

# **Förskollärares resonemang kring utomhuspedagogik**

*– En fenomenografisk studie*

Grundnivå  
Pedagogiskt arbete

Lill-Kari Hedlund  
Sofia Jungmalm

2022- FÖRSK- G08



HÖGSKOLAN I BORÅS

**Program:** Förskolläraryrket, 210 hp

**Svensk titel:** Förskollärares resonemang kring utomhuspedagogik- En fenomenografisk studie

**Engelsk titel:** Preschool teachers' reasoning about outdoor education- A phenomenographic study

**Utgivningsår:** 2022

**Författare:** Lill-Kari Hedlund och Sofia Jungmalm

**Handledare:** Susanne Klaar

**Examinator:** Anneli Bergnell

**Nyckelord:** Utomhuspedagogik, förskollärare, undervisning, utomhusmiljö

---

## Sammanfattning

### Inledning:

I rådande pandemi på grund av covid-19 har många förskolor fått omstrukturera sina verksamheter och bedriva mer undervisning utomhus. Utomhusvistelsen har ökat och det ställer därmed ännu högre krav på pedagogerna kring deras kunskaper om utomhuspedagogik. Vår ambition är därför att förskollärare kan dra nytta av denna studie genom att få fler perspektiv kring hur de kan undervisa i förskolans utomhusmiljöer.

### Syfte:

Syftet med studien är att utifrån en fenomenografisk metodansats skapa ytterligare kunskaper om utomhuspedagogik i förskolan. Vi vill undersöka förskollärares resonemang om utomhuspedagogik som begrepp, som verktyg samt som arbetssätt och förhållningssätt i undervisningen.

### Metod:

Studien är fenomenografisk och kvalitativa semistrukturerade intervjuer har genomförts. I studien medverkade åtta verksamma förskollärare från fyra olika förskolor. I studien har vi tagit hänsyn till de fyra forskningsetiska kraven, samt analyserat intervjumaterialet med en fenomenografisk analysmodell.

### Resultat:

Resultatet i studien visar på uppfattningar kring utomhuspedagogik som ett upplevelsebaserat lärande, hur gården kan användas som bas och hur utomhuspedagogik går att använda i andra utomhusmiljöer än förskolegården. Resultatet visar även på uppfattningar kring hur personligt intresse, inställning och kunskaper påverkar förskollärares arbetssätt och förhållningssätt. Avslutningsvis visar resultatet på uppfattningar kring att använda gården och skogen som pedagogiskt verktyg.

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. <b>INLEDNING</b> .....	3
2. <b>SYFTE</b> .....	3
2.1 Frågeställningar .....	3
3. <b>BAKGRUND</b> .....	3
3.1 Utomhuspedagogikens rötter .....	4
3.2 Utomhuspedagogik som begrepp .....	4
3.3 Läroplanen .....	5
3.4 Tidigare forskning .....	5
3.4.1 Utomhusmiljön som plats för lärande .....	5
3.4.2 Pedagogens roll i förskolans utomhusmiljö .....	6
3.4.3 Utemiljöns utformning och dess material .....	7
4. <b>METOD</b> .....	8
4.1 Fenomenografi .....	8
4.2 Kvalitativ metod .....	8
4.3 Semistrukturerad intervju .....	9
4.4 Urval .....	9
4.5 Genomförande .....	9
4.6 Forskningsetik .....	10
4.7 Analys/bearbetning .....	10
4.7.1 En fenomenografisk analysmodell .....	11
5. <b>RESULTAT</b> .....	12
5.1 Utomhuspedagogik som begrepp .....	12
5.2 Pedagogens roll .....	13
5.3 Utomhusmiljön som pedagogiskt verktyg .....	14
5.3.1 Gården .....	14
5.3.2 Skogen .....	15
6. <b>DISKUSSION</b> .....	15
6.1 Resultatdiskussion .....	15
6.2 Metoddiskussion .....	17
7. <b>DIDAKTISKA KONSEKVENSER</b> .....	19
8. <b>REFERENSLISTA</b> .....	20
Bilaga 1, Missivbrev	
Bilaga 2, Samtyckesblankett	
Bilaga 3, Intervjufrågor	

# 1. INLEDNING

Utomhuspedagogik är inget nytt fenomen utan det har sina rötter sedan lång tid tillbaka och har genom århundraden utvecklats till hur begreppet uppfattas idag (Brügge & Szczepanski 2018, s. 74). Forskare förordar att utomhuspedagogik bör vara en integrerad del av dagens förskola (Szczepanski 2007, ss. 18). Vidare belyser Änggård (2009) att förskolebarn är beroende av att interagera med en fysisk omgivning. När barnen vistas i utomhusmiljön skapar de ett förhållande mellan sig själv och världen där de använder alla sina sinnen och sin motorik för att utforska och uppleva världen (Änggård 2009). I utemiljön sker en direkt upplevelse av ett fenomen och det sker en helhetsupplevelse mellan den lärande och föremålet för lärande, vilket är betydelsefulla aspekter av utomhusundervisningens didaktik (Dahlgren & Szczepanski 2004, s. 13). Lärande i utomhusmiljöer borde ses som ett viktigt komplement till den traditionella pedagogiken som till största del bedrivs inom fyra väggar (Dahlgren & Szczepanski 2004, s. 9). Det krävs att förskolläraren har en viss kunskapsbas för att ställa rätt frågor till barnen, men det viktigaste är att förskolläraren är nyfiken, har intresse och en förmåga att förmedla engagemang och glädje när de upptäcker något nytt med barnen ute (Ohlsson 2015, ss. 12-13).

Att bedriva undervisning är en del av förskolans verksamhet och förskolan ska erbjuda undervisning i miljöer såväl inomhus som utomhus (Skolverket 2018, s. 11). I rådande pandemi på grund av covid-19 har många förskolor dock fått omstrukturera sina verksamheter och bedriva mer undervisning utomhus. Skolverket (2021) har uppmanat förskolor till att bedriva så mycket undervisning och verksamhet som möjligt utomhus för att minska smittspridningen. I takt med en ökad undervisning utomhus, finns också ett ökat behov av förskollärares fortbildning och studier som belyser utomhuspedagogik. Vår ambition är därför att förskollärare kan dra nytta av denna studie genom att få fler perspektiv kring hur de kan undervisa samt arbeta i förskolans utomhusmiljöer.

## 2. SYFTE

Syftet med studien är att utifrån en fenomenografisk metodansats skapa ytterligare kunskaper om utomhuspedagogik i förskolan. Vi vill undersöka förskollärares resonemang om utomhuspedagogik som begrepp, som verktyg samt som arbetssätt och förhållningssätt i undervisningen.

### 2.1 Frågeställningar

De frågeställningar som undersöks i studien är följande:

- Hur resonerar förskollärare kring begreppet utomhuspedagogik?
- Hur resonerar förskollärare kring sin egen roll i utomhuspedagogiken?
- Hur resonerar förskollärare kring hur de kan använda förskolans olika utomhusmiljöer som pedagogiskt verktyg?

## 3. BAKGRUND

I kommande avsnitt presenteras relevant bakgrund till studiens undersökningsområde. Avsnittet behandlar först *utomhuspedagogikens rötter* där det beskrivs hur utomhuspedagogiken växt fram genom århundradena. Därefter behandlas *utomhuspedagogik som begrepp* där det beskrivs hur olika forskare och författare tolkat begreppet. Under den tredje rubriken *läroplanen* beskrivs det hur förskolan ska erbjuda undervisning i olika miljöer. Slutligen lyfts tidigare forskning som är av relevans för studiens undersökningsområde.

### **3.1 Utomhuspedagogikens rötter**

Utomhuspedagogiken har sina rötter sedan lång tid tillbaka och så tidigt som på 300-talet f.Kr. så utgick filosofen Aristoteles ifrån att kunskapsbildning kom igenom sinnliga och praktiska erfarenheter (Brügge & Szczepanski 2018, s. 74). En annan förgrundsgestalt är Johan Amos Comenius som förespråkade lärande i autentiska miljöer som vad kopplade till ett specifikt undervisningsinnehåll utifrån didaktikens frågor var, vad, hur och varför (Ibid). Comenius metoder vidareutvecklades av Jean Jacques Rousseau och han poängterade starkt vikten av barns möte med verkligheten under uppväxten (Ibid). Ytterligare pedagoger, bland annat Ellen Key och John Dewey, betonade under början av 1900-talet betydelsen av kontakten med verkligheten. De belyste även sinnena, fantasin och handens kunskap (Szczepanski 2007, s. 17). Ellen Key förespråkade uterummet och hur det är en viktig kunskapsbildande miljö där vi lär i naturliga sammanhang och blir berörda (Ibid). Pragmatikern och pedagogen John Dewey menade däremot att lärmiljön ska ske i en växelverkan i såväl inomhus som utomhusmiljöer där lärandet interageras (Brügge & Szczepanski 2018, s. 76). Lärprocessens kreativa element var för Dewey det oförbestämda mötet med det ostrukturerade och i utomhusbaserat lärande är detta element mer närvarande än i en klassrumskontext (Szczepanski 2007, s. 22).

Szczepanski (2007, s. 20) beskriver att i slutet av 1800-talet fick Sverige en ny pedagogisk inriktning tack vare 1897 års skolresekommitté. Tusentals barn och deras lärare fick nu möjligheten att komma i kontakt med den svenska naturen genom fotvandringar, cykel- och skolresor. Även undervisning i det fria blev ett återkommande inslag i svenska skolor under 1900-talet (Ibid). Genom industrialismen och den teknologiska framväxten upphörde fiske, jakt och jordbruksarbete att vara en del av den gemene mannens vardag under den senare delen av 1900-talet och dessa aktiviteter samlades istället under begreppet friluftsliv (Szczepanski 2007, s. 19). Utbildningssystemet fick då på alla nivåer försöka ge tillbaka enklare kunskaper i vardagsnära friluftssituationer som att göra upp eld, laga mat, tälta eller plocka svamp. Dessa gamla friluftstraditioner finns till viss del kvar i dagens svenska samhälle och om lärare och barn möts i ett klassrum utan fyra väggar så kanske friluftslivet kan bli en integrerad del av dagens skola och förskolas utomhuspedagogik och på så sätt leva vidare (Szczepanski 2007, s. 18).

### **3.2 Utomhuspedagogik som begrepp**

Nationellt Centrum för utomhuspedagogik, NCU, vid Linköpings universitet beskriver ur ett lärandeperspektiv hur utomhuspedagogik är ett lärande i växelspel mellan upplevelse och reflektion genom konkreta erfarenheter i en autentisk miljö (Szczepanski 2012, s. 25). Även Szczepanski (2007, s. 14) redogör att pedagogik utomhus förenar känsla, handling och tanke

och omgivningen blir arenan där den fysiska verkligheten blir barnens lärmiljö. Förskollärare och barnen kan använda utemiljön på ett systematiskt sätt så att hela miljön blir ett pedagogiskt verktyg och en plats för lärande (Ibid). Utemiljön blir ett sätt att lära i samtidigt som ett objekt för lärandet (Szczepanski 2012, s. 26). Vidare beskriver Szczepanski (2012, s. 26) att utomhuspedagogiken blir ett komplement till den traditionella utbildningsformen där barnen istället erbjuds lärande som baseras på observationer och förstahandserfarenheter i autentiska miljöer. En viktig faktor för att lärande ska bli möjligt är att förskollärare är medvetna och kan skapa möjligheter att lära i samverkan mellan textbaserad bildning, såsom faktaböcker eller internet, samt erfarenheter genom våra sinnen (Szczepanski 2007, ss. 13-14). Ca 85% av människans kommunikation sker inte verbalt, utan det sker via lukt, smak, känsel och kroppsspråk. Det är därför av stor vikt att förskollärare varierar sin verksamhet och låter barnen uppleva olika miljöer där barnen får återknyta sina sinnen till andra kommunikativa miljöer utanför klassrummets fyra väggar (Szczepanski 2007, s. 11). Utomhusdidaktiken hjälper förskollärare att få en tydligare bild av lärandets var, vad, hur, när och varför. Genom att förskollärare använder sig av olika didaktiska verktyg i utomhusmiljön kan de väcka nyfikenhet och entusiasm hos alla barn (Brügge & Szczepanski 2018, s. 64). Ohlsson (2015, ss. 12-13) belyser att det krävs att förskollärare har en viss kunskapsbas för att ställa rätt frågor till barnen, men det viktigaste är att förskolläraren är nyfiken, har intresse och en förmåga att förmedla engagemang och glädje när de upptäcker något nytt med barnen ute. Det kräver även att förskollärare ständigt måste vara flexibel då det kan ske oförutsedda ting utomhus som oftast är mer spännande och lustfyllda (Brügge & Szczepanski 2018, s. 56). En viktig faktor för att barn ska utveckla ett intresse för natur och friluftsliv är att förskollärare själv har kunskaper eller ambitionen att vilja lära mer (Brügge & Szczepanski 2018, s. 68).

### 3.3 Läroplanen

Som förskollärare ska du ta hänsyn till och arbeta utifrån förskolans läroplan och dess mål. Läroplanen för förskolan, Lpfö 18 beskriver hur förskolan ska inspirera, väcka nyfikenhet och intresse hos barnen, samt bidra till att de stimuleras och utmanas till utveckling och lärande i varierande miljöer (Skolverket 2018, s. 19). Under vistelsen på förskolan ska barnen få ta del av undervisning som sker såväl inomhus som utomhus (Skolverket 2018, s. 11). Ytterligare ska barnen få förutsättningar att utveckla en allsidig rörelseförmåga genom att de ges möjlighet och utveckla ett intresse av att delta i fysiska aktiviteter och vistas i olika naturmiljöer där de kan utforska sin omvärld (Skolverket 2018, ss. 7- 9). Undervisningen i förskolan ska planeras och genomföras i miljöer så att det främjar barnens utveckling, hälsa och välbefinnande. Oavsett vistelsetid ska förskolan erbjuda en god miljö som är tillgänglig och anpassad för alla barns behov med en väl avvägd dagsrytm med såväl vila som aktiviteter (Skolverket 2018, s. 7). Alla dessa förväntningar på förskollärare innebär att de behöver kunskaper kring hur de kan jobba utomhuspedagogiskt på olika sätt.

### 3.4 Tidigare forskning

I kommande avsnitt presenteras tidigare forskning som är av relevans för studiens undersökningsområde. Avsnittet behandlar först rubriken *utomhusmiljön som plats för*

*lärande, därefter pedagogens roll i förskolans utomhusmiljöer och avslutningsvis behandlas rubriken utemiljöns utformning och material.*

### **3.4.1 Utomhusmiljön som plats för lärande**

Undervisning utomhus upplevs som en pedagogisk möjlighet och handlar om att kunna identifiera olika lärmiljöer, där det finns tillgång till större öppna ytor i undervisningen som kompletterar klassrummets lärmiljö (Szczepanski 2013). Vidare beskriver Szczepanski (2013) att utomhusundervisningen ger möjlighet till variation och lärandet kan relateras direkt till ett objekt eller fenomen, där upplevelsen av variationen är betydelsefull för både fantasin och kunskapsbildning. Att undervisa ute ger ett friare sätt att disponera undervisningstiden, vilket uppfattas ge en ökad fokusering och koncentrationsförmåga i lärandeprocessen över tid, samt att naturen uppfattas mindre stressig vilket möjliggör en friare och flexiblares tidsanvändning i undervisningen. Även Änggård (2012) belyser att när förskolans verksamhet bedrivs utomhus, i naturmiljö, uppstår en frihet.

En växelverkan mellan inomhusundervisning och utomhusundervisning ger tillgång till fler platser för lärande, där utomhusundervisning kan erbjuda ytterligare andra former av praktiskt lärande (Szczepanski 2013). Dahlgren och Szczepanski (2011) redogör för att när undervisning sker utomhus ges andra möjligheter att kunna koppla samman teoretisk och praktisk kunskap, där den praktiska handlingen uppfattas ge ökad förståelse och komplettera den teoretiska undervisningen då det sker en variation i mötet med olika fenomen i lärandet. När barnen lär i miljöer såväl inomhus som utomhus sker ett växelspel mellan teori och praktik, vilket skapar goda förutsättningar för lärande i alla ämnen. Rörelsen och den kroppsliga aspekten har betydelse för lärande, där rörelse i utomhusmiljöer kan skapa mer koncentrerat lärande inomhus. Att erbjuda olika sätt att lära genom upplevelser och konkreta aktiviteter i utomhusmiljön kan den sinnliga och kroppsliga erfarenheten i landskapet komplettera undervisningen som bedrivs inomhus.

I utomhusmiljön sker en multimodal sinnesupplevelse som innebär att man använder andra kommunikativa resurser än tal och text, såsom gester, ljud, bilder och blickar. Det är denna sinnliga och kroppsliga erfarenhet som blir lärprocessen (Dahlgren & Szczepanski 2011). Vidare beskriver Dahlgren & Szczepanski (2011) hur ett samspel med omgivningen utomhus kan ge en bättre verklighetsanknytning, då de rumsliga begränsningarna upphör och det ger mer möjligheter till kroppsligt lärande. Genom att uppleva med kroppen konkretiseras lärandet i den direkta upplevelsen vilket skapar en närvaro och delaktighet som inte går att skapa vid rent textbaserat lärande. Även Szczepanski (2013) menar att genom att undervisa ute i den fysiska miljön konkretiseras lärandet genom förstahandserfarenheter och det gör att kunskapen befästs bättre. Dahlgren & Szczepanski (2011) redogör för fördelarna med utomhusundervisning och det är att det sker en ökad autenticitet, förstahandserfarenhet, sinnesmodalitet och ökad social gemenskap. Änggård (2012) belyser hur den fysiska miljön även har viktiga funktioner i barnens lek, där barnens motoriska och sinnliga erfarenheter förstärks när leken sker utomhus. Barnen får med hjälp av sina sinnen utomhus höra hur fåglar kvittrar, se hur en fjäril flyger förbi och känna hur vinden och solen känns mot huden.

### **3.4.2 Pedagogens roll i förskolans utomhusmiljöer**

När barn har ett upplevelsebaserat lärande på egen hand i naturen behöver det osynliga uppmärksammas och uttryckas av exempelvis en pedagog för att ett meningsskapande ska ske (Klaar & Öhman 2014). Det är pedagogernas uppgift att uppmärksamma barnen på okända naturfenomen och processer som är svåra för barnen att upptäcka på egen hand. Klaar och Öhman (2014) belyser vikten av att pedagoger använder korrekta naturvetenskapliga begrepp för att barnen ska utveckla verbaliserad begreppsförståelse. Änggård (2012) förklarar hur pedagoger kan introducera olika lekmöjligheter och hur barnen kan använda naturmiljön i fysiska aktiviteter samt visa hur naturmiljön användas symboliskt i exempelvis låtsaslekar. Pedagogen kan medverka i barnens fria lek, men desto mer barnen gått i förskolan desto mer drar sig pedagogen undan för att barnen sedan ska kunna vara självständiga i den fria leken. Dock belyser Leggett och Newman (2017) i sin studie att pedagoger uttryckte en oro över barnens säkerhet när de är utomhus och därför prioriterar de att övervaka området istället för att kunna vara delaktig i barnens lärande utomhus. Pedagogerna uttryckte även en lättnad av att komma ut då de hade inställningen att de slipper undervisa utomhus. Pedagogerna väljer därför att vara mer delaktiga i barns lärande inomhus genom att de bedrev mer planerad undervisning inomhus än utomhus. Pedagogerna redogjorde även för vissa begränsningar för sina möjligheter att kunna umgås med barnen utomhus. Bland annat påverkades det på grund av pedagogers raster, blöjbyte, blandade åldrar på barngruppen samt oron över solsäkerhet.

Basplatser i skogen kan användas dels i syfte att genomföra pedagogiska aktiviteter, men också där barnen får möjlighet att leka fritt (Änggård 2012). Vidare beskriver Änggård (2012) att basplatser är en återkommande plats som pedagoger och barn går till som består av kraftiga stockar som ligger i en kvadrat. Pedagoger kan använda basplatser som ett pedagogiskt verktyg där barnen får vara i en lagom utmanande natur anpassat efter barnets ålder. Pedagogen skapar olika rum på basplatserna som har olika funktioner och genom att pedagogerna delar in basplatserna i rum skapas en struktur och ordning. Detta i sin tur hjälper pedagogerna att organisera verksamheten samtidigt som barnen får stöd i hur de ska orientera sig i miljön. Änggård (2012) belyser att vägen till basplatserna ger pedagoger möjlighet att använda sig av planerade stopp där pedagogen har ett särskilt pedagogiskt syfte att lära ut något till barnen och det handlar ofta om att lära något om naturen. Förutom de planerade stoppen kan även spontana stopp ske om pedagogen eller något barn får syn på något som de kan lära och prata om. Om pedagoger använder sig av stoppställen kan barnen utveckla ett lärande om att orientera sig i naturmiljöer, samt att det kan hjälpa pedagoger att skapa struktur i att samla ihop gruppen och invänta eftersläntrare utan att behöva tjata.

### **3.4.3 Utemiljöns utformning och dess material**

Förskolans förskolegård kan beskrivas ur ett geografiskt perspektiv utifrån tre zoner, naturlig, blandad och tillverkad zon (Zamani 2016). Vidare poängterar Zamani (2016) att tillverkade zoner kan upplevas som mer tråkig och ointressant då det inte erbjuder lika många lekmöjligheter som till exempelvis skogspartier i naturliga zoner. Den naturliga zonen kan upplevas som mer utmanande för både pedagog och barn. Den kan även erbjuda barn att vara mer kreativa i sin lek och då utveckla sin sociala förmåga med sina kamrater. De naturliga



miljöerna kan stimulera barns nyfikenhet, utveckling av lagarbete, fantasi, sociala interaktion och kompetens samt ansvarskänsla. Även Änggård (2012) uppmärksammar att då naturen är föränderlig så erbjuder den ständigt till nya aktiviteter. Naturmiljön inbjuder barnen till fantasilek som passar in i den miljön som barnen befinner sig i.

När barn leker i naturliga miljöer såsom skogen utgår de ifrån sina egna erfarenheter, leksaker, barnlitteratur och andra medier (Änggård 2009). Vidare beskriver Änggård (2009) hur barn tar med sig olika erfarenheter in i leken och återskapar det med hjälp av naturens material. När barn leker med naturmaterial ger det möjlighet till större tolkningsutrymme i deras fantasilek. Naturmaterial är mindre definierat och lämnar därför utrymme för tolkning, fantasi och omvandling av materialet. Då naturmaterialet ger utrymme för tolkning innebär det också att barnen måste använda mycket av leken till att förmedla och förhandla om hur ett material ska tolkas för att skapa en gemensam förståelse. Även Zamani (2016) menar på att variationen och flexibiliteten hos materialet är av betydelse för att barnen ska bli nyfikna att vilja leka i miljön. Änggård (2009) klarlägger att det krävs att barnen är vana av att vistas i skogsmiljöer för att få en tränad blick för att se vad naturens material kan erbjuda till leken.

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning att en växelverkan mellan undervisning inomhus och utomhus har betydelse för barns lärande då utomhuspedagogik erbjuder och stimulerar en annan typ av lärande. Undervisning i utomhusmiljön erbjuder förstahandserfarenheter där barnen kan använda kroppen och sina sinnen i lärandet. Utomhusmiljön kan användas som pedagogiskt verktyg både i den spontana och planerade undervisningen där utformningen och dess material är av betydelse. Utifrån vad tidigare forskning visar vill vi med denna studie undersöka förskollärares resonemang om utomhuspedagogik som begrepp, som verktyg samt som arbetssätt och förhållningssätt i undervisningen.

## **4. METOD**

I kommande avsnitt presenteras och motiveras teoretiska utgångspunkter för den valda metoden som är av relevans för vår studie. Avsnittet behandlar även datainsamlingsmetod, urval, forskningsetik, analys samt hur vi genomfört det.

### **4.1 Fenomenografi**

Fenomenografins utgångspunkt är att människor uppfattar fenomen i sin omgivning på olika sätt samt att det finns begränsat med antal sätt som dess fenomen kan uppfattas på (Dahlgren & Johansson 2019, s. 179). Inom fenomenografien riktas uppmärksamheten mot variationen mellan hur människor uppfattar omvärlden, samt att det kan bidra till en fördjupad förståelse av människans lärande och hur människan förstår omvärlden som ett resultat av sitt egna lärande (Ibid). En fenomenografisk metodansats är lämplig att använda vid dataanalys från enskilda intervjuer och när forskaren vill beskriva och analysera människors uppfattningar om olika fenomen i omvärlden (Ibid). Szczepanski (2013) har gjort en studie och använde en fenomenografisk ansats då han ville beskriva och analysera lärares uppfattningar av lärmiljöer ur ett utomhuspedagogiskt perspektiv. I studien använde Szczepanski (2013) sig av kvalitativa semistrukturerade intervjuer, gjorde en pilotintervju och i arbetsprocessen utgick han ifrån en

fenomenografisk analysmetod. Utifrån föregående text och inspiration från Szczepanski (2013) anser vi att en fenomenografisk metodansats är lämplig i vår studie då vi undersökt hur förskollärare resonerar om och använder fenomenet utomhuspedagogik.

## **4.2 Kvalitativ metod**

En kvalitativ metod innebär att forskaren undersöker ett fenomen genom bland annat intervjuer eller observationer för att få mer information och djupare kunskaper inom det valda området (Bringsrud Fekjær 2017, s. 13). I kvalitativa studier får forskaren möjlighet att komma närmare deltagarnas upplevelser, tankar och personliga erfarenheter (Bringsrud Fekjær 2017, s. 14). Kvalitativa studier är ofta mer flexibla och ger mer möjlighet till spontanitet samt interaktion mellan forskare och deltagare (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 16). För att få en uppfattning om hur förskollärare resonerar kring utomhuspedagogik som begreppet, som verktyg samt som arbetssätt och förhållningssätt i undervisningen valdes i denna studie en kvalitativ metod med fokus på semistrukturerade intervjuer.

## **4.3 Semistrukturerad intervju**

Intervjuer är en bra metod när forskaren önskar fylliga och detaljerade beskrivningar om ett fenomen (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 92). I denna studie har vi valt att använda semistrukturerade intervjuer då vi ansåg att det vara det mest gynnsamma redskapet för att få svar på studiens syfte. Semistrukturerade intervjuer innebär att deltagarna får samma förutbestämda öppna frågor, men ges större utrymme att formulera och utveckla svaren med egna ord (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 85). Genom att ställa öppna frågor och ge deltagarna större utrymme att formulera och utveckla sina svar ger det forskare mer flexibilitet att kunna ställa följdfrågor anpassade efter deltagarnas svar. Oavsett vad du genomför för typ av intervju måste materialet transkriberas och dokumenteras innan du kan göra en analys (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 92).

## **4.4 Urval**

Kriteriebaserat urval är när forskaren gör ett urval där deltagarna uppfyller speciella kriterier (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 56). Vi har haft två kriterier när vi gjort vårt urval och det är att deltagarna ska ha förskolläraryrkesutbildning samt att det har varit yrkesverksamma i minst 5 år. Yrkesgruppen förskollärare valdes ut på grund av likvärdig utbildning och att de kunde tänkas ha varierande kunskaper och erfarenheter som var värdefull till vår studie. De valdes också ut på grund av att förskollärare har ett uttalat ansvar över arbetet i barngruppen. Vi valde att intervjua endast åtta förskollärare då vi hade begränsat med tid att genomföra studien, och vi ansåg att det skulle vara tillräckligt för att få svar på studiens syfte. Vi valde förskollärare från fyra olika förskolor, där två förskolor har olika och tydliga profiler för det pedagogiska arbetssättet. Vi valde även olika förskolor för att vi önskade att synliggöra olika arbetssätt inom utomhuspedagogik och för att få ett bredare perspektiv om hur förskollärare uppfattar vad utomhuspedagogik är.

## **4.5 Genomförande**

För att kunna genomföra studien inledde vi med att göra ett bekvämlighetsurval genom att vi mailade till fyra rektorer på förskolor som vi kände till sedan tidigare. Christoffersen & Johannessen (2012, ss. 56-57) beskriver att ett bekvämlighetsurval oftast är enklast och mest bekvämt, men det kan vara en nackdel då det inte alltid är lätt att vara objektiv i en kvalitativ studie om du redan känner deltagarna. Vi fick positiv respons från samtliga rektorer och för att undvika att intervjuerna skulle bli för personliga fick rektorerna handplocka deltagare utifrån våra önskade kriterier. Därefter kontaktade vi förskollärarna och tackade dem för att de vill medverka i vår studie. Vi mailade förskollärarna missivbrev och samtyckesblankett (se bilaga 2) som vi önskade att de skulle ta del av innan intervjuerna, samt att de skulle återkoppla om passade intervjutid.

Inför intervjuerna genomfördes en pilotintervju med en tidigare verksam förskollärare som har mycket erfarenhet inom utomhuspedagogik. Roos (2014, s. 53) förklarar begreppet validitet och att det innebär att frågorna i studien mäter det som är avsett att mäta för att få svar på studiens syfte. Vi valde därför att göra en pilotintervju för att säkerställa att intervjufrågorna var relevanta och gav svar på studiens syfte. Intervjufrågorna som ställdes i pilotintervjun gav svar på studiens syfte men för att skapa möjligheter att få ytterligare material valde vi att omstrukturera ordningsföljden samt omformulera vissa frågor.

Efter avslutad pilotintervju genomfördes de två första intervjuerna. På grund av sjukdom valdes de att genomföras via teams som är ett program för videokommunikation. Övriga intervjuer genomfördes på respektive förskola på en lugn och avskild plats. Roos (2014, s. 51) beskriver att reliabilitet innebär att forskaren samlar in tillräcklig data på ett noggrant sätt för att få svar på studiens syfte. För att få reliabilitet i vår studie valde vi att under intervjuerna närvara båda två, där en ställde frågorna och en antecknade. Det ställdes även följdfrågor för att få djupare svar på studiens syfte. Vid intervjuer kan det vara svårt att hinna anteckna ned allt deltagaren säger samt svårt att försöka komma ihåg allt efteråt. För att inte gå miste om någon värdefull information från deltagarna valde vi att spela in alla intervjuerna med hjälp av en dator.

## **4.6 Forskningsetik**

När en vetenskaplig studie genomförs finns det fyra forskningsetiska krav att ta hänsyn till. Löfdahl (2014, ss. 36-42) redogör för kraven som är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. I överensstämmelse med informationskravet och samtyckeskravet som Löfdahl (2014, s. 36) beskriver har vi inför studien skriftligt i ett missivbrev (se bilaga 1) informerat rektorerna och deltagarna om studiens syfte och hur vi önskar att deltagarna ska medverka. Deltagarna fick lämna sitt samtycke till att delta i studien genom att signera en samtyckesblankett. Vi har även tydligt informerat deltagarna att de när som helst kan avbryta sin medverkan oavsett om de gett sitt samtycke. Ytterligare information som deltagarna fått ta del av är gällande konfidentialitetskravet. Kravet handlar om att deltagarnas svar är avidentifierade så att det inte går att känna igen personen som deltagit genom svar eller handling (Löfdahl 2014, s. 38). Detta kan vi garantera genom att vi har bytt ut deltagarnas namn, benämner inte förskolan vid namn eller kommunen. Det sista kravet vi tagit hänsyn till är nyttjandekravet som innebär att intervjumaterialet endast används i studien

som genomförts (Löfdahl 2014, s. 38). I missivbrevet informerades deltagarna om ljudinspelningar och anteckningar endast används i studien och att materialet fördärvas efter avslutad studie så att ingen obehörig skulle kunna ta del av materialet.

Förutom att vi tagit hänsyn till de fyra forskningsetiska kraven har vi även inför genomförandet av intervjuerna byggt upp ett förtroende till deltagarna. Lövgren (2014, ss. 148) beskriver att den som intervjuar behöver bygga upp ett förtroende för att få deltagaren att berätta. Vi byggde upp deltagarnas förtroende genom att vi önskade att intervjun skulle genomföras i ett avskilt rum på deras arbetsplats där de kände sig bekväma. När vi bokade in intervjuerna valde vi att avsätta gott om tid för att deltagaren inte skulle känna sig stressad under intervjun.

## **4.7 Analys/bearbetning**

I kommande avsnitt presenteras det hur vi gått tillväga med att analysera och bearbeta vårt intervjumaterial genom att använda oss av en fenomenografisk analysmodell.

### **4.7.1 En fenomenografisk analysmodell**

Vi har i vårt analysarbete utgått från en fenomenografisk analysmodell som är i sju steg. Innan en fenomenografisk analys påbörjas måste datamaterialet transkriberas och vi gjorde det genom att lyssna på inspelningarna och noga anteckna ner dem. När transkriberingen var gjord så påbörjades analysarbetet. Det första steget i den fenomenografiska analysmodellen är att bekanta sig med materialet (Dahlgren & Johansson 2019, s. 184). Vi läste det transkriberade datamaterialet om och om igen tills vi kände materialet ganska bra. Analysen startar först i steg två där de mest utmärkande och betydelsefulla yttringarna försöker urskiljas genom att klippa ut delar eller stycken ur intervjuerna (Dahlgren & Johansson 2019, s. 185). I denna delen av analysprocessen rekommenderas det att arbeta med papper för att få en tydligare överblick (Ibid). Vi har inspirerats av detta steget i analysprocessen, men vi har valt att arbeta med materialet digitalt. I enlighet med analysmodellens steg tre har vi jämfört de olika yttringarna och försökt utläsa likheter och skillnader (Dahlgren & Johansson 2019, s. 186). När vi har försökt utläsa likheter har vi haft i åtanke att flera deltagare kan använda synonyma uttryckssätt då det ibland kan vara svårt att avgöra om de rör sig om en och samma uppfattning.

I steg fyra i analysprocessen grupperas de funna likheterna och skillnaderna som kan relateras till varandra (Dahlgren & Johansson 2019, s. 186). Liksteg fyra så grupperade vi samt samlade ihop de delar och stycken som hade ett samband med varandra. I steg fem så är det likheterna som står i fokus och att forskaren försöker hitta kärnan i likheterna (Dahlgren & Johansson 2019, s. 187). Detta har vi gjort genom att markera vissa kärnfulla begrepp som varit återkommande i de urklippta delarna och styckena. Dahlgren och Johansson (2019, s. 187) belyser att till en början av analysen är antalet kategorier större än nödvändigt. Vidare belyser de hur steg fyra och fem kan behöva upprepas flera gånger om för att kategorierna ska sätta sig. Vi har analyserat de urklippta delarna och styckena upprepade gånger och därefter i analysprocessen namngav vi de olika kategorierna som är steg sex i analysmodellen. När kategorierna namnges är det viktigt att tänka på att namnet speglar innehållet (Ibid). I det sista och sjunde steget, den kontrastiva fasen, handlar det om att granska så de olika markerade

delarna och styckena inte kan placeras under flera kategorier, utan en kategori ska vara exklusiv och uttömmande (Ibid). Det har varit en svårighet för oss då många delar och stycken passat in under samtliga kategorier, men vi har försökt att vara uttömmande under respektive kategori.

## 5. RESULTAT

I kommande avsnitt presenteras det resultat som analyserats fram efter intervjuerna. Resultatet kommer att presenteras under rubrikerna *utomhuspedagogik som begrepp*, *pedagogens roll*, samt *utomhusmiljön som pedagogiskt verktyg*.

### 5.1 Utomhuspedagogik som begrepp

När vi analyserat intervjumaterialet har vi fått fram ett resultat som visar att det finns olika uppfattningar kring begreppet utomhuspedagogik. Vi kan med hjälp av analysen utläsa att det finns tre tydliga begrepp som beskriver utomhuspedagogik och det är upplevelsebaserat lärande, gården som bas och andra utomhusmiljöer.

En uppfattning om utomhuspedagogik är att det är ett upplevelsebaserat lärande som utgår från de fyra årstiderna och där barnen får utforska och upptäcka sin omvärld och närmiljö med sina sinnen. En förskollärare resonerar att

”...man får känna lukten av granen man får känna att ja den sticks faktiskt. Även fast jag vet att fröken har sagt det tusen gånger innan att den sticks. Men om jag kramar om den här granen så känner jag tydligt att ja den sticks. Men att man kanske inte reflekterar över det innan det liksom är att man känner det med kroppen.”

Det är lättare för barnen att ta till sig undervisningen och kunskaperna sätter sig på ett annat sätt när de får uppleva med hela kroppen och alla sinnen. En annan förskollärare resonerar att ”...dom får inte bara se, eller ehh inte bara höra utan se, känna, lukta å smaka”. Barnen får bättre kunskaper i helhet när de förstår vad förskollärarna pratar om när de får se och göra det själva och de får fler perspektiv på lärandet genom att uppleva.

En annan uppfattning som kan utläsas gällande utomhuspedagogik som begrepp är att använda gården som en bas med fasta miljöer för att skapa inspirerande självgående platser som barnen kan lära och leka i. En förskollärare resonerar att ”...åh min roll är eftersom jag jobbar med de äldsta barnen att jag vill göra inspirerade miljöer som är så pass självgående så att barnen ahh här vill jag vara och leka”. Det är till fördel att ha en tydlig utbildningsstruktur med samma miljöer inomhus som utomhus, samt en som ansvarar för utomhusmiljön för att få kvalitet i miljöerna och för att utbildningen ska bli likvärdig både inne och ute. Miljöerna utomhus blir mer utmanande för barnen där de kan få mer utrymme att utveckla rörelse, grovmotorik, fantasi på ett annat sätt än inomhus.

Ytterligare en uppfattning som kan utläsas är att utomhuspedagogik inte stannar innanför gårdens grindar utan är även lämplig i andra utomhusmiljöer. Utanför grindarna väntar en helt ny värld och det finns alltid något nytt att prata om och alltid någon nytt att upptäcka.

En förskollärare resonerar att ”Jag tycker det är synd att vara inne i en låda när man kan vara ute i naturen”. Barn och förskollärare får mycket gratis genom vistas i natur och använda sig av dess resurser och material. Det behövs inte tusen leksaker utan det går att skapa med det lilla.

Därutöver kan ytterligare en uppfattning utläsas och det är att det mest finns möjligheter med utomhuspedagogik, men att det kan uppstå begränsningar på grund av vissa faktorer men det är inget som uppfattas vara ett hinder. En förskollärare resonerar att ”...just de här finmotoriska att det kanske inte blir riktigt lika som om man nu är inne mycket [...] vi försöker få in det så mycket som möjligt när det är varmare ute”. Det blir förskollärarens uppgift att förhålla sig och anpassa undervisningen till digitala verktyg, barns finmotorik, extremväder, personalfrånvaro vid sjukdom och raster samt skadegörelse av gården.

## 5.2 Pedagogens roll

När vi analyserat intervjumaterialet har vi fått fram ett resultat som visar att det finns liknande uppfattningar kring den egna pedagogiska rollen. Vi kan med hjälp av analysen utläsa flertalet begrepp som beskriver pedagogens roll i utomhusmiljön och det är personligt intresse och inställning, kunskaper om ämnet, lyhördhet, flexibilitet, observatör, medupptäckare och bekräftelse samt spontan och planerad undervisning.

Det finns uppfattningar om att personligt intresse och inställningen till att vara utomhus har en betydande roll för förskollärarens förhållningssätt och arbetssätt med utomhuspedagogik. En förskollärare resonerar att ”Det är ju våran inställning, vi har ju en enorm makt, vad vi erbjuder barn”. Det är förskollärarens inställning som styr vad som barnen erbjuds i utomhusmiljön.

En annan uppfattning som kan utläsas är att kunskaper om ämnet har en betydande roll för förskollärarens förhållningssätt och arbetssätt med utomhuspedagogik. En förskollärare resonerar att ”...det finns ju alltid å lära och det kommer nya saker hela tiden å det är ju lite tråkigt och fastna”. Kunskaper kan alltid utvecklas då det ständigt sker en förändring inom forskningen. Specifika kunskaper som förskollärare fått med sig kring verksamhetens profil kan även påverka hur förskollärare förhåller sig och arbetar med utomhuspedagogik.

Ytterligare en uppfattning som kan utläsas är att förskollärare behöver vara lyhörda, flexibla och bekräfta vad barnen upptäcker och visar intresse för. En förskollärare resonerar att

”...ibland kan man ju bara ställa fram, observera, jag älskar det. Också kan man ju bara stå nästan där, ofta krattar jag eller gör nått annat och då fattar inte barnen att jag lyssnar.”

Genom att vara observatör kan förskollärare lyssna in barnen och lära känna dem bättre för att förhoppningsvis kunna utmana barnen vid andra tillfällen. Det är viktigt att visa barnen vad de

olika miljöerna erbjuder samt att förskolläraren kan vara en medupptäckare och locka barnen till att vara i miljöerna. Vissa barn kan ibland ha svårt att komma igång med sin lek och då behöver förskollärare inspirera och visa barnen vad de kan leka.

Därutöver kan ytterligare en uppfattning utläsas och det är att utomhuspedagogik handlar om ett vågspel av spontan och planerad undervisning. Det är enklare att bemöta barnen i den spontana leken med naturmaterial utomhus för att en kotte kan föreställa vad som helst, medan en leksaksbrandbil alltid har en förutbestämd funktion. Det är även lättare att fantisera med ett naturligt material. En förskollärare resonerar att "...dom behöver kunna leka själva [...] dom behöver det här sociala förmågan, det är det enda vi behöver lära dom, kunna leka, kunna vara sociala människor, empati". Målet med den spontana leken, speciellt med de äldsta barnen, är att barnen ska lära sig att kunna leka själva, utveckla sin empati, fantasi och sociala kompetens. Förskollärare kan vara medupptäckare i barns spontana lek men deras närvaro kan störa mer än vad den tillför och då är det bättre att låta barnen leka själva. En förskollärare resonerar att "...åh lära det här med årstiderna får man ju gratis när man är ute och jag brukar också ha undervisning mycket utefter årstiderna så jag liksom följer det å så följer matten, ramsorna, å språk". Vid planering av undervisning i utomhusmiljön kan förskollärare använda sig av årstiderna, utgå från barnens intressen eller deras behov av att utveckla begrepp och ämnesspecifika kunskaper. De kan även utgå ifrån de fasta miljöerna för att erbjuda planerad undervisning där barnen själva kan välja om de vill medverka eller inte.

### **5.3 Utomhusmiljön som pedagogiskt verktyg**

När vi analyserat intervjumaterialet har vi fått fram ett resultat som visar att det finns olika uppfattningar kring utomhusmiljön som pedagogiskt verktyg. Vi kan med hjälp av analysen utläsa att det finns främst två miljöer som används som pedagogiskt verktyg och det är gården och skogen.

#### **5.3.1 Gården**

Efter att ha analyserat materialet kan vi utläsa olika uppfattningar kring användandet av gården som pedagogiskt verktyg. En uppfattning som går att utläsa är att gården kan ha fasta miljöer som barnen kan vistas, leka och lära i. En förskollärare resonerar att "...är det nån miljö där inga barn är [...] jag har en tanke varför är de inte där, vad skulle vi kunna, vad skulle ni vilja ha". Miljöerna är fasta men materialet i miljöerna kan vara föränderliga och anpassas så att barnen vill leka där. De fasta miljöerna ska även vara tydliga och var sak har sin plats. Miljöerna kan vara utformade för att stimulera olika typer av lärande, till exempel atelje, utomhusbibliotek, klätterställning, hemvrå eller en bygg och utöver de fasta miljöerna kan förskollärare plocka fram ett specifikt material vid både spontan och planerad undervisning.

Ett annan uppfattning som går att utläsa är att skogen kan vara en del av gårdens utformning och erbjuder då mycket naturligt material som stimulerar lärande. En förskollärare resonerar att

”Vi har ju högläsning som lite fokus och då kan vi använda oss av, vi har bockarna bruse nu, och då kan ju, vi har använt oss av pinnar och mossor. Trollet är mossan och så är det bockarna lilla, mellan och stora i olika långa pinnar.”

Genom att använda sig av naturen och dess material kan det stimulera lärande inom olika ämnen. Barnen kan genom att vistas i naturen utveckla kunskaper om närmiljön och naturvetenskapliga begrepp. Genom att odla på gården får barnen möjlighet att lära sig om naturens kretslopp. De kan även med hjälp av kottar och pinnar skapa bokstäver, räkna antal och mäta föremål i relation till sin kropp.

Ytterligare en uppfattning är att använda fantasin som pedagogiskt verktyg på gården. En förskollärare beskriver att

”...vi har en så kallad djungelpromenad och då nyttjar vi hela gården, alla vrår. För det är ett sätt att få barnen att lära känna gården. För det kan sen komma till i andra lekar att dom liksom känner av gården å liksom känner igen sig i miljön.”

Tillsammans med barnen kan förskollärare lära känna gården och alla dess vrår för att barnen senare ska kunna utnyttja hela gården i deras spontana lek.

Vi kan i analysen utläsa en uppfattning som utmärker sig mot de övriga och det är att gårdens utformning inte är lika prioriterad som inomhusmiljön. Resonemanget förs vidare kring hur verksamheten hade kunnat förändra den och bland annat att delar av gården skulle kunna bestå av olika hörnor som inriktas mot ett specifikt ämne.

### **5.3.2 Skogen**

Efter att ha analyserat materialet kan vi utläsa olika uppfattningar kring användandet av skogen som pedagogiskt verktyg. En uppfattning är hur förskollärare kan erbjuda utflykter utanför gården till mestadels skogen men även till andra platser som närliggande lekpark och förskolans närområde. En förskollärare resonerar att ”...man märker att inte alla barn vistas inte i skogen och den miljön vill jag att de ska komma till och lära känna”. Därför är det viktigt att barnen får möjlighet till att bekanta sig med den typen av utomhusmiljöer.

En annan uppfattning är hur skogen kan användas som en plats för planerad undervisning genom att ha olika fasta stationer i skogen som de kan gå till, bland annat en sagobrunn där de kan berätta och gestalta sagor. Barnen och förskollärarna behöver lära känna och bo in sig i basplatserna i skogen. Vägen till platserna i skogen är också ett lärande och då finns det möjlighet att prata om det som pedagoger och barn ser i närmiljön och vad de får göra i naturen utifrån allemansrätten. En förskollärare resonerar att ”...vi jobbar med ett projekt som heter då-nu-sedan som dom har pratat mycket om elden så dom har grillat och eldat och hur gör vi eld nu och hur gjorde man eld sen eller då”. Vid planering av undervisning i skogen är det lättast att utgå från årstider eller följa avdelningens/förskolans temaarbete.



Ytterligare en uppfattning kring utflykter är att enbart vissa förskollärare går på utflykt. En förskollärare resonerar att ”...inte just nu men det har jag ju gjort innan då, när man har haft det området då”. En annan förskollärare resonerar att ”Nej, det står ju inte jag för, för vi har våran skogengrupp”. På grund av utbildningsstruktur i verksamheten går inte alla förskollärare på utflykt då de har olika ansvarsområden men andra kollegor gör det istället.

## 6. DISKUSSION

I kommande avsnitt presenteras rubriken *resultatdiskussion* där resultatet diskuteras i relation till tidigare forskning. Därefter under rubriken *metoddiskussion* diskuteras val av metod och genomförande av studien.

### 6.1 Resultatdiskussion

I utomhusmiljön sker en multimodal sinnesupplevelse och det är den sinnliga och kroppsliga erfarenheten som blir lärprocessen (Dahlgren & Szczepanski 2011). I vårt resultat visas vikten av dessa sinnliga och kroppsliga erfarenheter som ”erfarenhetsbaserat lärande”. I likhet med Szczepanski (2013) och Änggård (2012) visar resultat på uppfattningar om att kunskaper befäster bättre när de får uppleva med hela kroppen och alla sinnen. Det är därför av stor vikt att pedagoger undervisar utomhus för att inte gå miste av det sinnliga och kroppsliga lärandet. Dessutom visar det på uppfattningar om att gården kan användas som en bas med fasta och samma miljöer inomhus och utomhus för att det ska bli en likvärdig utbildning, men där utomhusmiljön kan erbjuda och stimulera andra typer av lärande. I likhet med vårt resultat beskriver Szczepanski (2013) och Dahlgren och Szczepanski (2011) att utomhuslärande kan erbjuda ytterligare andra former av praktiskt lärande, men de belyser att undervisning snarare är växelverkan mellan inomhus och utomhus, samt ett komplement till undervisningen som bedrivs inne. Växelverkan är inte något som lyfts i vårt resultat, men oavsett om det är samma miljöer eller en växelverkan så handlar det om att erbjuda ett så varierat lärande som möjligt genom att dra nytta av både inomhus- och utomhusmiljöerna. Allt går att göra ute men allt går inte att göra inne, där utemiljön kan stimulera fler sinnen som gör att lärandet kan upplevas på flera olika sätt till skillnad för inne. Därmed blir det viktigt att pedagoger anpassar utifrån miljön när de planerar sin undervisning.

I resultatet synliggörs uppfattningar kring att utomhuspedagogik även är lämplig i andra utomhusmiljöer än gården. I överensstämmelse med Änggård (2012) visar vårt resultat att skogen kan användas som ett pedagogiskt verktyg där barnen får utforska närmiljön, samt där promenaden till skogen eller andra utflyktsmål kan användas som lärtillfällen med planerade eller spontana stopp. Naturliga miljöer är föränderliga och erbjuder ständigt till nya aktiviteter som kan stimulera bland annat barns nyfikenhet, fantasi och social interaktion (Zamani 2016; Änggård 2012). Resultat visar på att det finns uppfattningar om att det är enklare att undervisa och fantisera i naturliga miljöer med föränderligt material. Därför är det viktigt att vistas i olika typer av utomhusmiljöer speciellt om förskolans gård saknar naturliga miljöer och material. Likt Zamani (2016) och Änggård (2009) så visar resultatet på uppfattningar kring att naturen och dess material kan ge tolkningsutrymme och stimulera till olika typer av lärande då föremålet inte erbjuder ett förutbestämt lärande utan kan egentligen vara vad som helst. Det är

värdefullt för pedagoger att använda den miljön och material som redan finns runt omkring dem då det går att skapa med det lilla. Naturliga miljöer och dess resurser skapar oändligt många typer av lärande och det är bara fantasin och kreativiteten som sätter stopp.

I vårt resultat visas uppfattningar om att utomhuspedagogik handlar om ett vågspele av spontan och planerad undervisning och att pedagogens uppgift är att bemöta, lyssna in och utmana barnen vidare i deras lärande. I likhet med Klaar och Öhman (2014), Szczepanski (2007, ss. 13-14) och Änggård (2012) synliggörs det i resultatet att det finns uppfattningar kring att det är viktigt med en pedagogisk medvetenhet i alla undervisningssituationer. Dock finns en skillnad när det gäller utgångspunkter i den planerade undervisningen. Vårt resultat visar på att det finns olika uppfattningar kring vad för utgångspunkter den planerade undervisningen kan ha och det är barnens intresse, deras behov, teman eller årstider. Det är intressant att vårt resultat visar att trots att det finns lika uppfattningar kring att det är viktigt med en pedagogisk medvetenhet så finns det olika uppfattningar kring vilka utgångspunkter den planerade undervisningen kan ha. Dessa utgångspunkter är något som inte uppmärksammas i tidigare forskning.

Förskollärare behöver vara flexibla i undervisningen ute då de kan ske oförutsedda ting som oftast är mer spännande och lustfyllda (Brügge & Szczepanski 2018, s. 56). Klaar och Öhman (2014) redogör för att det är viktigt att pedagogen kan synliggöra och uppmärksamma barnen på okända naturfenomen och naturvetenskapliga processer som är svåra för barnen att upptäcka på egen hand. I vårt resultat synliggörs uppfattningar om att det är viktigt att kunna vara flexibel och bemöta barnen i det dem upptäcker, dock finns inga uppfattningar om hur förskollärarna kan uppmärksamma allt naturvetenskapligt lärande. Vidare visar vårt resultat uppfattningar likt Brügge och Szczepanski (2018, s. 68) att kunskaper om ämnet är en förutsättning för undervisning i utomhusmiljöer. I likhet med Ohlsson (2015, ss. 12-13) och Brügge och Szczepanski (2018, s. 68) visar resultatet att personligt intresse och inställningen till att vara utomhus har en betydande roll för förskollärarens förhållningssätt och arbetssätt med utomhuspedagogik. Dessutom synliggör resultatet även uppfattningar kring begränsningar i utomhuspedagogiken som exempelvis utvecklandet av finmotoriken, men det lyfts inte som ett hinder utan snarare att pedagoger ska anpassa undervisningen. I likhet med Leggett och Newman (2017) lyfts det i vårt resultat uppfattningar om begränsningar med utomhuspedagogik. Dock skiljer sig begränsningarna åt då tidigare forskning endast lyfter begränsningar vid rutinsituationer, medan vårt resultat även beskriver begränsningar vid lärande av exempelvis finmotorik. Ytterligare uppfattningar i vårt resultat visar att det viktigt att pedagoger är flexibla och anpassar undervisningen till de begränsningar som kan uppstå. Det är också viktigt att pedagoger har kunskap, intresse och en positiv inställning för att det ska skapas förutsättningar till undervisning och lärande ute. Vi kan utläsa många likheter i vårt resultat i relation till litteratur och tidigare forskning. Vi tror att anledningen till att det finns så många likheter kan ha att göra med att förskolan ska vila på en vetenskaplig grund och det medför att förskollärare måste uppdatera sig kring ny och aktuell forskning.

## 6.2 Metoddiskussion

En kvalitativ metod valdes till studien i form av semistrukturerade intervjuer. Precis som Christoffersen & Johannessen (2012, s. 92) beskriver så användes semistrukturerade intervjuer för att få fylliga och detaljerade svar samt gav oss möjlighet att kunna ställa följdfrågor anpassade efter deltagarnas svar. De flesta intervju svaren gav oss material för att besvara studiens syfte, men vi upplevde det som svårt att ställa rätt typ av följdfrågor för att få ytterligare svar på frågorna på grund av vår bristande erfarenhet av att hålla i intervjuer. Vi valde att inte dela ut frågorna innan intervjun till deltagarna för att vi ville fånga upp deras spontana resonemang i stunden och inte få ett inövat svar. En reflektion som uppkommit efter vi analyserat materialet är om vi hade fått annorlunda svar om vi valt att dela ut frågorna på förhand till deltagarna innan intervjun. Vi tror att vi skulle ha fått mer material om deltagarna hade fått möjlighet till mer tid att formulera ett svar, men risken är att svaren hade blivit annorlunda. Detta för att vi tror att deltagarna hade formulerat svar som de tror att vi vill höra.

Vi valde inför huvudstudien att genomföra en pilotintervju med en tidigare verksam förskollärare som har mycket erfarenhet inom utomhuspedagogik för att säkerställa intervjufrågorna. Efter pilotintervjun valde vi att omstrukturera ordningsföljden samt omformulera vissa frågor för att skapa möjligheter att få ut mer material från intervjuerna i huvudstudien. Vi anser att det är till fördel att genomföra en pilotintervju då det ger möjlighet att testa frågorna och möjliga följdfrågor. Trots genomförande av pilotintervju upplevde vi att fråga fyra (se bilaga 3) inte var av relevans då det inte svarade på studiens syfte. Efter avslutad studie kan vi dra slutsatsen att vi borde ha genomfört pilotintervjun med en förskollärare med likvärdig erfarenhet som förskollärarna i huvudstudien. Detta för att intervjufrågorna skulle blivit mer anpassade och utformade efter deltagarna i huvudstudien.

Vi genomförde åtta intervjuer varav två på teams och resterande sex på respektive förskola. Anledningen till att två intervjuer genomfördes på teams var på grund av sjukdom. Christoffersen & Johannessen (2012, s. 90) beskriver att det är viktigt att kunna observera deltagarnas kroppsspråk för att kunna uppmärksamma reaktioner och känslor. Vi upplevde att det blev mer opersonligt och svårare att observera kroppsspråket när intervjuerna genomfördes digitalt. Vi valde att spela in alla intervjuer för att när som helst kunna gå tillbaka och lyssna på dem. Det har varit värdefullt för oss att kunna gå tillbaka till materialet genom hela analysprocessen för att kunna göra detaljerade transkriberingar och plocka ut kärnfulla citat.

Urvalet av antal förskollärare i studien upplever vi har varit tillräckligt för att ge oss material för att svara på studiens syfte. Fenomenografins utgångspunkt är att det finns ett begränsat antal sätt att uppfatta ett fenomen på (Dahlgren & Johansson 2019, s. 179). Med det i åtanke är det inte säkert att vi hade kunnat utläsa fler uppfattningar kring utomhuspedagogik om vi valt att ha med fler förskollärare i studien. Vi fick olika resonemang kring deltagarnas arbetssätt och förhållningssätt och vi tror det kan bero på vilken förskola de arbetar på. Vi anser dock att de olika uppfattningar har varit till fördel då det gett oss brett perspektiv av resultatet i studien.

I analysprocessen använde vi oss av en fenomenografisk analysmodell i sju steg (Dahlgren & Johansson 2019, s. 184). Då vi inte har tidigare kunskaper kring hur empiriskt material bearbetats i en fenomenografisk studie upplever vi att denna analysmodell varit till stor hjälp

för att få fram vårt resultat. Analysmodellen har gett oss en tydlig ram för hur vi kan analysera och bearbeta materialet.

## **7. DIDAKTISKA KONSEKVENSER**

Som vi tidigare beskrivit ska förskolan utifrån läroplanen inspirera, väcka nyfikenhet och intresse hos barnen, samt bidra till att de stimuleras och utmanas till utveckling och lärande i undervisning i varierande miljöer som sker såväl inomhus som utomhus (Skolverket 2018, s.11, 19). Läroplanen för förskolan, Lpfö 18 är endast strävansmål som beskriver vad förskolan och förskollärare ska erbjuda men inte hur. Det är därför viktigt att förskollärare har kunskap om hur de kan arbeta utomhuspedagogiskt på olika sätt. Med hjälp av denna studie kan förskollärare få större kunskaper kring hur de kan förhålla sig och arbeta utomhuspedagogiskt. De kan få verktyg i att kunna skapa inspirerande och varierande miljöer med hjälp av exempelvis naturen och dess material eller att arbeta utifrån årstiderna. Dock ställer vi oss kritiska till att vårt resultat inte belyser allt naturvetenskapligt lärande, då ett uppdrag i läroplanen är att förskollärare ska ge barnen möjlighet att utveckla kunskaper inom kemi, fysik och biologi. Utomhusdidaktiken hjälper förskolläraren att få en tydligare bild av lärandets var, vad, hur, när och varför men det kan bli en didaktisk konsekvens när förskollärare endast använder didaktikens var, när och hur, alltså att skapa miljöer istället för att fokusera på vad och varför de undervisar om. Detta kan leda till att undervisning inte sker i alla ämnen.

Det vi tar med oss i vår kommande yrkesroll som förskollärare är att undervisning utomhus ger fler möjligheter till lärande än inne. Vidare tar vi med oss att utomhuspedagogik inte bara handlar om att vara ute, utan är en växelverkan mellan inne och ute där pedagoger anpassar och kompletterar undervisningen utifrån årstider. Vi har fått en inblick hur vi kan använda naturen och dess material och det är egentligen bara fantasin och kreativiteten som sätter stopp för hur pedagoger kan använda det naturliga materialet. Vi har fått ytterligare en inblick om att det finns olika sätt att arbeta med utomhuspedagogik och att pedagoger spenderar olika mycket tid utomhus, men oavsett så har inställningen en betydande roll för den pedagogiska medvetenheten och vad barnen erbjuds. Det är av stor vikt att vi i vår kommande yrkesroll fortsätter att vidareutveckla våra kunskaper kring ämnet genom att ta del av framtida forskning. Vidare forskning skulle kunna berikas med forskning som studerar mer kring pedagogens roll i utomhusmiljön för att ge förskollärare ytterligare insikter och verktyg i hur de kan arbeta utomhuspedagogiskt. Ytterligare vidare forskning skulle kunna berikas med forskning som studerar nackdelar eller hinder med utomhuspedagogik då tidigare forskning vi tagit del av och vårt resultat till största del lyfter fördelarna med utomhuspedagogik.

## 8. REFERENSLISTA

Bringsrud Fekjær, Silje (2017). *Att tolka och förstå statistik*. 1. uppl. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Brügge, Britta & Szczepanski, Anders (2018). Pedagogik, didaktik och ledarskap: om didaktik och att vara lärare och ledare i naturen. I Brügge, Britta, Glantz, Mats & Sandell, Klas (red). *Friluftslivets pedagogik: En miljö- och utomhuspedagogik för kunskap, känsla och livskvalitet*. 5.uppl. Stockholm: Liber.

Christoffersen, Line & Johanessen, Asbjørn (2012). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Dahlgren, Lars Owe & Johansson, Kristina (2019). Fenomenografi. I Fejjes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. 3. uppl. Stockholm: Liber

Dahlgren, Lars Owe & Szczepanski, Anders (2011). Lärares uppfattningar av lärande och undervisning utomhus. *Didaktisk Tidskrift*, 20(1), ss. 21 - 48. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:234955/FULLTEXT01.pdf>

Dahlgren, Lars Owe & Szczepanski, Anders (2004). Rum för lärande- några reflexioner om utomhusdidaktikens särart. I Lundgren, Iann, Wickman, Per-Olof & Wohlin, Ammi (red.) *Utomhusdidaktik*. 1. uppl. Studentlitteratur.

Klaar, Susanne & Öhman, Johan (2014). *Children's meaning-making of nature in an outdoor-oriented and democratic Swedish preschool practice*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), ss. 229-253. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2014.883721?scroll=top&needAccess=true>

Leggett, Nicole & Newman, Linda (2017). *Play: Challenging educators' beliefs about play in the indoor and outdoor environment*. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(1), ss. 24-32. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.23965/AJEC.42.1.03>

Löfdahl, Annica (2014). God forskningssed - regelverk och etiska förhållningssätt. I Löfdahl, Annica, Hjalmarsson, Maria & Franzén, Karin (red.) *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Löfgren, Håkan (2014). Läsarberättelser från förskolan. I Löfdahl, Annica, Hjalmarsson, Maria & Franzén, Karin (red.) *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Ohlsson, Anders (2015). *Utomhuspedagogik: utveckling och lärande i naturen*. 1. uppl. Stockholm: Gothia Fortbildning AB

Roos, Carin (2014). Att berätta om små barn - att göra en minietnografisk studie. I Löfdahl, Annica, Hjalmarsson, Maria & Franzén, Karin (red.). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö18*. Stockholm: Skolverket  
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>

Skolverket (2021). Organisera förskolan för att undvika smittspridning.  
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/organisera-forskolan-for-att-undvika-smittspridning#h-Planeraforforskolaautomhus>  
Hämtad 2021-11-22

Szczepanski, Anders (2013). Platsens betydelse för lärande och undervisning: ett utomhuspedagogiskt perspektiv. *NorDiNa: Nordic Studies in Science Education*, 9(1), ss. 3-17. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:619350/FULLTEXT01.pdf>

Szczepanski, Anders (2007). Uterummet-ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer. I Dahlgren, Lars Owe, Sjölander, Sverre, Strid, Jan Paul & Szczepanski, Anders (red.) *Utomhuspedagogik som kunskapskälla- närmiljö bli lärmiljö*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur AB

Szczepanski, Anders (2012) Utomhusbaserat lärande och undervisning. I De Laval, Suzanne (red). skolans och förskolans utemiljöer: *kunskap och inspiration till stöd vid planering av barns utemiljö*. Linköpings university electronic press. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:729629/FULLTEXT01.pdf>

Zamani, Zahra (2016). 'The woods is a more free space for children to be creative; their imagination kind of sparks out there': exploring young children's cognitive play opportunities in natural, manufactured and mixed outdoor preschool zones. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(2), ss. 172-189. <https://doi.org/10.1080/14729679.2015.1122538>

Änggård, Eva (2012). Att skapa platser i naturmiljöer- om hur vardagliga praktiker i en I ur och skur- förskola bidrar till att ge platser identitet. *Nordisk barnehageforskning*, 5(10) ss. 1-16. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:532785/FULLTEXT01.pdf>

Änggård, Eva (2009). Skogen som lekplats – Naturens material och miljöer som resurser i lek. *Nordisk pedagogik*, 29(2), ss. 221-234. <https://www-idunn-no.lib.costello.pub.hb.se/np/2009/02/art07>

## Bilaga 1, Missivbrev



### HÖGSKOLAN I BORÅS

Akademien för bibliotek, information, pedagogik och IT

2021-11-16

Hej,

Vi är två studenter som går sista terminen på förskolläraryrket på högskolan i Borås och skall nu skriva vårt examensarbete. I vår utbildning har vi genom forskning, litteratur och verksamhetsförlagd utbildning fått en inblick inom ämnet utomhuspedagogik. Vi önskar att genom denna studie få ytterligare kunskap inom ämnet. Detta vill vi göra genom intervjuer med förskollärare som har kunskap, utbildning och erfarenheter som är värdefulla till vår studie.

Vi har utgått från forskningsetiska principer som innebär att du när som helst kan avbryta din medverkan. Intervjumaterialet som vi samlar in kommer att vara anonymt och det innebär att varken ditt eller förskolans namn kommer att kunna identifieras i studien. Under intervjun kommer vi båda att närvara och intervjun kommer att spelas in samt antecknas ned. Intervjumaterialet kommer enbart att användas i vårt examensarbete.

Vid eventuella frågor går det bra att kontakta oss.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar Lill-Kari och Sofia.

Lill-Kari Hedlund  
[Sxxxxxxx@student.hb.se](mailto:Sxxxxxxx@student.hb.se)  
xxx-xxxxxxx

Sofia Jungmalm  
[Sxxxxxxx@student.hb.se](mailto:Sxxxxxxx@student.hb.se)  
xxx-xxxxxxx

## Bilaga 2, Samtyckesblankett



HÖGSKOLAN I BORÅS

Akademien för bibliotek, information, pedagogik och IT

2021-11-16

### Samtycke till insamling och behandling av uppgifter om dig

Vi som utför studien skulle vilja att du lämnar vissa uppgifter om dig själv, närmare bestämt svar på intervjufrågor via ljudinspelning gällande utomhuspedagogik i förskolan. Uppgifterna kommer endast att användas för att kunna hjälpa oss för att få svar på vårt syfte i denna uppsatsen.

Högskolan i Borås är personuppgiftsansvarig för behandlingen, som sker med stöd av artikel 6.1 (a) i dataskyddsförordningen (samtycke).

Uppgifterna kommer att användas av oss samt vara tillgängliga för lärarna på den aktuella kursen och centrala administratörer vid högskolan. Uppgifterna kan dock vara att betrakta som allmänna handlingar som kan komma att lämnas ut i det fall någon begär det i enlighet med offentlighetsprincipen.

Uppgifterna kommer att lagras inom EU/EES eller tredje land som EU-kommissionen beslutat har en skyddsnivå som är adekvat, dvs. tillräckligt hög enligt dataskyddsförordningen. Uppgifterna kommer att raderas när de inte längre är nödvändiga.

//Resultatet av studien kommer att sammanställas i oidentifierad form och presenteras så att inga uppgifter kan spåras till dig.//

Jag samtycker till att uppgifter om mig samlas in och behandlas enligt ovan.

---

Underskrift

---

Namnförtydligande

---

Ort och datum



## **Bilaga 3, Intervjufrågor**

### *Användandet av olika utomhusmiljöer som pedagogiskt verktyg*

- 1, Hur arbetar du med utomhuspedagogik i förskolans olika utomhusmiljöer?
- 2, Varför arbetar du som du gör med utomhuspedagogik i förskolans olika utomhusmiljöer?
- 3, Anser du att ni har en gemensam syn i arbetslaget på vad utomhuspedagogik är och hur ni arbetar med det? Varför?

### *Dagsstruktur*

- 4, Hur mycket tid spenderar du med barnen i utomhusmiljöer per dag/vecka? Varför?
- 5, Gör du utflykter med barnen? Om du gör det i så fall vart, varför och hur ofta?

### *Förkunskaper*

- 6, Vilka formella förkunskaper har du inom utomhuspedagogik? *Med formella menar vi t.ex utbildning så som högskola eller fortbildning, ku-dagar osv.*
- 7, Önskar du ytterligare kunskaper inom området? Om ja, i så fall vad och varför?

### *Möjligheter/begränsningar*

- 8, Vilka möjligheter ser du inom utomhuspedagogik?
- 9, Vilka begränsningar ser du inom utomhuspedagogik?
- 10, Har du något mer du vill tillägga gällande utomhuspedagogik?



# HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: [registrator@hb.se](mailto:registrator@hb.se) · Webb: [www.hb.se](http://www.hb.se)