt presenteras den fenomenografiska ansatsen som används i undersökningen, vilken avser uppfattningar av det fenomen vi studerat genom att använda oss av kvalitativa intervjuer. Urvalsgruppen består av sex verksamma förskollärare i två olika kommuner. Etiska principer har tagits hänsyn till. Insamling av data har skett genom inspelning av intervjuerna samt att författarna till denna uppsats, har varit två närvarande vid samtliga intervjuer med avseende för att öka validiteten och reliabiliteten. En kort presentation av förskolorna beskrivs avslutningsvis.

5.1 Fenomenografi

Den fenomenografiska forskningsansatsen har sitt ursprung i att skildra hur människan förstår och tolkar ett fenomen utifrån de varierade erfarenheter hon besitter (Marton, 1981, s.180). En strävan efter hur erfarenheter skildras genom det beskrivna, genom det undersökta och genom det som förstås av någon är det som efterfrågas och som Marton kallar för fenomenografi. Det innebär att både det begreppsmässiga och det empiriska behandlas, liksom vad uppfattningar innebär under tiden de erfars (s. 181).

Med den första ordningens perspektiv menas att det människan ser eller upplever är sant. Marton (1981, s. 178) redogör för den andra ordningens perspektiv som att närma oss människors tankar om världen och det erfarna. Kihlström (2007, s. 157) beskriver den andra ordningens perspektiv som att få kännedom och ökad förståelse för hur människan uppfattar sin omgivning. För vår undersökning innebär det att öka vår förståelse för hur pedagoger uppfattar utomhuspedagogik som fenomen och vi utgår ifrån den andra ordningens perspektiv.

Det som är grundläggande inom fenomenografin utgår ifrån det empiriska, det vill säga det erfarenhetsmässiga och handlar om att kunna reda ut vad kategorierna återger (Marton, 1992, ss 29-30). Om att erfara innebär betydelsen av att erfara *något*. Det handlar i den här undersökningen om hur pedagoger uppfattar utomhuspedagogik (något) och hur det skildras utifrån deras erfarenheter. Författaren menar också att fenomenografin inte har en dualistisk inställning vilket innebär att subjekt och objekt åtskiljs, istället fungerar den som en förbindelse mellan båda. Fenomenografin syftar till att människans erfarenheter är en pågående och föränderlig process beroende på vad, hur när och varför upplevelser haft eller har för betydelse för individen. I vårt fall syftar vi på hur pedagoger skildrar betydelsen av hur de uppfattar utomhuspedagogik och vad uppfattningarna för med sig i barns lärande.

Fördelarna med fenomenografi är att komma nära en individs uppfattningar och tankar kring ett fenomen för att få ökad förståelse för fenomenet utifrån individens syn på ett fenomen. Nackdelar som kan uppstå är att tolkningen av en individs tankar kan ske på ett sätt som den efterfrågade inte menar, vilket kan leda till missvisande resultat. Som forskare är det viktigt att tänka på att det som tolkas ligger så nära den efterfrågades tankar som möjligt, vilket kan vara svårt men är viktigt att ha med i tanken under hela studiens gång (Alexandersson, 2006, ss 111-121).

5.2 Kvalitativa intervjuer

Kvalitativ intervju handlar om att försöka närma sig hur människor tolkar och uppfattar ett fenomen, det är utifrån respondentens svar och erfarenheter som betydelsen av fenomenet ska tolkas (Kihlström, 2007, ss 48-49). Kvalitativ intervju påminner om ett samtal med skillnaden att det finns något förbestämt som står i fokus som är av intresse. För att få svar på en upp-

fattning menar Kihlström att de som svarar bör ha erfarenhet av det som efterfrågas eftersom det ökar trovärdigheten för innehållet i undersökningen.

I denna studie används därför kvalitativ intervju som metod med öppna frågor som utgångspunkt där respondenten utifrån en förbestämd fråga får beskriva sina tankar och erfarenheter av det efterfrågade fenomenet (Alexandersson, 1994, ss 123-124). Det är inte bestämda svar som efterfrågas då dessa inte är relevanta utan det är utifrån respondentens perspektiv och erfarenheter som svaren sedan ska bearbetas. Det vill säga, i intervju svaren ligger fokus på att urskilja och finna vad fenomenet har för betydelse för det efterfrågade. Valet föll på kvalitativa intervjuer eftersom det är uppfattningar som vi avser att undersöka. Vi har använt oss av öppna intervjuer då det ger möjlighet för respondenterna att beskriva situationer de erfarit från sitt arbete som pedagog i förskolan samt att vi som intervjuat har haft möjlighet att ställa följdfrågor (se bilaga 2) vid behov.

Kvalitativa intervjuer med öppna frågor kan ses som en fördel då respondenten har möjlighet att fritt kunna beskriva sina tankar och att intervjuaren kan ställa följdfrågor för att få ett förtydligande eller för att fråga respondenten om man uppfattat de som han/hon sagt på ett korrekt sätt. Nackdelar med intervjuer är att det är svårt att hålla sig helt objektiv då intervjuaren är den som efterfrågar det specifika fenomenet som ska undersökas, även om förståelsen för fenomenet ska skrivas ner innan forskningen påbörjas (Kihlström, 2007, s. 48).

5.3 Urval

Vi har intervjuat sex förskollärare för att skapa en bild av deras uppfattningar av utomhuspedagogik och vilken betydelse den har för barns lärande och utveckling i förskolan. Ett strategiskt urval har gjorts som innebär att försöka finna variationer av uppfattningar av ett fenomen som Alexandersson (1994, s. 122) beskriver det som att försöka få ut så mycket innehåll av den informationen ger. Med det menas också att mer och djupare förståelse kan skapas av människans uppfattade omvärld. Av de sex medverkande respondenterna arbetade två förskollärare på samma avdelning, resterande fyra arbetade på olika avdelningar. Alla förskollärarna har erfarenheter av barns dagliga inne- och utevistelse i verksamheterna och arbetar i kommunala förskolor. De tillfrågade pedagogerna arbetar i förskolor vilka är välkända av oss. Intervjuerna har genomförts på två förskolor i två kommuner i södra Sverige.

5.4 Etiska principer

När en undersökning skall genomföras i en verksamhet är det av stor vikt att beakta att de människor som innefattas i studien inte utelämnas eller kan ta skada (Björkdahl Ordell, 2007, s. 21). I all mänsklig verksamhet finns det någon form av etik. Alla människors lika värde är en grundläggande etisk regel inom den humanistiska traditionen (s. 22). Inom vetenskaplig forskning finns Vetenskapsrådet som är en organisation för att hjälpa och utveckla svensk forskning. Det finns en publikation för vilka etiska regler som skall följas och dessa fungerar som riktlinjer (Björkdahl Ordell, 2007, ss 25-26).

Vetenskapsrådet (2002) har arbetat fram forskningsetiska principer. Följande fyra huvudkrav finns i individskyddskravet för att värna och visa respekt för deltagare vid genomförandet av en studie:

1. *Informationskravet* – att informera de som ska ta del av undersökningen om vad den handlar om och vad den har för syfte samt att deltagandet är frivilligt.
2. *Samtyckeskravet* – den som deltar i undersökningen måste ge sitt samtycke att vilja delta i undersökningen utifrån given information. Respondenten informeras också om att det är i sin ordning att avbryta undersökningen under intervjuens gång och det respekteras av forskaren.
3. *Konfidentialitetskravet* – information som framkommer i studien kommer inte lämnas ut till obehöriga samt att deltagarnas personuppgifter förvaras i säkert förvar. De som deltar i studien är anonyma och inga namn på personer eller platser kommer att kunna identifieras.
4. *Nyttjandekravet* – uppgifter från studien får endast användas i forskningssyfte.

(Vetenskapsrådet, 2002, ss 7-14)

I det missiv (se bilaga 1) som vi personligen överlämnade till respondenterna fick de skriftligt ta del av vad undersökningen syftade till, i vilket avseende den skulle användas i samt att det var frivilligt att delta. Respondenterna fick även information att det var i sin ordning att avbryta under intervjuens gång, att inga uppgifter lämnas ut utan att vara avidentifierade samt att studien enbart är tillgänglig i forskningssyfte. Ovanstående information delgavs ytterligare muntligt av oss till de intervjuade pedagogerna inför varje intervjutillfälle. Alla tillfrågade pedagoger gav sitt medgivande till att bli intervjuade och intervjuerna genomfördes utan att någon valde att avbryta. All information rörande intervjuerna har från början avkodats, vilket innebär att respondenterna och förskolorna vid utskrift fått fiktiva namn. Efter examensarbetets färdigställande kommer alla inspelade intervjuer att raderas samt att alla utskrivna intervjuer att dokumentförstöras, så att ingen kan komma åt några uppgifter om respondenterna eller om de förskolor som besökts där intervjuerna genomförts. Vi informerade respondenterna i vårt missiv samt muntligt om att studien endast kommer användas i utbildningssyfte och läggas upp på BADA¹.

5.5 Datainsamling

En pilotintervju gjordes innan genomförandet av intervjuerna till studien, för att frågorna skulle bli relevanta till syftet. Efter pilotintervjun granskades intervjumanualen (se bilaga 2) för att därefter justera frågorna för möjligheten att få ett bredare resultat (Lantz, 1993, s. 60). Efter att intervjuerna genomförts kunde det utläsas från resultatet att de frågor som lagts till, tillförde relevant information för undersökningen. Kontakt togs via telefon med sex förskollärare för att få medgivande om deltagande i undersökningen. Därefter besökte var och en av oss de pedagoger som skulle medverka för att överlåta missiv, informera om hur lång tid intervjun skulle ta (ca 1h) samt informerades muntligt om syfte och genomförande av intervjun (Kihlström, 2007, s. 230). Vid detta tillfälle delgavs också de etiska principerna i Vetenskapsrådet (2002). Alla intervjuer spelades in vilket är fördelaktigt för att bättre kunna fokusera på innehållet under samtalsgången, allt det som respondenten berättar kommer med, samt frågor som ställts finns inspelat för analys (Kihlström, 2007, ss 50-51). Under intervjuerna har vi, författarna till denna uppsats, varit närvarande, en har intervjuat och en har fört anteckningar. Den av oss som förde anteckningar hade i slutet på intervjun möjlighet att ställa frågor om ytterligare fördjupade upplysningar som eventuellt kunde tillföra betydelse för studien (Stukat 2005, s. 41). Intervjuerna har genomförts på respektive förskola där pedagogerna arbetar.

¹ BADA – Borås akademiska digitala arkiv

5.6 Validitet och reliabilitet

5.6.1 Validitet

Viktiga delar gällande validitet är att; utomstående läsare skall förstå vad resultaten visar, hålla fokus på det uttalade syftet, en handledare granskar intervjumanualen (innehållsvaliditet) samt prövar frågorna innan undersökningen ”verkställs” (samtidig validitet) (Kihlström, 2007, s. 231). Inför undersökningen granskades intervjumanualen (se bilaga 2) av handledaren och genom granskningen gavs förslag på omformuleringar av intervjufrågorna. Därefter genomfördes en pilotintervju för att ytterligare stärka giltigheten innan huvudundersökningen påbörjades. Efter pilotintervjun redigerades intervjumanualen genom tillägg av frågor för att få ett bredare underlag till studiens uttalade syfte. För att förtydliga resultat har det delats in under olika beskrivningskategorier utifrån de uppfattningar som framkommit ur respondenternas beskrivningar (s. 163). För att ytterligare förtydliga innebörden av kategorierna har citat tagits från intervjuerna för att öka läsarens förståelse av det resultatet visar (s. 164).

5.6.2 Reliabilitet

Före undersökningen sammanfattades den förförståelse vi, författarna av denna uppsats, hade inom problemområdet för att kunna komma så nära ett välgrundat resultat som möjligt. Detta är något som Kihlström (2007, s. 49) anser är viktigt för att kunna vara så objektiv som möjligt under intervjun. Med reliabilitet avses att resultatet ska vara trovärdigt. För att öka reliabiliteten har intervjuerna genomförts med två intervjuare, en som intervjuade respondenten samt en som förde anteckningar och observerade kroppsspråk, detta för att stärka svaren (s. 231). Kihlström beskriver att det är betydelsefullt att vara fokuserad under intervjun, men det är lyssnandet som utgör hur intervjun skall fortgå och när frågor kan inflikas för att få en djupare förståelse. Detta arbetssätt har tillämpats när intervjuerna genomförts genom att inflika med lämpliga följdfrågor under intervjuernas gång. Kihlström (2007) påvisar också vikten av att respondenten som intervjuas har erfarenhet av fenomenet som efterfrågas då det ger en högre trovärdighet vilket också är fallet, genom att intervjua pedagoger i förskolan samt spelat in intervjuerna.

5.7 Analys/bearbetning

Fokus i denna rapport är att undersöka hur pedagoger uppfattar fenomenet utomhuspedagogik samt vad det betyder för barns lärande och utveckling vilket därför den fenomenografiska ansatsen främst anstår som den mest passande till rapportens syfte. En fenomenografisk undersöknings arbetsgång har för detta utvecklats och visas i tre steg av Alexandersson (1994, s. 122);

- 1) - avgränsning av en företeelse i omvärlden, - urskiljning av aspekter av företeelsen
- 2) - intervju om företeelsen, - utskrivning av intervjun
- 3) - identifiering av uppfattningar av företeelsen genom analys av utsagor, - redovisning i beskrivningskategorier, - samordning av beskrivningskategorier i ett gemensamt utfallsrum

- 1) Vi har gjort en avgränsning till pedagogers uppfattningar av utomhuspedagogik och vad de anser om barns lärande och utveckling i utemiljön. Vi ville urskilja utomhuspedagogikens innebörd utifrån pedagogernas tankar och erfarenheter.
- 2) För att ta del av pedagogernas uppfattningar av utomhuspedagogik och barns lärande och utveckling valde vi att intervjua förskollärare. Intervjuerna skrevs därefter ner ordagrant och samtliga intervjuer lästes igenom av oss flera gånger.
- 3) Efter utskrivning av intervjuerna påbörjades sökandet efter variation av uppfattningar av fenomenet utomhuspedagogik. Vi fann inte några specifika skillnader bland pedagogers upp-

fattningar av utomhuspedagogik som fenomen. Vi fann däremot likheter i deras beskrivningar om vad innebörden utomhuspedagogiken uppfattas som. Det gemensamma utfallsrummet har sammanställts under begreppet frihet och som vidare presenteras under tre beskrivningskategorier: *Innebörden av utomhuspedagogik- frihet som;* - *Frihet för lek,* - *Frihet för utrymme samt – Frihet för fantasi.* Alexandersson (1994) beskriver det som att finna mönster genom att analysera yttranden som uppkommit i intervjuerna, det är genom de olika mönstren som man kan få fram variationen, i vårt fall pedagogers uppfattningar av utomhuspedagogik.

Vidare var vårt syfte att ta reda på hur pedagoger arbetar med utomhuspedagogik och vad de tror det innebär för barns lärande och utveckling. För att få en helhetsbild för betydelsen om vad utomhuspedagogiken innebär för barns lärande och utveckling har intervjuerna upprepade gånger granskats och analyserats. Vi fann två meningsbärande delar relevanta för syftet vilka har utfallit under två områden; *Pedagogernas Arbetssätt och Barns lärande och utveckling.* Under arbetssätt presenteras tre beskrivningskategorier vilka tilldelats underrubrikerna; *Skogen som pedagogiskt uterum , -Skogen och gården som fritt uterum* och - *Ta tillvara på barns idéer och intressen med pedagogen som vägledare i barns lek.* Under den andra meningsbärande delen barns lärande och utveckling presenteras fyra beskrivningskategorier vilka tilldelats underrubrikerna; - *Samspel , - Motorik, hälsa och rörelse,* - *Matematik* samt - *Språkutveckling.*

I resultatet redovisas samtliga rubriker med tillhörande beskrivningskategorier och som med citat belyser våra tolkningar av det som uttryckts av respondenterna i studien.

5.8 Presentation av förskolorna

Alla barnen på samtliga avdelningar på de båda förskolorna vistas dagligen utomhus. Mest vistas båda förskolorna på gården och skogen vilket är fokus i denna rapport även om de använder sig av andra närliggande miljöer såsom kommunala lekplatser, parker, naturområden, djurpark samt ishallen.

På förskolan *Haren* finns en stor omhändertagen utegård vilken kan utnyttjas både på fram - och baksidan. Gården är avdelad med stängsel vilken framsidan ofta används på förmiddagen och baksidan på eftermiddagen. På ena sidan av gården finns också grindar runt avsett för de yngre barnen. Gården består av stora grönområden med många sorters träd och buskar, klätterställningar, gungor, en kulle (på ena sidan), sandlådor, lekstuga, motorikbana med rör att krypa i, växthus samt förråd med diverse saker som cyklar, hinkar, spadar m.m. I närområdet finns skogen på ca tjugo minuters gångavstånd från förskolan, det finns en park som de ibland går till samt kommunala lekplatser som de emellanåt besöker.

På förskolan *Älgen* finns en platt gård på baksidan omhändertagen av staket med ett träd, buskar intill förskolan, en asfalterad gång runt trädet för cykling, en stor gräsmatta, lekstuga, klätterställning, gungdjur och två sandlådor samt förråd med cyklar, grävskopor och diverse uteleksaker. På framsidan av förskolan finns en kommunal lekplats med gungor, klätterställningar, sandlådor samt en stor kuperad kulle med skog träd, buskar och stenar. I närområdet finns ett naturområde som de besöker ofta, en ishall samt en djurpark vilka de har ett samarbete med.

6 Resultat

I det här kapitlet presenteras resultatet från undersökningen i tre beskrivningskategorier; *Innebörden av utomhuspedagogik- Frihet*, *Pedagogernas arbetsätt* samt *Barns lärande och utveckling*. För att förtydliga resultatet har vi med citat från intervjuerna. Förskolorna har döpts till Älgen och Haren samt att pedagogerna och barnen har tilldelats fiktiva namn.

Begreppet utomhuspedagogik sammanfattar vi utifrån intervjuerna som något som står för; stort utrymme för barnens fria lek, - utrymme för barnens fantasi och rörelsefrihet, att uteleken får komma till uttryck för barnens tankar och uppfattningar om omvärlden och som vi kopplar samman under begreppet *frihet*.

Varför vi har valt att benämna frihet som ett sammanfattande begrepp är för att utomhuspedagogik för pedagogerna i vår studie beskrevs som en betydelsefull arena för barnen att få utlopp för lek, rörelse och fantasi då de anser att detta kan ske på ett fritt sätt utomhus.

6.1 Innebörden av utomhuspedagogik- Frihet

Genom att studera intervjuerna kunde mönster finnas. I innebörden av utomhuspedagogik beskrivs av pedagogerna som en slags frihet för lek, rörelse och fantasi. Nedan kommer det att beskrivas hur dessa begrepp gestaltas utifrån pedagogernas berättelser vilka utfallit i följande kategorier; - *Frihet för lek*, - *Frihet för utrymme och rörelse* samt - *Frihet för fantasi*.

6.1.1 Frihet för lek

Pedagogerna beskriver här varierade sätt hur de kan vägleda barnen i deras lek, genom att utnyttja tillfället och ta tillvara barnens lek och utveckla det till förmån för flera barn att delta i. Att ta sig till platser där fritt utrymme till lek finns utom fara är något som en pedagog uttalar. Exempel på att medvetenheten om att inte hindra barnen till lek uttalar också.

...ja det kan ju vara att till exempel man, barnen har börjat springa runt eller nånting och så kan man vara med och föreslå nånting det kan vara i en lek, man utnyttjar det liksom, det finns träd, att man gör en lek för att där har man ju både plats och utrymme för sånt och många kan vara med

(Fatima, Haren)

...det är oftast vi vuxna som tycker det är jobbigt att vara ute när det regnar, barnen har inte ont av det, dom älskar att vara ute när dom får samla vatten i hinkar och göra geggamoja och plaska i pölar, jag tror det är våra, dom vuxnas begränsningar som stoppar det hela, barnen klagar inte när vi är ute.

(Towe, Älgen)

...utvecklas mer och där behöver du inte oroa dig, det finns inget som är direkt farligt utan dom kan, där kan dom leka helt fritt men vi är ju med.

(Svea, Haren)

Pedagoger tar barnen till utrymmen som ger inspiration och möjligheter för barnen att kunna använda leken fritt. Utomhuslekar och utrymme för barnens fria lek ser pedagogerna som en väsentlig del av utomhuspedagogiken.

6.1.2 Frihet för utrymme och rörelse

Pedagogerna beskriver att barn behöver få röra på sig obehindrat och att de behöver vara ute för att det är nyttigt. Utrymme för rörelse finns inte inomhus, att det är många barn på liten yta ses av en pedagog som en nackdel. Möjlighet till att finna en ostörd plats där lugn och ro kan infinna sig, finns också mer åtkomligt för barn utomhus. Närmiljön och skogen som användningsområden ger bra förutsättningar för utveckling av barnens motorik beskrivs också av pedagogerna. Utrymme beskrivs av samtliga pedagoger som en viktig del för barns rörelsebehov.

...det är väldigt nyttigt att vara ute man är inte på varann så väldigt mycket

(Etna, Älgen)

...kullen den är ju fantastisk för där är ju naturen, hur dom leker där i backen och det är ju såna rörelser som du aldrig kan få på en lekplats/.../att röra på sig och det att vi ligger så pass bra till naturmässigt/.../har ju all skogen, man har ju X (Naturområde) inte långt härifrån som är en tillgång som man kan ströva fritt.

(Etna, Älgen)

...när vi är inne så är det så pass styrt och vi är på sådan liten yta och har mycket barn/.../ ute måste dom få springa och röra sig utan att vi är där/.../måste dom få springa dom måste få röra på sig och få vara, fåta med armar och ben och ropa och gapa och bara få va.

(Towe, Älgen)

...hitta sina egna vägar och gå i väg en bit det gör ingenting för det kan liksom inte hända någonting där...

(Svea, Haren)

...där är lite kuperade berg vid sidan av så att dom kan klättra och bygga kojor där också, dom är väldigt på den där gräsplätten, det är så härligt att bara få springa, att dom bara får springa på en stor yta, ingenting som är farligt, det är bara och springa så att det är mycket fri lek när vi kommer upp i skogen

(Towe, Älgen)

...barn funkar oftast bättre ute, det blir ett helt annat lugn när du är ute på nått konstigt sätt. Men det är ju också säkert för det är en större yta, du har, det blir inte så trångt, det blir inte så, det blir att du kan vara mer själv ute än inne.

(Fe, Haren)

När barn får förutsättningar att röra sig fritt på stora utrymmen eller områden inger det tillåtelse att få utlopp för rörelsebehovet. Skogens fria ytor är mer tilltalande och inger lust till att springa eller att gå ifrån gruppen och finna en lugn plats om behovet finns. Towe beskriver i ett av citaten ovan att deras små lokaler och stora barngrupper också bidrar till att barnen behöver få större spelrum när de är ute vilket hon upplever att barnen har behov av.

6.1.3 Frihet för fantasi

Pedagoger beskriver att barn behöver få möjlighet att utnyttja fantasi och tankar och att utrymme för detta ges. Att ge barnen utrymme att få experimentera och testa för att själva utforska genom att få fantisera uttalas av pedagoger. Genom att använda sig av skogens material likväl som att ta tillvara de platser och vrår som finns utgör delar till att nära fantasin och tankarna är något som också yttrycks.

Det finns hur mycket material som helst att experimentera med. Det är också det som gäller, barnen måste få utforska själva, man försöker vara med som medforskare då ser man ju lätt när barnen går och hämtar egna saker å dom frågar och dom studerar

(Svea, Haren)

...särskilt i skogen är det så att dom sitter själva som när Nisse satt och spela trumma...han hade två pinnar i handen...en stubbe...att dom liksom hittar sina egna små vrår på ett helt annat sätt

(Fe, Haren)

...man tar tillvara det som man har hittat för det är ju alltid nånting spännande man hittar i skogen om man inte bygger med nånting i skogen eller också hitta man nånting annat, det kan vara djur det kan vara vad som helst som man tar med sig hem från skogen eller att det är nånting man gör i skogen

(Fatima, Haren)

...och få vara där (kullen) där det inbjuder till så mycket/.../ fantasin får spela.

(Etna, Älgen)

Pedagogernas sätt att uttrycka sig visar på att de vill ge barnen möjlighet att få uppleva hur fantasin kan vara en tillgång i miljöer som det i skogen, gården eller naturens närområden inbjuder till. Mötet med både stora utrymmen som små vrår, där barnen får en plats att spela ut sina fantasier ses som delar av lärande och utveckling. Genom att det inte finns färdigt material utomhus ges barnen möjlighet att få fantisera och själva uttrycka sig fritt med det material som naturen erbjuder.

6.1.4 Sammanfattning

Pedagogerna talar om vikten av fritt spelrum för barns lek och rörelse, samt att i leken ges fantasin utrymme. En känsla av frihet infinner sig bland barnen i en miljö där utrymme finns beskrivs också. I leken får barnens fantasi utlopp som Fe beskriver ovan där Nisse har två pinnar och spelar trumma på en stubbe enligt Fe. Det kräver en miljö där pedagogerna anser att detta behov blir tillgodosett och miljön där detta blir möjligt är främst skogen, gården men även andra platser där tillräckligt med yta för barnen finns att tillgå.

6.2 Pedagogernas arbetssätt

Här nedan presenteras hur pedagogerna berättar om hur de arbetar utomhus. Resultatet visas i följande kategorier -*Skogen som pedagogiskt uterum*, -*Skogen och gården som fritt uterum* och - *Ta tillvara på barns idéer och intressen med pedagogen som vägledare i barns lek*. Alla pedagoger berättar om att de går till skogen eller andra naturområden, några använder skogen som ett område där den fria leken är framträdande, medan några pedagoger beskriver hur planerade aktiviteter kan genomföras till exempel spela upp sagor praktiskt och konkret för barnen.

6.2.1 Skogen som pedagogiskt uterum

Med pedagogiskt uterum menas att pedagoger använder sig av planerade aktiviteter i samband med vistelsen i skogen. Det som de flesta respondenterna lyfter fram angående vistelsen i skogen är att de kan utföra många aktiviteter med hjälp av naturmaterial. Det handlar också om att få tillfälle att ta med sagor ut i naturen och "spela" upp sagan som en teaterföreställning för att göra sagan konkret för barnen. En av pedagogerna beskriver även projektarbete som arbetsmetod, utifrån en sagofigur som barnen får följa under en termin.

...vi jobbar väldigt mycket med sagor och sagopåsar, vi har bland annat ekorn satt i granen som saga och ibland brukar vi ta med oss den ut i skogen. Där finns en liten gran där ekorn kan sitta och så försöker vi hitta nån liten tallegren i närheten som kan han kan hoppa på så att allt å så är mamman med å så blev allt väldigt tydligt. Att han gör det ute, att de gör det här ute i naturen.

(Trine, Älgen)

...brukar vara mycket med bilder då och så anknyta till naturen

(Etna, Älgen)

vi startade med det i skogen vårt projekt och då var det en hel del som hände därute vi hade till exempel när vi startade, då var det höst då hittade vi våran figur som skulle va med i det här projektet som vi hade, det var vår vän X (sagofigur) och då var han gömd i skogen... och så i skogen och sen så fortsatte det när det blev så mycket snö/.../ som vi upplevde det var så speciellt när barnen skulle berätta för sina kompisar vad dom hade gjort, dom är ju jättemånga som sitter där när vi har samling/.../alla barn vågade berätta om vad som hade hänt hemma...

(Fatima, Haren)

Som citaten ovan visar, arbetar pedagogerna med konkreta uppgifter och använder sig av både medtagna verktyg från förskolan för att komplettera med skogens verktyg i naturen. Genom att använda sig av naturens tillgångar utnyttjar de det till att utföra aktiviteter. Pedagogerna använder sig av utemiljön som en pedagogisk arbetsplats där planerade aktiviteter kan äga rum och ser möjligheter för att lärande kan ske utomhus. Även projektarbete som arbetsmetod beskrevs av Fatima som mycket uppskattat, barnen uppskattade ”sin” vän och visade engagemang, vilket pedagogerna såg som väldigt positivt. Att alla barn vågade säga något om sin vän för kamraterna uttrycktes av Fatima som speciellt samt att barnens stora intresse för sagofiguren ledde till att projektet fortsatte fram till sommaren.

6.2.2 Skogen och gården som fritt uterum

Skogen som fritt uterum innebär att pedagogerna pratar om den fria leken som sker utomhus så väl i skogen som på gården. Att inte störa eller styra barnen i deras lek anser två av pedagogerna som viktigt då barn måste få utrymme för att själva konstruera lekar och utmaningar samt att de får omedveten träning i motorik.

...dom leker jättebra ute så vi försöker inte störa vi försöker kolla vad alla gör men att man inte stör för vi tycker den fria leken ute är jätte viktig.

(Towe, Älgen)

...ja är inte mycket för att styra upp jag om fritt och barnens egna lek får styra liksom. Det är inte ofta vi gör något styrt när vi är i skogen.. inte ute på gården heller. Utan lite styrda aktiviteter kan man ha inne när man har projekt å så. Nä jag är inte mycket för att styra.

(Svea, Haren)

...mycket i skogen och där är ju lutning/.../ springer upp och ner så man får ju väldigt mycket träning där för en backe är faktiskt ganska svårt när man är två år

(Towe, Älgen)

Det är ju såna rörelser som du aldrig kan få på en lekplats/.../det inbjuder ju till så mycket /.../leker affär med gamla träbitar i köttstycken och alltså fantasin får spela/.../ ett område som inte är förberett som inte är färdigt så det är ju bra för fantasin

(Etna, Älgen)

...när vi kommer ut så måste dom få springa dom måste röra på sig och få vara, fäkta med armar och ben och ropa och gapa och bara få va

(Towe, Älgen)

Pedagogerna beskriver att de inte vill störa eller styra barnen i den fria lek då de anser att den är viktig för barn eftersom den ger utlopp för fantasi och att de får röra sig obegränsat. Pedagogerna berättar främst att den grovmotoriska träningen sker i skogsmiljö då de menar att den ger andra förutsättningar än färdiga klätterställningar på gården, detta då barnen får använda sin kropp på andra sätt, när de klättrar i träd eller på stora stenar.

6.2.3 Ta tillvara på barns idéer och intressen med pedagogerna som vägledare i barns lek

Pedagogerna redogör för vikten av att i arbetet ta tillvara på det som barnen intresserar sig för genom att vara en närvarande pedagog på barnens nivå. En pedagog bör finnas som vägledare genom att se vart han/hon behövs i barnens lek. Det kan också genom dokumentation bli konkret och synligt att barn har lärt sig. Citaten nedan är tagna utifrån pedagogers beskrivningar på frågan: *Beskriv en situation som du anser har inneburit utomhuspedagogik?* (se bilaga 2) och utifrån följdfrågor som ställts har vi utläst följande citat:

... det är då det liksom händer saker när man förstår att man lyssnar på dom och tar vara på deras idéer för då blir det viktigt för dom också för att man har lyssnat

(Fatima Haren)

...vi säger där ute att det skulle vara så att pedagogerna pratar med varandra och då är det klart att då kommer ju inte barnen och berättar något eller visar, DU måste gå till barnen och visa att du vill vara med där om du ska se vad som händer och hur dom tänker och ...för att det märker ju barnen väldigt snabbt om det är så att det är pedagoger som inte är med och inte ser dom då är det liksom ingen idé att gå dit heller och visa vad man har tänkt och komma med sina frågor.

(Fatima, Haren)

Är det nån som inte vet det så får man fråga vad dom vill göra eller försöka föreslå nånting eller få igång dom liksom/.../försöka hjälpa dem in i leken.

(Towe Älgen)

...kan va rätt farligt, eller hur man ska uttrycka sig, vi vuxna kan va ganska bra på att klampa in i ett rum eller i en lek, man kanske förstör mer än vad man gör nytta. Man får känna av hur är läget liksomkommer man in i en lek och det stannar upp då är det helt fel. Sen om man sitter och bygger eller ...gräver i sandlådan så tycker jag att man kan sätta sig där då och då kommer de, oftast de yngre barna och vill gärna va med och man bygger något tillsammans får i gång leken lite mer.

(Svea, Haren)

Ja, dokumentation...det är ju ett sätt som man lär. Vi jobbar mycket så att dokumentation att barnen får berätta vad de tänkt och vad de gjort. Det tycker jag är ett sätt att man märker vad de snappat upp. Sen tycker jag att man märker vid dagliga samtal

(Svea, Haren)

Ovan beskriver en av pedagogerna att det är viktigt som pedagog att vara lyhörd och lyssna in vad barnen har för tankar, idéer och vad de tycker om att göra. Genom att visa att du som pedagog bryr dig om barnen får du lättare med dig dem i ditt arbete. Två andra beskriver vikten av närvaro, att finnas tillhands samt att stödja när det finns behov av det i barnens lek. Dokumentationen används som redskap för att göra barns lärande och utveckling synlig för barn och pedagoger. Vi har valt att ta med citaten ovan då de visar på att barn lär och utvecklas genom att få göra saker som har en utgångspunkt i något som barnet tycker om samt när en pedagog medvetet närvarar.

6.2.4 Sammanfattning

I pedagogernas arbetsätt kan utläsas att de medtar material från skogen till förskolan men att de även tar med färdigt material som sagopåsar till skogen. Genom att spela en saga som till exempel ”ekorn satt i granen” i skogsmiljö visar pedagogerna för barnen att man kan lära samma sak fast i olika miljöer och genom att använda det i sitt rätta sammanhang förtydligas och synliggörs meningen av de planerade aktiviteterna. Både skogen och gården utnyttjas mycket till barnens fria lek. Skogen, som stort fritt utrymme att tillgå där barnen får utlopp för sitt rörelsebehov, fantasi och lek och som pedagogerna även ser att barnen utvecklas motoriskt. Tre av pedagogerna beskriver vikten av att vara närvarande och möta dem i deras vistel-

se utomhus för att få reda på vad som intresserar barn och hur de tänker. De tre andra beskriver att de vill vara med som vägledare i barnens lek när behov av stöd finns eller efterfrågas.

6.3 Barns lärande och utveckling

Under denna rubrik presenteras hur pedagogerna beskriver barns utveckling och lärande, utifrån fyra kategorier: - *Samspel* , - *Motorik, hälsa och rörelse*, - *Matematik* samt - *Språkutveckling*.

6.3.1 Samspel

Några pedagoger beskriver att barn lär av varandra både genom samtal och aktiviteter utomhus. Något som pedagogerna också berättar om som lärande tillfällen är att barnen reflekterat utifrån sina egna erfarenheter.

... men jag tycker ju också att barn lär utav varandra. Det är väl det som är fördelen med dom här grupperna också att de lär utav varandra. När dom sitter i ateljén eller är ute om någon gör något som verkar spännande så följer dom andra med, å liksom intressena utökas man lär sig grejer av varann

(Svea, Haren)

Vi mätte oss när vi var på X (Naturområde) på promenad och så skulle vi mäta oss där med pinnar och hur många vi var/.../vi leta pinnar och så mätte vi varandra och då så la vi ut pinnarna på gräsmattan/.../vi såg skillnader/.../dom kunde ju detta, vi har gjort det tidigare inne så dom förstod ju de här med den kortaste att man inte behöver så många pinnar till den som är kortast

(Etna, Älgen)

...när vi skulle gå till återvinningsstationen en gång, eller vi gör ju det ofta då men sist så var det i den här påsen som det är mjölkförpackningar eller pappersförpackningar så hittade Lisa en hushållspappersrulle men hon bara... fröken, fröken det här är ju fel! Då fick vi ju prata om det att detta är ju också kartong där är ju ...där den ska va.../.../ Så låg det en knapp en plastknapp i den här påsen som Bengt hittade och han nee den ska inte va här så då fick vi leta vart man skulle slänga plast

(Fe, Haren)

Utifrån pedagogernas berättelser ges uttryck av att barn lär av och med varandra genom samspel och att när barnen tar del av varandras intressen ökar också möjligheten till att utvecklas. Att barn även skapar en förståelse utifrån det de tidigare klarat av och erfarit kan också utläsas i Etnas framställning ovan, barnen tar utifrån tidigare erfarenheter sitt lärande vidare genom att i samspelet komma fram till lösningar där skillnader och likheter blir synliga för barnen.

6.3.2 Motorik, hälsa och rörelse

Pedagoger uppfattar utomhuspedagogik som att den är viktigt för grovmotoriken, hälsan och att få röra sig. Skogen i närområdet beskriver pedagoger nedan som ett område där barnens motorik och rörelse ges utrymme i för att utövas.

...mycket i skogen och där är ju lutning/.../ springer upp och ner så man får ju väldigt mycket träning där , motorisk träning genom att springa upp och ner för en backe är faktiskt ganska svårt när man är två år

(Towe, Älgen)

...det är nånting man gör i skogen det är ju mycket det här med grovmotorik att klättra och bygga och så

(Etna, Haren)

Men just detta med att man är ute mycket det är jätteviktigt man ska vara det för att det är som vi ser skillnader nu på våran halva grupp dom va ju så små också små barn som är på varann dom är ju sjuka så ofta då men våra barn har ju varit dom är jättefriska, det är fantastiskt bara för att man inte är så på varandra hela tiden, utan man är ute.

(Etna, Älgen)

Från intervjuerna kan utläsas att vistelse i skogen är bra för att träna barns grovmotorik och att få röra sig fritt. Några av pedagogerna har även upplevt att utevistelsen medfört mindre sjukfrånvaro eftersom barnen inte behöver vara så nära inpå varandra utomhus.

6.3.3 Matematik

Här nedan presenteras hur pedagogerna får in matematikaktiviteter i den dagliga verksamheten i utomhusmiljön. De använder både medtaget material och material som finns i naturen.

..man kanske får en bild på en hare så ska man gå ut och leta hur många harar man hittar då så finns det ett antal gömda i skogen bland annat ah eller att man ska bygga ihop med grenar som man plockar i skogen då bygga ihop formerna.

(Etna, Älgen)

...vi jobbar lite med matte när vi är ute i skogen. Vi har en stor tärning så kan man använda den till mycket, du ska slå och hämta så många pinnar som prickarna visar, du ska hämta stenar eller du ska hoppa eller springa runt det trädet/.../ Man kan prata om tjock och smal och tunn och just använda materialet som finns i skogen

(Towe, Älgen)

...så vi hitta honom (sagofiguren) med hjälp av kartor...

(Fatima, Haren)

...finns ju mer av det i skogen att man kan klättra för vi har jättebra ställen det finns stora stenar och omkullvälna träd som man kan klättra på och så

(Etna, Haren)

Pedagogerna beskriver även hur matematik genom rörelser, att klättra är en färdighet men det handlar även om att bedöma avstånd hur man ska göra för att komma upp på stenen. Att använda sig av kartor till exempel innebär att lära sig orientera sig fram till ett mål från en kartbild och få erfara hur den förhåller sig till verkligheten vilket innebär träning i rumsuppfattning.

6.3.4 Språkutveckling

Pedagogerna benämner för barnen saker med dess rätta namn samt konkret belyser innebörden av begreppen. Genom pedagogernas begreppsanvändning utvecklas barnets språkutveckling både genom att kategorisera, men även att benämna saker för barn vilket ger dem ett ökat ordförråd, citaten nedan visar exempel på hur pedagoger ökar barns ordförråd:

...man ser det mer påtagligt som det här med kottarna, det har dom lärt sig.. kan ju se lärande process , förr visste de inte vad det var för kotte, men nu vet dom att det är grankotte och att de är en ekorre som ätit på den där grankotten som ser konstig ut...där har skett... eller lärande det är påtagligt.

(Fe, Haren)

...kan få in så mycket med om man säger med en hink, vad har du för färg på hinken. Är den större eller mindre än den hinken som är där borta eller kan du hämta den gula spaden/.../ vi försöker benämna hela tiden som att hämta den gula hinken med det blå handtaget eller hämta den röda spaden eller hämta den stora cykeln eller lilla cykeln

(Towe, Älgen)

I Fes beskrivning om kottarna beskriver hon att lärande skett då barnen inte tidigare vetat skillnaden på olika kottar. Genom att beskriva skillnaderna på begreppet kottar har barnen också fått flera ord beskrivna för sig och därmed fått ett rikare ordförråd. Fe påtalar att det har skett ett lärande hos barnen och vi tolkar detta lärande även som ett språkutvecklade moment, vilket Fe kanske inte är medveten om. I Towes exempel beskrivs det på ett mer medvetet sätt hur de arbetar med barns språkutveckling genom att benämna begreppen för barnen.

6.3.5 Sammanfattning

Barn lär i samspel med varandra och med vuxna. Från intervjuerna kan även utläsas att i barns lärande är att barnet själv visar att det lärt sig något genom att ha förstått innebörden i en situation. Motoriska färdigheter ses också som lärande och utvecklande hos barn av pedagogerna, samt att tillgången till att röra sig fritt håller barnen friskare upplevs av en pedagog, eftersom de inte behöver vara så tätt inpå varandra utomhus. Pedagogerna arbetar även med barns matematik utomhus vilket visar att i matematikaktiviteterna utnyttjar pedagogerna möjligheten att ta tillvara skogens tillgångar genom att till exempel mäta sig med pinnar, räkna antal föremål som pedagogen frågar efter. Barnen utvecklas även i sin språkutveckling som när pedagogerna benämner redskap samt att barnen även får reflektera över kategorisering. I Fes beskrivning om kottarna synliggörs för barnen att det är en grankotte som barnen tidigare bara benämnt som en kotte. Barnen utvecklar en begreppsförståelse vilket är viktigt för barns fortsatta språkutveckling.

7 Diskussion

I detta kapitel förs en metoddiskussion och hur den har påverkat vårt arbete. Därefter kommer en resultatdiskussion där vi diskuterar tidigare forskning med det vi beskrivit i vårt resultat. Slutligen kommer didaktiska konsekvenser och vad man skulle kunna forska vidare i, utifrån de resultat vi fått fram.

7.1 Metoddiskussion

Syftet med studien var att ta reda på pedagogers uppfattningar av utomhuspedagogik samt hur de menar att de arbetar med barns lärande och utveckling. Eftersom det var pedagogers uppfattningar av utomhuspedagogikens innebörd som skulle undersökas framstod den fenomenografiska ansatsen som den mest lämpliga då den utgår ifrån hur människan tänker och uppfattar ett fenomen. Syftet var vidare att ta reda på hur pedagoger menar att de arbetar med barns utveckling och lärande angående utomhuspedagogik. Det teoretiska förhållningssättet som valts är utvecklingspedagogik som utgår ifrån barnets uppfattningar och den lämpar sig till vårt syfte då det är genom pedagoger som barnen kan få sitt lärande synliggjort.

För att ta reda på pedagogers uppfattningar genomfördes kvalitativa intervjuer med sex pedagoger vilka har kunskaper om det som efterfrågas i vårt syfte. I förarbetet diskuterades hur syftet bäst skulle besvaras och hur intervjuerna skulle genomföras. Vi kom fram till att genom öppna frågor har vi större möjlighet att få pedagogernas uppfattningar beskrivet utifrån deras sätt att se på utomhuspedagogik samt barns lärande och utveckling. Vi arbetade oss fram till en intervjumanual som skulle ge oss underlag till det efterfrågade syftet. En pilotintervju utfördes därefter för att se om frågorna gav underlag som var tillräcklig till undersökningen. Med pilotintervjun kunde utläsas att frågor behövde läggas till eller omformuleras för att få ett djupare innehåll i de uppfattningar som efterfrågades. Under intervjuerna försökte vi tänka på att lyssna in pedagogernas svar för att följdfrågor skulle kunna ställas vid rätta tillfällen. Alla intervjuer genomfördes på pedagogernas arbetsplats och som vi uppfattade som betydelsefullt för dem genom att platsen är en igenkänd och trygg miljö för pedagogerna (Kihlström, 2007). Med de sex intervjuer som har genomförts kan vi nu i efterhand konstatera att det var svårt att ställa följdfrågor som kunde besvarats med ytterligare djup för att få information från respondenterna. Att genomföra intervjuer är en teknik, vilket vi efterhand också fått en större inblick i och som tar tid att lära sig. De anteckningar som vi förde under intervjuerna har granskats och vi har gått igenom anteckningarna för att se om det fanns någon ytterligare information som kunde stärka våra intervjuer. Vid genomläsning av anteckningarna jämfördes de med de inspelade intervjuerna, vi kunde konstatera att de inspelade intervjuerna gav oss det underlag som behövdes för vårt resultat. Efter att alla inspelade intervjuer genomförts och skrivits ut startades arbetet med att analysera och kategorisera vad i intervjuerna som var relevant till syftet och ordna dem i gemensamma utfallsrum med olika beskrivningskategorier (Kihlström, 2007). Alla uppgifter som vi har fått har från början avkodats vilket innebär att inga namn eller förskolor har angetts med riktiga namn. Informationen har behandlats varsamt så att ingen obehörig skall kunna utläsa varken vart de genomförts eller vilka som blivit intervjuade. Genom att använda oss av kvalitativa intervjuer som metod ser vi har fungerat bra för att få reda på olika uppfattningar som pedagogerna haft som varit passande till vårt syfte.

7.2 Resultatdiskussion

Syftet med undersökningen var att ta reda på pedagogers uppfattningar om utomhuspedagogik samt hur de menar att de arbetar med utomhuspedagogik och vad de tror att det innebär för barns lärande och utveckling. Frihet och utrymme för lek ansågs av pedagogerna vara innebörden av utomhuspedagogik där barn lär och utvecklas genom den fria leken, planerade aktiviteter samt av och med varandra.

7.2.1 Utomhuspedagogik - frihet

Utomhuspedagogik uppfattas av pedagogerna i vår studie som en tillgång och ett komplement för barns utveckling och lärande eftersom utomhusmiljön ger mer inspiration till att den fria leken kan pågå ostört. Vilket stämmer överens med vad Glantz, Grahn & Hedberg (2007) menar när de beskriver att miljön är föränderlig och oförutsägbar och inspirerar barnen att våga testa på nya saker i mötet med det okända och få uttryck för fantasin. I vår undersökning beskriver också pedagogerna att tillgången till material i utemiljön berikar barnens förmåga att fantisera. Som när pedagogen Fe beskrev hur ett barn förvandlade en stubbe till en trumma ”särskilt i skogen är det så att dom sitter själva som när Nisse satt och spela trumma” (utdrag från intervju, Fe, Haren). Liksom Knutsdotter Olofsson (1992) menar att, ett föremål inte alltid är det som det ser ut att vara utan kan i leken förtrollas. Fantasilek uppstår när barnet kopplar samman det nya med en tidigare erfarenhet.

Pedagogerna beskriver att utrymmet för rörelser är viktigt då barnen har behov av att få röra på sig, det som också uttalas bland pedagoger är att barnen behöver få utrymme för sig själva och mer möjligheter att agera i leken. Även i Szczepanskis (2008) undersökning beskrivs av lärarna att stora ytor skapar möjligheter för att fria rörelseaktiviteter kan ske. Vi håller med författaren om att det är viktigt att erbjuda miljöer som tillåter barnen att få föra sig fritt då inomhusmiljön oftare är mer begränsad med utrymme för detta ändamål. Författarna Sundberg och Öhman (2004) redogör för barns rörelser genom att få använda kroppen utomhus får barnen själva känna vilka möjligheter de kan utnyttja samt avgöra vad de klarar av utan att bli bedömda och som vi instämmer i, genom att alla barn får känna att de lyckas och kan. Det är när barnet får känna att de kan, som de får förutsättningar att utveckla sin självbild och som författarna menar är en väsentlig del för barns utveckling. Vi menar att pedagoger kan stärka barns självbild genom att erbjuda förutsättningar i miljöer utomhus där aktiviteter av varierande slag kan pågå.

Att få utlopp för sin fantasi menar de tillfrågade pedagogerna att barn får genom sin vistelse utomhus, de beskriver att områdena utomhus inbjuder till lek där fantasin kan flöda fritt. Mötet med både stora utrymmen som små vrår, där barnen får en plats att spela ut sina fantasier ses som delar av lärande och utveckling delges av några pedagoger. I Knutsdotter Olofssons (1992) bok beskriver Vygotskij att genom fantasi övas barns inlevelseförmåga och föreställningsförmåga genom att till exempel en penna är ett trollspö, är fantasi som barnet har fått öva genom leken. Det är svårt att skilja fantasi och lek åt, då det är i leken som fantasin får störst utrymme. I leken får barnet leva ut tidigare upplevelser som de varit med om och får en distans till verkligheten genom leken. Detta då det kan vara svårt för barn att bearbeta en händelse de varit med om, men genom att få leka kan barnen leva ut sina känslor. Det kan vara så att barnet leker som det vill att det ska vara, barnet går alltså ifrån verkligheten. Flera pedagoger beskriver att det är viktigt för barnen att få leka fritt och att man som pedagog inte ska gå in i barns lek då de anser att det är viktigt att barnen får leka ostört, det kan vara så att barn håller på att bearbeta en känsla genom leken. Men de intervjuade pedagogerna påtalar även att

det är viktigt att gå in som vägledare i leken när man ser att det behövs, vilket även Knutsdotter Olofsson (1992) menar är viktigt, att det finns pedagoger som kan möta barnen i deras lek.

7.2.2 Arbetssätt

De deltagande pedagogerna i vår undersökning använde sig alla av både medtaget material och material tillhörande skogen som pinnar, stenar, kartor, tärningar och sagofigurer. Genom att pedagogerna använder sig av skogens tillgångar och material till både planerade aktiviteter som till den fria leken får barnen på så sätt en uppmuntrad effekt. Detta beskriver också Glantz, Grahn & Hedberg (2007) som menar att barnens möjligheter till utforskade stoff i skogen har positiv verkan för barns sätt att leka samt att utrymme för leken finns. Utrymmet framställdes också av pedagogerna som betydelsefullt för barns fria lek, att barnen fick möjligheter att springa av sig vilket pedagogerna ansåg att barnen behövde för att få utlopp för sina rörelsebehov.

Annat som pedagogerna berättade om var att närma sig barnen, vara intresserade av vad de utforskade och vara stöd vid behov. Brugge & Szczepanski (2007) åsyftar också att det för ledaren är viktigt att fånga upp barnens idéer och låta barnen upptäcka sin omvärld och arbeta utifrån sammanhang och situationer på olika sätt där lärande och utveckling kan pågå. Författarna beskriver också genom att arbeta utifrån tema där man tar tillvara barns intresse ute från deras omvärld har barnet större möjligheter att tillägna sig lärande och utveckling. Detta är också något vi kan utläsa från pedagogernas berättelse att barnens intressen, tankar och idéer tas tillvara när pedagogerna bemöter barnen och visar att de är intresserade av det barnen gör eller pratar om. Några av pedagogerna beskriver även vikten av att man som vuxen inte går in i barns lek och stör eller styr för mycket utan det är barnen som ber om hjälp eller stöd när de behöver det. Brugge och Szczepanski (2007) menar att man istället bör som pedagog ta rollen som ledare, inte genom att leda själva leken utan att vara med och upptäcka det som barnen ser eller gör och med det ha möjligheten att vidga barnens perspektiv. Vi håller med Brugge och Szczepanski om att det är viktigt att veta sin roll som pedagog och agera medupptäckare med barnen. Det betyder inte detsamma som att störa eller styra i barnens lek utan istället som Granberg (2000) benämner, en lyhörd pedagog är en som möter, utmanar och sätter ord på upplevelser samt finns tillgänglig, vilket vi också anser vara betydelsefullt i barns lek och handlingar.

Det kan utläsas från intervjuerna att det är svårt att veta när barn har lärt och tillägnat sig en ny kunskap. Den utvecklingspedagogiska teorin talar om vikten att göra barn medvetna om sitt eget lärande vilket pedagogerna i förskolan har som uppgift att stödja och uppmuntra utifrån barnets sätt att se på sin omvärld (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). I vår undersökning arbetade de flesta pedagogerna på ett stödjande och vägledande sätt men enligt våra uppfattningar så gjordes det inte på ett medvetet plan av alla. Vi kan se från pedagogernas beskrivningar när de uttryckte sig om barns lärande och utveckling att de menar att barnen lär i den fria leken, i samspel med varandra och under temaarbete. Några av pedagogerna nämnde dokumentation och dagliga samtal där de fick en inblick i barnens lärande och utveckling samt att det var viktigt att möta och tillvarata barnens tankar, idéer och intressen men hade ändå svårt att uttala sig för om barnen verkligen hade lärt sig något. Några pedagoger beskrev också att barnen behövde bli bekräftade och få beröm vilket de ansåg som viktigt för barnens utveckling och lärande. Detta uttrycks också i den utvecklingspedagogiska teorin som viktigt för barnen att få bekräftelse i det de redan kan och få beröm, men det barnen behöver är att få sina kunskaper synliga genom reflektion och frågor under tiden lärande och utveckling pågår menar Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003).

Liksom Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) framhåller vikten av att ta tillvara barnens intressen och idéer håller vi med om då vi anser att pedagoger bör utgå ifrån barnens intressen och möta dem i deras aktiviteter som de befinner sig i, vilket även framgår i Lpfö 98 (2010). En av de intervjuade pedagogerna i vår studie beskriver varför det är viktigt att möta barnen i deras aktiviteter utomhus för att få reda på hur de tänker och vad som intresserar dem vilket vi vill belysa med Fatimas citat nedan:

DU måste gå till barnen och visa att du vill vara med där om du ska se vad som händer och hur dom tänker och ...för att det märker ju barnen väldigt snabbt om det är så att det är pedagoger som inte är med och inte ser dom då är det liksom ingen idé att gå dit heller och visa vad man har tänkt och komma med sina frågor.

(Fatima, Haren)

I Fatimas beskrivning framhålls vikten av att pedagogen inger förtroende för barnens intressen genom att visa intresse för det som barnen gör eller vill berätta om, vilket vi anser att all pedagogisk verksamhet bör utgå ifrån. Vi tolkar även utifrån Fatimas citat att det är genom att vara närvarande i barnens aktiviteter som ger förutsättningar för barnen att vilja delge sina tankar och ställa frågor, vilket vi kopplar samman till det utvecklingspedagogikens står för.

I resultatet från vår studie genomförs de planerade aktiviteterna utomhus av samtliga pedagoger på ett medvetet sätt med ett uppsatt mål och ett syfte. I vår tolkning av pedagogernas uppfattningar i de oplanerade aktiviteterna fann vi att samtliga pedagoger belyste utomhuspedagogiken som ett område där barn fick känna frihet genom lek, rörelse och fantasi och det utrymme som utomhusvistelsen kan förmedla. Vi kunde se variationer i de oplanerade aktiviteterna utomhus hur pedagogernas arbetssätt skildes åt när det gäller barns lärande och utveckling. Tre av pedagogerna beskrev utifrån ett mer medvetet sätt hur de arbetade med att vara engagerade i barnens fria lek genom att delta i leken som medupptäckande utomhus vilket stämmer överens med det Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) skriver om att vara medveten om att barns lärande och utveckling sker genom reflektion. Medan de tre andra pedagogerna beskriver sin medvetenhet om att lärande och utveckling bland barn sker med andra när barnen ostört får utforska i sin lek, där pedagogen finns tillgänglig om barnen själv frågar om något. I variationen på arbetssätt bland pedagoger i vår studie kunde utläsas att skillnaderna inte berodde på vilken förskola vi undersökt utan hur pedagogerna deltog medvetet eller omedvetet i barnens fria lek. Vi anser att det är viktigt att barnen får fri tillgång till lek och fantasi utomhus men att pedagogerna också utnyttjar tillfällena som dagligen finns för reflekterande samtal med barnen kring sitt lärande och sin utveckling.

Det som pedagogerna arbetar utifrån i utomhusmiljön är planerade aktiviteter med barnen, samt att de ser till barnens rörelsebehov att få utlopp för och att fritt få göra det de vill både i skogen och på gården. Stor vikt lades på barnens fria lek, pedagogerna ansåg att genom den fria leken tillgodosågs barnens behov av rörelse i utemiljön. Centralt i den utvecklingspedagogiska teorin är också att det inte går att skilja på lek och lärande i barnens värld, vilket kan vara en av anledningarna till pedagogernas svar om hur barnen utvecklas och lär, eftersom de menar att barn lär hela tiden. Lärarna i Maynard & Waters (2007) forskning saknade kunskaper om att lärande och utveckling utomhus kunde ske, vilket får betydelse för barns vidareutveckling eftersom många lärandetillfällen går förlorade i barnens vardag. Att lärande bara sker inomhus vilket lärarna i studien antydde och att utomhusvistelsen endast ger barnen utlopp att "springa av sig" för att kunna lära mer inne ser vi som bristande kunskap då barnen går mista om den direkta upplevelsen utomhuspedagogiken har möjliggör att möta. Pedagogerna som vi tillfrågat menar att utomhusmiljön är en lärande miljö där barn lär och utvecklas.

Skillnaden som vi urskiljer mellan pedagogernas sätt att betrakta lärande och utveckling i utomhusmiljön är att pedagogerna i vår studie menar att lärande sker ”hela tiden” medan pedagogerna i Maynard och Waters studie saknade kunskaper samt inte såg syftet med att lärande och utveckling kan ske i olika miljöer.

7.2.3 Barns lärande och utveckling

Barns lärande och utveckling sker i samspel med andra barn och vuxna, det visar sig i det dagliga samtalet enligt några av pedagogerna i vår studie. Genom att föra en diskussion med barnen får pedagogen en större inblick i hur barn tänker om olika fenomen beskriver en pedagog i vår undersökning. Detta skildrar även Pramling (1988) i sin forskning där hon beskriver att barn lär genom att *göra*, där görande innebär de dagliga samtalen i vår undersökning. Görande sker också i vår studie i exemplet där Nisse spelar trumma på en stubbe med två pinnar. Här blir det synligt att barnet genom fantasin utspelar en handling (Knutsdotter, 1987) och enligt pedagogens sätt att uppfatta situationen är att Nisse spelar på en trumma. Att pedagogen är medveten om vad barn tar för givet hjälper pedagogen att förstå barns tankar utifrån barnets omvärld hävdar Pramling (1988). Pedagogen i vår studie tar för givet att Nisse spelar på trumma vilket kanske inte är barnets tanke, kan det bara vara så att Nisse slår med två pinnar på en trästubbe? När barn uttrycker sig genom sina upplevelser, uttryck och handlingar och visar en medvetenhet om vad de gör innebär enligt Pramling (1988) metakognition. Barnen i Pramlings studie visade att lärande för barnen innebar att *göra* men efter en veckas arbetsätt utifrån ett tema där barnen arbetade med reflektion och problemlösning beskrevs av barnen att lärande var att *veta*. Att barn har lärt sig och uttrycker att de vet utläser vi i citatet nedan där pedagogen Etna beskriver hur barnen upptäckt att de lärt sig innebörden av skillnader om kort och lång, genom att ta hjälp av naturmaterial i det här fallet pinnar, samt att de utifrån tidigare erfarenhet kunde koppla samman och förstå och därmed *veta*:

Vi mätte oss när vi var på X (Naturområde) på promenad och så skulle vi mäta oss där med pinnar och hur många vi var/.../vi leta pinnar och så mätte vi varandra och då så la vi ut pinnarna på gräsmattan/.../vi såg skillnader/.../dom kunde ju detta vi har gjort det tidigare inne så dom förstod ju de här med den kortaste att man inte behöver så många pinnar till den som är kortast

(Etna, Älgen)

Etnas citat ovan visar att barnen är medvetna om hur man gör när man mäter sig och vad innebörden av vad lång och kort är. Ett exempel på hur barn utifrån tidigare erfarenheter behärskar innebörden i situationen och utvecklar sitt lärande genom att nu veta från att tidigare ha gjort. Knutsdotter Olofsson (1987) beskriver att barnens kreativitet utvecklas i leken vilket vi ser i aktiviteten citerad ovan som en jämförelse till att förhålla sig till olika fenomen och anknyta till barnens tidigare erfarenheter av verkligheten.

Författarna Grindberg och Langlo Jagtöien, (1999) beskriver barns stora behov av att få rörelsefrihet då de övar upp sina motoriska färdigheter och utvecklar dessa rörelseförmågor när de har möjlighet och tillträde till att utöva det på ett allsidigt sätt. Pedagogerna i vår studie påtalar även vikten av att få utveckla de motoriska färdigheterna samt att ytor finns tillgängligt för barn att utveckla sina rörelsebehov. Genom stora fria ytor som inbjuder till lek är en utgångspunkt som blir till barnets fördel då både känslan av att röra sig fritt inspirerar till mer lek och fantasi och att det är genom lek och fantasi barnet utvecklas och lär (Olsson, 1995). Att få stimulans från varierade miljöer är utvecklande för barns motoriska utveckling, vilket även Lpfö 98 (2010) förespråkar. Utemiljön erbjuder också mer möjligheter att utforska och som en av pedagogerna beskriver, att bra ställen i skogen ger tillfällen för att klättra över stenar och omkullvälna träd och förser barnens möjligheter att utveckla sin rörelseförmåga. Förutom den motoriska utvecklingen tränas även enligt Grindberg och Langlo Jagtöien (1999) bar-

nets självkänsla när barnet får leka fritt med hela sin kropp, dessutom ger det utrymme för barnet att samspela med sin omvärld. I ett temaarbete som en av pedagogerna beskrev, där sagofiguren fått medverka i såväl barnens aktiviteter inomhus på förskolan och utomhus samt även följa med barnen hem, ledde till att alla barnen vågade framträda inför sina kamrater och detta var något som överraskade pedagogerna positivt. Genom att barnen fick samspela med sin omvärld under temats gång fick de möjligheter att våga träda fram i olika situationer. Att ta ut aktiviteter som ofta genomförs inomhus anser Grindberg och Langlo Jagtöien (1999) inte som något hinder, utan istället som ökade möjligheter till att utveckla nya sätt att genomföra dessa på. Det vill vi också framhålla som genomförbart, att utforska möjligheterna utomhus för att låta barnen få syn på variationen av att få lära på.

Matematik sker dagligen överallt på förskola tillsammans, men det gäller bara att vara medveten om det. Det är inte bara i planerade aktiviteter som barnens matematik behöver synliggöras utan barn bör få möjligheter att upptäcka sitt matematicerande i det de gör (Doveborg, 2008). Genom att förena matematiken i barnens utelek samt göra dem uppmärksamma på sin omgivning kan mycket matematiska begrepp användas som att till exempel bedöma avstånd när barn klättrar, använda lägesbegrepp som över, under, i, utanpå med mera samt jämföra likheter och skillnader. Pedagogerna på förskolorna beskrev att de arbetade med planerade matematikaktiviteter i skogen med bilder och tärning där barnen fick hämta material och jämföra egenskaper som pinnarnas längd. Även kartor användes av pedagogerna i temat arbetet vilket innebär matematik som övar barnens rumsuppfattning, vilket Sterner (2008) menar är att erfara distansförhållanden till verkligheten. Att använda sig av en karta även om den är anpassad till enklare form för barnen att läsa är ganska avancerat, men utmärkt att använda sig av som redskap i att öva barnens problemlösningsförmåga. Pedagogerna i undersökningen beskriver att barn lär genom samspel tillsammans med andra barn vilket hör samman med Björklunds (2008) beskrivning av att lära i interaktion med andra i sin omgivning. Det är i kommunicerandet som barns språkutveckling utvecklas, vilket är viktigt för barn att tidigt få bemöta. Pedagogerna berättar om kottar (vilka hör till kategorier) för barnen i skogen vilka nu för barnen får en annan benämning, grankotte (klassificering), för barnen blir det nu medvetet om de begrepp som föremålen står för och det synliggörs för barnen i vår studie. Att benämna föremål ökar möjligheten att utveckla barnens ordförråd vilket enkelt kan göras i utomhusmiljön likväl som i inomhusmiljön.

I såväl matematik som i språkutveckling anser vi att det är av stor vikt att pedagogen är medveten om vad han/hon gör. Som i exemplet när Fe beskriver om kottarna kan man ana att hon inte är medveten om att hon hjälpt barnen att öka och nyansera deras ordförråd. Att veta varför man handlar på ett visst sätt är viktigt, eftersom barnen ofta ser vuxna som förebilder och lär sig av hur pedagoger gör och vad de säger. Vi anser att det är viktigt att man tänker på hur man använder sitt språk för att hjälpa barnen i deras lärande och utveckling. Om det görs medvetet så menar vi att språkutveckling och matematik i vardagen blir som en naturlig del av barnens lärande och utveckling i vardagen.

7. 3 Didaktiska konsekvenser

Kunskap som vi fått synliggjord för oss i vår studie är att de pedagoger vi intervjuat ser utomhuspedagogiken som frihet där lek, fantasier och rörelser får utlopp och som utgör lärande och utveckling för barn. Vi har även genom studien fått en bild av att lärande för barn kan ske på ett medvetet eller omedvetet sätt utifrån pedagogernas svar på våra frågor. Med medvetenhet menar vi att tre pedagoger beskriver barns lärande och utveckling i utomhusmiljön som att pedagogerna medvetet medverkar och närvarar i barnens aktiviteter utomhus i den fria leken.

Med omedvetenhet menar vi att pedagogerna beskriver att barn lär och utvecklas i utomhusmiljön tillsammans med andra barn utan pedagoger som medvetet går in och upptäcker tillsammans med barnen i deras fria lek.

Vi ser det som viktigt att pedagoger som arbetar i förskolan är medvetna om hur barns lärande och utveckling sker för att barnet själv ska kunna bli medveten om när lärande och utveckling skett. Därför är det av stor vikt att man som verksam pedagog i förskolan tar tillvara alla situationer för att barn ska ha möjlighet att tillägna sig nya kunskaper i olika sammanhang. Pedagogers sätt att arbeta på ett medvetet sätt om barns lärande och utveckling bör göras genom till exempel problemlösning och genom att ställa frågor som barnen får reflektera över för det som barnet intresserar sig för. När pedagoger är närvarande och lyssnar på barnet känner barnet tilltro till pedagogerna för att vilja dela med sig, fråga och berätta om sina tankar och idéer för dem.

Vi menar att det går att göra allt ute som man gör inne, utemiljön kan användas till matematik, svenska, samarbetsförmåga, rörelse och motorik. Det finns inga begränsningar för vad man kan lära sig ute, det är bara fantasin som sätter stopp. Det finns därmed klara fördelar att arbeta med utomhuspedagogik som främjar barns lärande och utveckling. Genom att ta tillvara på utemiljön kan man göra saker mer konkret, att prata om hösten inne ger inte samma innebörd som när man är ute och pratar, tittar, luktar hur hösten verkligen känns och upplevs av olika barn, vilka har olika erfarenheter som barnen kan dela med sig av. Att till exempel använda sig av matematik i ett annat sammanhang får barnen se att matematik kan användas i olika situationer, barnen får insyn i vad matematik är och vad man kan använda den till. Det gäller alltså att göra det på ett lustfyllt och meningsfullt sätt. Ute som inne är det av stor vikt att man benämner och använder korrekta begrepp för att utveckla barns ordförråd samt att det ger dem bra förutsättningar i både det skriftliga och det talade språket.

7.4 Fortsatt forskning

Att barn blir medvetna om hur lärande går till är viktigt för att kunna tillägna nya kunskaper. Intressant vore utifrån våran studie att vidare ta reda på hur barn görs medvetna om sitt eget lärande och sin utveckling. Vi skulle vilja fråga hur pedagogerna arbetar med problemlösning och utmanande material som ger möjlighet till reflektion och eftertanke för att det ska bli synligt för barnen vad de lär och utvecklas i.

Referenser

- Alexandersson, Mikael (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (red.) (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur
- Björkdahl Ordell, Susanne (2007). Etik. I Dimenäs, Jörgen (red). *Lära till lärare - Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metod*. Stockholm: Liber
- Björklund, Elisabeth (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Göteborgs Studies in Educational Sciences
- Brügge, Britta & Szczepanski, Anders (2002). Pedagogik och ledarskap. I Brügge, Britta, Glantz, Matz & Sandell, Klas (red.). *Friluftslivets pedagogik: för kunskap, känsla och livskvalitet*. 2.uppl. Stockholm: Liber
- Dahlgren, Lars Owe & Szczepanski, Anders (2004). Rum för lärande – några reflexioner om utomhusdidaktikens särart. I Lundegård, Iann, Wickman, Per-Olof & Wohlin, Ammi (red.). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur
- Dahlgren, Lars Owe (1997). *Utomhuspedagogik: boklig bildning och sinnlig erfarenhet: ett försök till bestämning av utomhuspedagogikens identitet*. Linköping: Linköpings universitet
- Doveborg, Elisabet (2008). Svensk förskola. I Doveborg, Elisabet & Emanuelsson, Göran (2006). *Små barns matematik: erfarenheter från ett pilotprojekt med barn 1 – 5 år och deras lärare*. 1. Uppl. Göteborg: NCM, Göteborgs universitet
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet. Utgiven av forskningsrådet.
Tillgänglig på Internet: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf.
- Fridolfsson, Inger (2008). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur
- Glanz, Matz, Grahn, Patrik & Hedberg Per (2002). Tätortsnära friluftsliv. I Brügge, Britta, Glantz, Matz & Sandell, Klas (red.). *Friluftslivets pedagogik: för kunskap, känsla och livskvalitet*. 2.uppl. Stockholm: Liber
- Granberg, Ann (2000). *Småbarns utevistelse: naturorientering, lek och rörelse*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Illeris, Knud (2007). *Lärande*. 2., [rev. och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Kihlström, Sonja (2007). Att undersöka. I Dimenäs, Jörgen (red). *Lära till lärare - Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metod*. Stockholm: Liber
- Knutsdotter Olofsson, Birgitta (1987). *Lek för livet: en litteraturgenomgång av forskning om förskolebarns lek*. Stockholm: HLS (Högsk. för lärarutbildning i Stockholm)
- Knutsdotter Olofsson, Birgitta (1992). *I lekens värld*. 1. uppl. Stockholm: Almqvist & Wiksell

Lantz, Annika (1993). *Intervjumetodik. Den professionellt genomförda intervjun*. Lund: Studentlitteratur

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

Malmqvist, Johan (2007). Allmänt om analys. I Dimenäs, Jörgen (red). *Lära till lärare - Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metod*. Stockholm: Liber

Malmström, Sten, Györki, Iréne & Sjögren, Peter A. (1991). *Bonniers svenska ordbok*. 5., [rev.] uppl. Stockholm: Bonnier

Marton, Ference (1981). "Phenomenography – describing conceptions of the world around us". *Instructional Science*, 10, (pp 177-200).

Marton, Ference (1992). På spaning efter medvetandets pedagogik. *Forskning om utbildning*, 4, (28-39)

Maynard, Trisha & Water, Jane (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity? *Early Years*, Vol. 27, No. 3, (pp 255–265).

Olsson, Titti (1995). *Skolgården: det gränslösa uterummet*. 1. uppl. Stockholm: Liber utbildning i samarbete med Världsnaturfonden (WWF)

Persson, Annika & Wiklund, Lena (2008). *Hur långt är ett äppelskal? - tematiskt arbete i förskoleklass*. Stockholm: Liber

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

Pramling, Ingrid (1988). "Developing children's thinking about their own learning". *Br. J. educ. Psychol.*, 58, (pp 266-278).

Pramling Samuelsson, Ingrid (1994). *Kunnandets grunder: prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

Sterner, Görel (2008). I lek utvecklar barn rumsuppfattning och språk. I Doveborg, Elisabet & Emanuelsson, Göran. *Små barns matematik: erfarenheter från ett pilotprojekt med barn 1 – 5 år och deras lärare*. 1. Uppl. Göteborg: NCM, Göteborgs universitet

Stukat, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Szczepanski, Anders (2008). *Handlingsburen kunskap: lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö*. Lic. avh. Linköping : Linköpings universitet

Öhman, Johan & Sundberg, Marie (2004). Rörelse i naturen – ett alternativt kroppsmöte. I Lundegård, Iann, Wickman, Per-Olof & Wohlin, Ammi (red.). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur

Bilaga 1 – Missiv



Bästa pedagog i förskolan!

Vi är två studenter som läser på lärarutbildningen vid Högskolan i Borås, med inriktning mot förskollärare. Nu har vi påbörjat vår avslutande examensuppsats.

Syftet är att ta reda på vilken roll utomhuspedagogiken har i förskolan.

Vi tänker använda oss av intervjuer och vi undrar om Du som förskollärare vill medverka i vår undersökning. Vi planerar om möjligt att vara med båda två vid varje intervjutillfälle. Intervjun kommer att ta ca 45 min samt spelas in på band. Vi skulle vara tacksamma om du skulle kunna ta dig tid att delta i undersökningen.

Svaren kommer att behandlas med respekt och ingen kommer att kunna identifieras. Resultatet kommer enbart att användas i denna studie samt publiceras på HB:s hemsida under BADA. Vi utgår ifrån de fyra forskningsetiska principerna vilka är: *informationskravet* – information till deltagare ges om studiens syfte och att deltagande är frivilligt, *samtyckeskravet* – deltagaren ger sitt samtycke att vilja delta i studien samt att det är i sin ordning att avbryta intervjun vilket respekteras, *konfidentialitetskravet* – information som lämnas kommer inte att lämnas till obehöriga och inga namn kommer att kunna identifieras och *nyttjandekravet* – uppgifter från studien får endast användas i forskningssyfte.

Önskar du ytterligare upplysningar om den aktuella uppsatsen så får du gärna höra av dig till någon av oss uppsatsskrivare, på telefon eller mejl.

Anna Andreasson

XXXX-XXXXXX

XXXXXXXX@XXXXXXXX.XX.XX

Merja Tauru

XXXX-XXXXXX

XXXXXXXX@XXXXXXXX.XX.XX

Tack på förhand för din medverkan!

Bilaga 2 – Intervjumanual

- Hur många barn har ni i verksamheten, ålder?
- Hur många pedagoger arbetar här?
- Beskriv er utomhusmiljö. Har ni en gård?
- Hur ofta är ni ute?
- Berätta om hur utevistelsen brukar gå till. När? Tid?
- Beskriv vad pedagogik innebär för dig?
- Beskriv en situation som du anser har inneburit utomhuspedagogik.

Följdfrågor:

- Lärde barnet/barnen sig något?
- Om ja: vad lärde de sig?
- Om nej: beskriv en situation
- Kan du se några hinder/nackdelar utomhus för att lärande ska ske?
- Kan du se några tillgångar som finns för lärande utomhus?
- Något annat som du vill lyfta fram?