

”UTE ÄR VI PÅ BARNENS ARENA”

– EN KVALITATIV STUDIE OM
FÖRSKOLLÄRARES TOLKNINGAR AV
UTBILDNINGSUPPDRAGET UNDER
UTEVISTELSE

Magisteruppsats
i Pedagogiskt arbete, 15 hp

Mari Martinsson
VT 2023

<2023-SAMPD-A01>



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Masterutbildning i pedagogiskt arbete

Svensk titel: "Ute är vi på barnens arena" -En kvalitativ studie om förskollärares tolkningar av utbildningsuppdraget under utevistelse

Engelsk titel: A qualitative study on pre-school teachers' interpretations of the curriculum assignment in outdoor education

Utgivningsår: 2023

Författare: Mari Martinsson

Handledare: Anita Eriksson

Examinator: Viktor Aldrin

Nyckelord: undervisning utomhus, läroplansuppdraget, frontlinjebyråkrat, friutrymme, förskola

Sammanfattning

Undervisning utomhus skapar fler och andra möjligheter till att arbeta med läroplansmålen men det innebär att förskollärare behöver se utemiljön som en resurs för undervisning och som ett komplement till undervisning inomhus.

Läroplaner är konstruerade på ett generellt sätt med breda målformuleringar vilket möjliggör ett friutrymme för förskollärare när det gäller att tolka och omsätta uppdraget till konkreta undervisningssituationer. Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur förskollärare tolkar och omsätter undervisningsuppdraget i samband med utevistelse

Förskollärare ses i föreliggande studie som frontlinjebyråkrater som tolkar och omsätter policy till undervisning. Metoden fokusgruppsintervju har använts och materialet analyserades genom en tematisk innehållsanalys. Teman har bildats utifrån såväl empirin som studiens teoretiska ram frontlinjebyråkratteorin med det teoretiska begreppet friutrymme som centralt.

Resultatet visar att förskollärare på olika sätt använder sig av det friutrymme som läroplansuppdragets generella och breda målformuleringar möjliggör gällande att tolka och omsätta detta i konkreta undervisningsaktiviteter utomhus. De undervisningsaktiviteter som förskollärarna beskriver är främst kopplade till målformuleringar som rör rörelse och grovmotorik samt till naturkontakter av olika slag. Det friutrymme som framträder ur fokusgruppssamtalen exemplifieras genom konkreta aktiviteter som motorikbanor och undersökande av växter och djur. Förskollärarna lyfter flera faktorer som påverkar undervisningen utomhus som exempelvis tid, kunskaper i att undervisa utomhus, gemensam utemiljö och väderförhållanden.

En slutsats av studien är att undervisningen utomhus påverkas av faktorer som är specifika för en utomhuskontext. Dessa faktorer bidrar till att förskollärarnas friutrymme påverkas när det kommer till att tolka och omsätta läroplanen till konkret undervisning och kan vara en av orsakerna till att den spontana undervisningen lyfts till stor del under utevistelsen eftersom förskollärarna inte alltid kan genomföra det som är planerat. De delar av friutrymmet som exemplifieras genom tex motorikbanor och undersökande av växter och djur visar på att förskollärare under utevistelsen knyter läroplansuppdraget till specifika områden som de själva associerar och förknippar med utevistelse.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INLEDNING	1
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	2
BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING	3
Begreppet undervisning i förskolan	3
Det undervisande uppdraget utomhus	3
Förskollärares och lärares uppfattningar om utomhusundervisning	4
Förskollärare och lärares undervisning i utomhusmiljö	4
Faktorer som påverkar genomförandet av undervisning utomhus	5
Storleken och åldern på barngruppen påverkar innehåll och genomförande	5
Tid till förberedelse och kunskap att genomföra	6
Vädret som påverkansfaktor	7
TEORI	8
Förskolläraren som frontlinjebyråkrat	9
METOD	11
Kvalitativ ansats	11
Fokusgruppintervju som redskap	11
Urval	12
Forskningsetiska ställningstaganden och studiens genomförande	12
Trovärdighet och tillförlitlighet	13
Trovärdighet	13
Tillförlitlighet	13
Analys av material	14
RESULTAT	15
Förskollärares tolkning av det undervisande uppdraget utomhus	15
Förskollärares arbete med det undervisande uppdraget utomhus	16
Rörelse och naturupplevelser som övergripande målområden	16
Kompletterande lärmiljöer	17
Integrerade målområden	18
Faktorer som påverkar undervisningen utomhus	19
Undervisningen utomhus tar mer tid i anspråk	19
Kunskap i att undervisa i utemiljö	20
Gemensam utemiljö påverkar undervisningen	20

Vädret påverkar möjligheten till undervisningen utomhus	21
DISKUSSION	23
Metoddiskussion	26
Resultatdiskussion	23
Slutsats	26
REFERENSER.....	30
BILAGOR.....	34
Bilaga 1: Intervjuguide	34
Bilaga 2: Informationsbrev	35
Bilaga 3: Samtyckesblankett	36
Samtycke till insamling och behandling av uppgifter om dig.....	36

INLEDNING

Hösten 2021 var det drygt 513 000 barn inskrivna i förskolan enligt den senaste publicerade statistiken från Skolverket. Det innebär att ca 86 procent av landets alla barn i åldern ett till fem år är inskrivna i förskolan och att en stor del av utevistelsen sker under timmarna de är i förskolan enligt en rapport från Boverket (2015). Att utevistelse är gynnsamt för barns lek, lärande och utveckling är förskollärare i allmänhet överens om och det finns även forskning (Fägerstam 2014; Faskunger 2018; Szczepanski 2014) som visar på detsamma. Det finns en utbredd och stark tillit till naturen och utevistelsen som ofta hänger samman med egna positiva upplevelser av naturkontakt under barndomen. Uttalanden som att barn mår bra av att vistas utomhus bidrar till en hållning som gör utevistelsen till ett egenvärde i sig, menar Mårtensson, Lisberg Jensen, Söderström & Öhman (2011). Denna positiva tilltro till utevistelsens egenvärde kan få konsekvenser för i vilken grad som förskolor använder sin utemiljö som en resurs för undervisning i verksamheten enligt Almers, Askerlund & Kjellström (2017) vilket blir intressant med tanke på förskolans numera undervisande uppdrag.

I och med revideringen av förskolans läroplan har begreppet undervisning förts in vilket innebär att förskolan numera innehar ett undervisande uppdrag. I läroplanen (lpfö18) framgår det att pedagogiskt innehåll skall framställas i olika miljöer samt att barnen ska ges möjlighet att vistas både inom- och utomhus i varierande miljöer. Dessa relativt generella och breda målformuleringar ställer krav på pedagoger att tolka och omsätta till konkreta undervisningssituationer under utevistelsen.

Genom mina år som verksam förskollärare har jag kommit att fundera på hur utevistelsen tas tillvara som en resurs i undervisningen och om det går att knyta specifika aktiviteter, utifrån läroplanens målområden, till utevistelsen. Min erfarenhet säger att syftet med utevistelsen ofta kommuniceras utifrån att värna om barnens frihet, att fritt få leka och uppleva utan inblandning från pedagoger. Szczepanski (2014) bekräftar mina erfarenheter och lyfter i sin forskning vikten av att pedagoger utvecklar sin förmåga att uppfatta utemiljön som undervisningsmiljö. Jag menar att det kan bli problematiskt om målet med utevistelsen formuleras i termer av fri lek, dels eftersom tillfällena till undervisning går förlorade, dels med tanke på förskolans numera undervisande uppdrag.

Samtidigt som forskningen beskriver många positiva effekter av undervisning utomhus finns det studier som talar om hinder för och svårigheter med genomförandet av utomhusundervisning (Dahlgren & Szczepanski 2011; Fägerstam 2014) där tid, kunskap, erfarenhet och rädsla framgår som påverkansfaktorer. Gemensamt för tidigare forskning är att den främst undersöker utifrån ett skol- och klassrumsperspektiv. Det saknas därmed forskning utifrån en svensk förskolekontext, med ett numera undervisande uppdrag som synliggör det friutrymme som uppdraget innebär. Förhoppningen är att föreliggande studie kan synliggöra och exemplifiera delar av det friutrymmet som uppstår när policy tolkas och omsätts till konkret undervisning under utevistelse.

Avgränsningen gentemot undervisning utomhus är intressant utifrån flera aspekter, en av dem är att jag ser en utvecklingspotential i genomförandet inom det fältet i förskolans praktik. En annan aspekt är att tidigare forskning främst utgått från ett skolperspektiv samt att det föreligger en särskild komplexitet i att undervisa utomhus. Ambitionen med föreliggande studie är därför att bidra med kunskap och exempel på vilket läroplansinnehåll som förskollärare tolkar och omsätter till konkreta undervisningssituationer under utevistelsen.

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Studiens syfte är att undersöka hur förskollärare, utifrån det friutrymme som uppdraget möjliggör, tolkar och omsätter undervisningsuppdraget i samband med utevistelse.

- Hur tolkar förskollärare det undervisande uppdraget utomhus?
- Vilka läroplansområden arbetar förskollärare med och omsätter i konkreta undervisningsaktiviteter utomhus?
- Vad påverkar förskollärares undervisning utomhus?

BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING

Det här avsnittet börjar med en redogörelse för förskolans förändrade uppdrag vad gäller det förstärkta pedagogiska uppdraget genom införandet av begreppet undervisning i förskolans läroplan och skollag. Vidare lyfts tidigare forskning, såväl nationell som internationell, som visar på vilka läroplansområden förskollärare tolkar och omsätter under utevistelsen. Slutligen lyfts tidigare forskning som visar på vad som påverkar förskollärare i det undervisande uppdraget under utevistelse.

Begreppet undervisning i förskolan

Flera reformer har under senare år genomförts i den svenska förskolan där det pedagogiska uppdraget förstärkts. År 2010 fördes förskolan in under den nya skollagen (SFS 2010:800) och tillsammans med reviderade läroplaner markeras förskolan som utbildning och förskollärares särskilda ansvar för undervisning. I skollagen uttrycks vidare att omsorg och lärande skall vara en helhet och att den sociala gemenskapen skall värnas samt att förskolan skall förbereda för fortsatt utbildning. Begreppet undervisning definieras som:

Sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande av kunskaper och värden (SFS 2010:800, 1kap., 3 §)

Undervisning är ett nytt begrepp i förskolan för att beskriva målstyrd verksamhet men för att begreppet skall implementeras menar Melker, Mellgren & Pramling Samuelsson (2018) att begreppet bör ses utifrån förskolans tradition och kontext. Skolinspektionen fick i uppdrag av regeringen att genomföra en kvalitetsgranskning av de svenska förskolorna gällande kvalitet och måluppfyllelse. Resultaten av rapporten från 2016 visade att begreppet undervisning och dess innebörd uppfattas som otydligt och att de tillfällen till undervisning som uppstår, nyttjas inte och utvecklas därför inte till vad de definierar som undervisning. Det föreligger därmed stora behov av att klargöra hur undervisning kan bedrivas. Rapporten lyfter vikten av att förskollärare tar, och ges förutsättningar att ta, det ansvar för undervisningen som skollagen anger. Nilsson, Lecusay och Alnervik (2018) lyfter begreppet undervisning kopplat till förskolans verksamhet och menar att bristen på en tydlig definition skapar ett tolkningsutrymme för förskollärarna eftersom undervisningen behöver tolkas och förstås för att kunna appliceras i förskolans verksamhet. Förskollärarnas uppgifter, förskolans plats och status i samhället är under förändring och kräver då en kompetens hos yrkesutövarna, både för att genomföra det som står i policytexter och för att konkretisera sitt uppdrag i verksamheten.

Det undervisande uppdraget utomhus

Nedan följer ett antal nationella och internationella studier som lyfter förskollärares och lärares uppfattningar, tolkningar och arbete med det undervisande uppdraget under utevistelsen. Studierna skildrar vilka lärområden utifrån styrdokument som förskollärare och lärare tolkar och väljer att omsätta till konkreta undervisningssituationer under utevistelse. Jag har valt att även ta med studier som är gjorda i en skolkontext eftersom det finns likheter mellan uppdragen samt att forskning inom mitt undersökningsområde är något begränsad relaterat till förskolan

Förskollärares och lärares uppfattningar om utomhusundervisning

Följande studier visar på att förskollärare och lärares uppfattningar om utomhusundervisning får betydelse för hur uppdraget tolkas och genomförs. Studiernas resultat visar på att förskollärare och lärare uppfattar utomhusundervisning till områden som rör fysisk aktivitet, autentiskt lärande och en möjlighet till att erbjuda ytterligare alternativ till inomhusundervisningen. Wilhelmsson (2012) har i sin studie undersökt lärares avsikter med utomhusundervisning. Studien är genomförd i en skolkontext och delar av resultatet visar att lärarna i studien tycker att det finns en rad möjliga lärandemål i utomhusundervisningen men att lärarnas egna värderingar får stor betydelse för vilken undervisning som genomförs. Vidare visar resultatet att lärarna associerar utevistelsen till undervisningsinnehåll inom främst rörelse och samarbete. Gemensamt för alla lärare i undersökningen är att den övergripande avsikten med att organisera utomhusundervisning är att skapa ett ytterligare alternativ till att lära i klassrummet. Lärarna uttrycker också att utomhusundervisningen skapar andra möjligheter till att utforska och uppleva med alla sinnen, det kan handla om att använda det som finns utomhus i form av pinnar, löv och svampar som man skapar en undervisning om. Szecepanski (2013) som också bedrivit forskning utifrån ett skolperspektiv beskriver lärares uppfattningar om att undervisa utomhus. Studiens resultat visar på likheter med det resultat som Wilhelmsson (2012) lyfter, när det kommer till att lärarna upplever att undervisningen utomhus skapar tillfällen till ett autentiskt lärande där samspelet med omgivningen och det som finns utomhus ger undervisningen en tydligare verklighetsanknytning. Resultatet visar också på att lärare betonar vikten av att skapa ett undervisningsinnehåll inom kroppsligt lärande, att lära med hela kroppen och att undervisningen blir mindre begränsad än vad som är möjligt inomhus. Tuuling, Öun & Ugaste (2019) har gjort en studie i Estland där de undersökt förskollärares åsikter om utomhusmiljön och hur den kan användas till undervisning. Läroplanen i Estland föreskriver att lärande i förskolan sker i olika miljöer och att barn ska få erfarenhet från autentiska miljöer. Det finns inga specifika riktlinjer angående det innehåll som barnen ska uppleva under utevistelsen, vilket innebär att denna bedömning åläggs förskollärarna. Delar av resultatet visar, likt det Szecepanski (2013) lyfter om möjligheten till autenticitet, att tolka undervisningsuppdraget under utevistelsen till att handla om den autentiska möjligheten att studera föremål, att lukta och smaka samt att vidröra naturliga föremål i naturen.

Förskollärare och lärares undervisning i utomhusmiljö

Nordiska studier visar, i likhet med de tidigare svenska studierna, exempel på förskollärare och lärares undervisning i utomhusmiljö inom läroplansområden runt fysisk aktivitet och naturkontakter. Studierna visar också på att det finns skillnader i förskollärares och lärares utomhusundervisning mellan professionerna och mellan olika typer av utemiljöer. Norðdahl & Ásgeir Jóhannesson (2014) har undersökt hur förskollärare och lärare på Island använder utemiljön till undervisning. Resultatet visar att förskollärare ser utevistelsen utifrån ett lekbaserat lärande i större utsträckning än lärare. Barnens lek och lärande hänger samman och där förskolans gård till stor del används till lek. Förskollärarna i studien uttrycker sig även i termer av undervisning och ger exempel på hur utemiljön används till undervisning om naturen, årstider och tillfällen till barns eget utforskande av djur, växter, sand och lera. Det lyfts också exempel på hur utforskandet kan fortsätta inomhus genom att lådor med förstoringsglas tas med in för att fortsätta arbetet med att undersöka och utforska. Ett annat resultat som lyfts är att förskollärare och lärare främst anger utemiljö bortom själva förskolegården när de diskuterar den egna undervisningen eller planerade aktiviteter med barnen. Detta eftersom miljön bortom förskolan inte upplevs tillrättalagd utan mer naturlig

och att tillfällen till att besöka tex skog, museum eller andra utflyktsmål bildar en utgångspunkt för undervisning. Ett liknande resultat visar Skarstein & Ugelstad (2020) i en studie som undersökt hur förskollärare i Norge använder utemiljön i sin undervisning inom två lärandeområden som innefattar naturvetenskap och fysisk aktivitet. Resultaten visar att det finns skillnader i vilka målområden förskollärare tolkar och omsätter till konkreta undervisningsituationer beroende på vilken utomhusmiljö som används. Beroende på vart undervisningen genomförs kopplar därmed förskollärarna i studien undervisningen mot specifika aktiviteter. Undervisningen riktas till innehåll utifrån växter och djur, såväl som på löpning, klättring, balansering och grovmotorisk undervisning. Det lyfts exempel på att bollaktiviteter och löpning sker mer frekvent på förskolegården medan mer vikt läggs på artkunskap när undervisningen sker utanför förskolans gård.

Norling & Sandberg (2015) har i sin studie fokuserat på hur förskollärare i en svensk förskolekontext arbetar med läroplansinnehåll rörande språkutveckling under utevistelsen. Resultatet visar, likt Norðdahl & Ásgeir Jóhannesson (2014), att förskollärarna ser undervisningen under utevistelsen som ett komplement till undervisningen inomhus och vice versa. De olika miljöerna berikar varandra och ses som komplementära. Vidare fokuserar studien på språkutveckling och visar på hur den spontana språkutvecklande undervisningen kommer till uttryck genom att förskollärarna benämner och sätter ord på det som upptäcks och sker i stunden. Exempel som förskollärarna lyfter handlar om att sätta ord på växter och djur eller vilket väder som råder. Detta stämmer väl överens med tidigare studier där läroplansinnehållet rör naturkontakter och autenticitet. Andra språkutvecklande undervisningssituationer som förskollärarna i studien också väljer att erbjuda, handlar om att konstruera barngrupper så att barnen möter andra barn från andra avdelningar som de kan interagera med, vilket förskollärarna i studien ser som språkutvecklande undervisning.

Gemensamt för flera av studierna är utomhusundervisningens möjligheter att ta vara på och fånga upp det som barnen upplever och utforskar i naturen. Hunter, Syversen, Graves & Bodensteiner (2020) lyfter också vikten av att lärare observerar barnen under utevistelsen för att se vad de intresserar sig för. Dessa observationer skapar tillfällen till spontan undervisning som tar sin utgångspunkt i barnens intresse. Utomhus finns mycket i miljön att upptäcka och resultatet visar på att de spontana undervisningstillfällena är enklare att få till då de kräver mindre tid än de planerade tillfällena samt att utomhusmiljön ses som en mindre formell miljö än inomhusmiljön.

Faktorer som påverkar genomförandet av undervisning utomhus

Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson (2013) lyfter att undervisning är beroende av flera nyckelfaktorer, som tydliga målskrivningar, förskolechefers ledning, förskolans organisation och ansvarsfördelning, gruppstorlek, antal vuxna per barn och förskollärares kompetens. Det finns utmaningar eller faktorer som påverkar förskollärare i sitt undervisande uppdrag som specifikt går att koppla till utevistelse och som förskollärarna själva inte kan påverka i form av exempelvis väder, barngruppens ålder och storlek. Det finns också faktorer som handlar om värderingar och kunskaper som förskollärarna själva besitter och som de till stor del kan påverka. Nedan följer ett urval av studier som belyser dessa påverkansfaktorer.

Storleken och åldern på barngruppen påverkar innehåll och genomförande

Nasiopoulou, Williams & Lantz Andersson (2021) har i sin studie utforskat förskollärares överväganden angående deras arbete med läroplanens innehållsområden och om det finns kopplingar till förskollärares kompetens och barngruppens storlek. Studien fokuserar inte på

just utevistelsen men den beskriver exempel på hur läroplanens innehåll tolkas och omsätts utifrån specifika påverkansfaktorer. Resultatet visar på att de mest betonade innehållsområdena är språk, matematik, konst, lek och motorik och att de konkreta undervisningssituationerna anpassas utefter barngruppens storlek och barnens ålder. Vilka därmed utgör påverkansfaktorer i genomförandet av undervisning samt vilket innehåll barnen exponeras för.

Tuuling, Öun & Ugaste (2019) visar i studiens resultat att några förskollärare inte alls genomför undervisning utomhus eftersom det är svårare att få till. De lyfte faktorer som att barnens uppmärksamhet distraheras mer utomhus vilket innebar svårigheter att hålla barnen centrerade på en undervisningsaktivitet. Resultatet visar också att förskollärarna uppgav att storleken på barngruppen försvårade undervisningsuppdraget utomhus genom att ju fler barn närvarande desto större risk att någon tappar uppmärksamhet och koncentration vilket påverkar genomförandet av undervisningen.

Pramling Samuelsson, Williams & Sheridan (2015) har i en studie undersökt hur förskollärare uttrycker att barngruppens storlek skapar möjligheter och hinder i arbetet med läroplansuppdraget. Resultatet visar att antalet barn har betydelse för val och bortval av målområden och arbetssätt. Förskollärarna ser större möjligheter att arbeta utifrån läroplanens intentioner med mindre antal barn i gruppen. Därför anser förskollärarna att de behöver förändra sitt arbetssätt, ha en tydlig struktur och en genomtänkt organisation där barnen delas in i grupper under delar av dagen. Gruppindelningen görs främst för att möjliggöra arbetet med läroplanens olika målområden. Vidare beskrivs det att det finns hinder med att organisera den stora barngruppen när antalet barn ökar i gruppen som helhet får de till konsekvens att även de mindre grupperingarna får ett större antal barn, vilket försvårar arbetet med läroplanen. Förskollärarna menar att en konsekvens av detta kan leda till att specifika innehåll som naturvetenskap och teknik väljs bort samt innehåll som de menar kräver mer personal, som att arbeta med skapande innehåll, utflykter eller att läsa för barnen. Förskollärarna i studien uttrycker att de tar sin utgångspunkt i barns intressen. Det kan antingen innebära att de väljer bort att arbeta med läroplanen och helt låter barns intressen styra val av innehåll. Det kan också innebära att de integrerar läroplansarbetet med barns intressen och på så vis gör barn delaktiga i val av innehåll.

Tid till förberedelse och kunskap att genomföra

Utomhusundervisningens komplexitet när det gäller förhållandet mellan läroplanens intentioner och pedagogers genomförande betonas i Hunter et al. (2020) studie, där pedagoger uttrycker svårigheter i att planera undervisningen utomhus gentemot styrdokumentens mål. Detta eftersom den kräver mer tid till planering och förberedelse än vad undervisningen inomhus gör. Detta resonemang lyfter även Tuuling, Öun & Ugaste (2019) och Skarstein & Ugelstad (2020) i sina studier från Estland och Norge, där förskollärarna menar att det tar mycket tid i anspråk att planera och förbereda för undervisningen utomhus eftersom material och utrustning behöver förberedas genom att plockas fram och tillbaka. Tidsaspekten beskrivs som en påverkansfaktor även av Dahlgren och Szczepanski (2011) där de menar att utomhusundervisning innebär ett tidskrävande för- och efterarbete vilket hindrar lärare att genomföra det.

Kunskaper hos förskollärare när det kommer till undervisning utomhus lyfter Uludag (2021) i en studie där hon har undersökt hur förskollärare använder utevistelsen som en del av undervisningen i förskolor i Turkiet. Delar av resultatet visar på att förskollärarna själva uttrycker brister i deras kompetens runt att undervisa utomhus men att de uttryckte att det var lättare att undervisa när de var i miljöer som barnen själva kunde utforska som exempelvis

museum. Då kunde miljön hjälpa till att skapa ett undervisningsinnehåll. Resultatet av studien lyfter att förskollärarna mest använder utevistelsen till ”science activities” och att de saknar kunskaper om vilka andra områden och metoder som kan användas under utevistelsen till undervisning. I en studie genomförd av Bilton (2020) har förskollärares erfarenheter av utomhusvistelse studerats och hur det kan påverka deras inställning till att bedriva undervisning utomhus. Delar av resultatet visar att förskollärares tidigare kunskaper och erfarenheter av vistelse i naturen påverkar frekvensen av genomförandet av undervisning utomhus i förskolan.

Vädret som påverkansfaktor

Ihmeideh & Al-Qaryouti (2016) undersöker lekens möjligheter utomhus, i förskolor i Oman. Studien är intressant att ta med trots inriktningen mot lek, eftersom den visar på vad som påverkar nyttjandet av utomhusmiljön oavsett om det är lek eller undervisning som bedrivs. Resultatet visar på att vädret är en faktor som påverkar nyttjandet av utevistelsen. Sol och värme påverkar tiden som det är möjligt att vara utomhus. Vädret påverkar också schemat eftersom tiden utomhus behöver förläggas tidigt på förmiddagen då vädret är gynnsamt. Resultatet visar också på att vädret påverkar till så stor del att vissa dagar sker ingen utevistelse alls. Bilton (2020) har i sin studie undersökt förskollärares attityder till utomhusmiljö och resultatet visar likt det som Ihmeideh & Al-Qaryouti (2016) kommit fram till att vädret är en faktor som påverkar. Resultatet visar att förskollärare menar att det ofta fattas ändamålsenliga kläder för barnen för att vistas ute i olika väder. Vidare lyfts förskollärares och andra vuxnas attityder till vädrets som påverkan vilket därmed också får betydelse för om utemiljön nyttjas till undervisning.

TEORI

I detta avsnitt beskrivs studiens teoretiska ramverk som utgår från Michael Lipskys (2010) teori om street- level bureaucrats, på svenska ofta översatt till gräsrotsbyråkrat, frontlinjebyråkrat eller gatubyråkrat enligt professor Roine Johansson (2007). I denna studie används begreppet frontlinjebyråkrat synonymt med förskollärare och teorin kommer att användas för att synliggöra hur det undervisande uppdraget tolkas, vilka läroplansområden förskollärarna omsätter i samband med utevistelse samt vad som påverkar förskollärarna i detta arbete. Det frontlinjeteoretiska begreppet *friutrymme* är centralt och kommer att användas som ett analysverktyg av studiens empiriska del. Nedan följer en beskrivning av teorin och det teoretiska begreppet friutrymme samt hur de kan relateras till den aktuella studien.

Frontlinjebyråkrateteori

Michael Lipskys (2010) frontlinjebyråkratiska teori presenterades 1969 och innebar ett nytt sätt att se på implementering av politik genom att framhålla ett så kallat "bottom up" perspektiv på politik och offentlig förvaltning. Frontlinjebyråkratins poäng är att frontlinjebyråkraterna är centrala för den politiska inrättningen. Politiken blir till när medborgarna möter frontlinjebyråkraterna, menar Lipsky (2010), för det är där politiken fylls med innehåll och får mening. Detta ställdes mot tidigare "top down" perspektiv, där politiken främst formas av politiska partier, beslutsfattare och högre tjänstemän för att sedan implementeras i och av den offentliga förvaltningen. Centralt för frontlinjebyråkratin menar Lipsky (2010) är arbetsvillkor och hur arbete är organiserat, eftersom arbetsrutiner är organisationens tillämpning av politik. En viktig aspekt av frontlinjebyråkrati är det korstryck av krav som frontlinjebyråkraten alltid utför sitt arbete inom. Krav kommer från regler (läroplan, lagar), brukare (barn, vårdnadshavare) samt den egna organisationen (förskolan) och är ofta motstridiga. Lipsky (2010) beskriver fyra villkor som är särskilt utmärkande för frontlinjebyråkraters arbete:

-Frontlinjebyråkraten har oftast för lite resurser i förhållande till sina arbetsuppgifter.

Resurser är centralt för frontlinjebyråkraternas arbetssituation. Ekonomiska resurser i form av hur budgeten påverkar frontlinjebyråkraters möjligheter att utföra sitt arbete. Tid är ytterligare en resurs som påverkar frontlinjebyråkrater då de ofta arbetar utifrån begränsad tid.

-Målen för verksamheterna är ofta vaga, tvetydiga, och står i konflikt med varandra

Lipsky (2010) menar att politiken lanserar en idealiserad bild som ofta saknar koppling till hur politiken genomförs i praktiken. Detta gör att målen ofta inte svarar mot frontlinjebyråkraternas arbete i praktiken.

-Resultat är svåra eller omöjliga att mäta

De offentliga tjänster som frontlinjebyråkraterna tillhandahåller är ofta komplexa, därmed blir även resultatet av dessa tjänster svåra att mäta. Utbildning är ett tydligt exempel på detta eftersom det är svårt att veta vilka resurser som leder till att uppställda mål nås. Detta riskerar också att målen anpassas till de resurser som finns tillgängliga. Svåra, komplexa och vaga mål leder alltså ofta, enligt Lipsky (2010), till att de operationaliseras till något som går att mäta eller registrera utifrån de resurser som finns till hands

"Klienterna" eller tjänsteanvändarna är oftast inte frivilliga

Det fjärde strukturella villkoret som Lipsky (2010) framhåller bygger på att de som deltar oftast inte gör det frivilligt. Klienter kan i den här studien ses som såväl barn som vårdnadshavare eftersom de på olika sätt tar del av förskolans tjänster. Förskolan är i dagsläget inte reglerad av

tvång men kan av vårdnadshavare uppfattas som mer eller mindre tvingande då förvärvsarbete behöver utföras för försörjning. Detta medför att frontlinjebyråkraten, i detta fall förskolläraren har att hantera såväl vårdnadshavare som barn med varierande intresse av förskolans utbildning. För att hantera en komplex och pressad situation menar Lipsky (2010) att frontlinjebyråkrater utvecklar förenklade arbetsätt som han kallar ”coping”. Ett exempel på coping är när frontlinjebyråkraten konstruerar rutiner för att hantera liknande situationer eller ärenden.

Förskolläraren som frontlinjebyråkrat

En typisk frontlinjebyråkrat är en person anställd inom den offentliga sektorn menar Lipsky (2010) och yrken som lärare, polis eller sjukvårdspersonal nämns som exempel. Dessa yrken har alla gemensamt att de har en stor direktpåverkan på medborgares liv och de interagerar ofta direkt med dem vilket innebär att de ofta behöver fatta snabba beslut i stunden i relation till individen de har framför sig. Lipsky (2010) menar att de som arbetar som frontlinjebyråkrater ofta vägleds av en professionellt baserad etik som erhålls genom utbildning och socialisering och där det finns ett starkt drag av altruism hos personerna i dessa arbeten. De vill ofta hjälpa och förväntas ibland inom organisationer att föra klienternas (barnets, vårdnadshavares) talan. Vidare menar Lipsky (2010) att en frontlinjebyråkrat befinner sig i spänningsfältet mellan medborgare och det offentliga, med uppdraget att utföra tjänster utifrån politiskt beslutade riktlinjer. När frontlinjebyråkraten är en förskollärare är det undervisning som ska utföras menar Karlefjärd (2011). I föreliggande studie ses förskollärare som frontlinjebyråkrat som ansvarar för verkställande av beslut, vilket i detta fall handlar om att tolka och omsätta det undervisande uppdraget under utevistelse.

Lipsky (2010) talar om frontlinjebyråkraten som policyskapare och har i sin forskning bland annat tittat på vad som händer när en policy eller ett direktiv ska verkställas. Förskollärarens arbete styrs av lagar och styrdokument som varje enskild förskollärare måste förhålla sig till i den dagliga verksamheten (lpfö18) och 1.kap. 8 § skollagen (SFS 2010:800). Dessa lagar och dokument anger dock inte hur detta arbete skall genomföras, det är en fråga främst för de professionella att fundera över menar statsvetaren och professorn Rothstein (2001). Lärare och förskollärare har en betydande roll i utformningen av skolpolitiken menar Lipsky (2010) då de befinner sig i den delen av implementeringskedjan där styrdokumentet får sitt slutgiltiga innehåll i mötet mellan medborgarna och frontlinjebyråkraten. Då studien riktar sig mot förskollärare som frontlinjebyråkrat där uppdraget innebär att förväntas se till varje barns förutsättningar och behov i relation till förskolans organisation och politiska uppdrag. Det blir upp till den professionelle, i detta fall förskolläraren, att tolka och omsätta uppdraget till konkreta undervisningssituationer. Det är i spänningsfältet mellan organisationens förutsättningar (förskolan) och medborgarnas behov (barnen) som ett visst mått av friutrymme uppstår menar Lipsky (2010). Föreliggande studie ämnar belysa förskollärares uppdrag utifrån rollen som frontlinjebyråkrat som tolkar och genomför policy i en utomhuskontext.

Läroplansuppdraget möjliggör ett friutrymme

Gustafsson (1999) menar att sättet att skriva styrdokument bygger på en tanke om att pedagogerna är professionella och förväntas tolka den situation de befinner sig i på ett adekvat sätt, det vill säga de skall kunna identifiera förutsättningar och möjligheter och forma utbildningen utefter strävansmålen i läroplanen. Sannerstedt (2001) lyfter ett liknande resonemang om den professionelle pedagogen och menar att pedagoger verkar utifrån olika och ibland oförutsägbara förutsättningar vilket innebär att det inom uppdraget finns ett visst tolkningsföreträde inom vilket pedagoger kan agera. Det har etablerats en viss professionell

autonomi, ett friutrymme där pedagoger som professionella gör bedömningar och tar beslut. Hur förskollärare och lärare förhåller sig till dessa styrdokument kan ge indikation på hur fria de upplever sig vara, i sin yrkesutövning och vilken undervisning som kommer till uttryck, i förhållande till uppdraget menar Maguire, Braun och Ball (2012) och beskriver att läroplanstexter tolkas, anpassas och genomförs i relation till de förutsättningar och villkor som finns i den kontext där de skall användas. Läroplanen omskapas på så vis genom förskollärares och lärares tolkningar och genomföranden i praktiken. Hur dessa dokument tolkas och omsätts beror dels på hur uppdraget förstås, dels på vilka förutsättningar och villkor som råder i den sociala och diskursiva praktik där den skall omsättas. Maguire, Braun och Ball (2012) menar att läroplansuppdraget handlar om en komplex process som innefattar en social, kulturell och emotionell konstruktion av policyn i verksamheten. De verksamma aktörerna gör en tolkning av de värden som presenteras, och denna tolkning blir avgörande för hur antagandet av policy går till i praktiken. Detta innebär enligt Lipsky (2010) att frontlinjebyråkraten har ett betydande friutrymme eftersom de avgör sorten, kvaliteten och mängden på de förmåner och sanktioner som deras myndigheter tillhandahåller. Översatt till förskolans praktik innebär det att friutrymmet skapas utifrån hur förskolläraren väljer att agera inom ramen för uppdraget.

Frontlinjebyråkraterna har en stor frihet i sitt arbete men de är inte okontrollerade av regler, lagar, direktiv, överenskommelser, traditioner eller från normer i sin yrkesgrupp menar Lipsky (2010) och det är möjligheten att agera emellan dessa som utgör friutrymmet menar Svensson, Johnson & Laanemets (2008). Detta friutrymme är en väsentlig del av allt arbete med människor och hur det används påverkas av de professionella, i detta fall förskollärares, egna värderingar, intressen, kunskaper och erfarenheter menar Svensson, Johnson & Laanemets (2008). Vidare innebär det att förskollärares egna uppfattningar får betydelse och kan spela in på deras myndighetsutövning, det vill säga arbetet med att undervisa barnen i förskolan. För att hantera en komplex och pressad arbetssituation utvecklar närbyråkrater enligt Lipsky förenklade föreliggande studie är det intressant att belysa detta friutrymme för att ta reda på vilket läroplansinnehåll som förskollärare omsätter till konkreta undervisningssituationer under utevistelsen samt vad som påverkar dem i detta arbete.

METOD

I denna del beskrivs undersökningsmetoden, urval, datainsamlingen samt bearbetningen av data. Studiens trovärdighet och tillförlitlighet diskuteras. Slutligen beskrivs de etiska överväganden som tagits i beaktning i samband med studiens genomförande.

Kvalitativ ansats

Den kvalitativa ansatsen lämpar sig väl till mitt syfte, då jag vill undersöka hur förskollärare tolkar och omsätter det undervisande uppdraget i samband med utevistelse. Kvalitativ forskning bygger på en fördjupad undersökning av specifika miljöer och sammanhang menar Bryman (2011). Vidare menar han att den kvalitativa forskningen lägger vikt vid uppfattningar eller tolkningar av individers sociala verklighet som förändras utifrån förmågan att skapa och konstruera. Processen för studien kan bäst beskrivas som abduktiv, vilket Langemar (2008) förklarar som ett växelspel mellan teori och empiri. Syftet var inte att bidra med teoriutveckling på området utan snarare att använda teorin som verktyg för att förstå empirin.

Fokusgruppintervju som redskap

För att besvara studiens frågeställningar och syfte har fokusgruppintervjuer valts som metod för insamling av data. Bryman (2011) beskriver att det är i grunden en gruppintervju men där deltagarna fokuserar på ett avgränsat tema eller ämnesområde. Valet av fokusgruppintervjuer grundar sig i att det ges möjlighet att undersöka flera pedagogers uppfattningar i gemensamma samtal och diskussioner. Enligt Bryman (2011) används fokusgrupper när fler deltagare i en grupp intervjuas och diskuterar ett område. Wibeck (2010) har i sin forskning om fokusgruppsmetodik kommit fram till att fokusgruppintervjuer inte handlar så mycket om vad enskilda individer tycker utan mer om hur en särskild grupp talar kring ett visst ämne. Syftet med studien är att ta reda på hur förskollärare tolkar och genomför det undervisande uppdraget utomhus. Fokusgruppintervju passar bra som metod då det inte är enskilda förskollärares uppfattningar som är i fokus.

Under en fokusgruppsintervju menar Davidsson (2012) att en samtalsledare introducerar ämnet för respondenterna och ser till att diskussionen håller sig inom ämnet. Samtalsledaren bör ta en passiv roll i själva diskussionen men kan föra in nya aspekter. Det rekommenderas även att en observatör finns tillgänglig som kan dokumentera vem som talar, gester och mimik. Eftersom jag genomfört fokusgruppsintervjuerna på egen hand har jag försökt axla båda rollerna som samtalsledare och observatör delvis med hjälp av inspelning.

Denscombe (2009) har i sin metodforskning kommit fram till att utmärkande för en fokusgruppintervju är att mötet har ett bestämt fokus och att diskussionen utgår från en erfarenhet eller sak som deltagarna har liknande kännedom och kunskap om, vilket i detta fall handlar om det undervisande uppdraget utomhus. Fokusgruppintervjun är strukturerad på så sätt att en intervjuguide ligger till grund för intervjun. Deltagarna diskuterar ämnen som jag i förväg bestämt. Studiens intervjuguide (*bilaga 1*) innehåller tre teman. Det första temat riktar fokus på hur förskollärarna tolkar och omsätter läroplansuppdraget kopplat till utevistelse, det andra temat handlar om det undervisande uppdraget och läroplanen och det tredje temat hur förskollärare uttrycker sina erfarenheter av genomförandet av undervisning utomhus kopplat till påverkansfaktorer. Syftet med att skapa och använda en intervjuguide var att jag som samtalsledare kunde se till att det var det bestämda fokuset som det diskuterades inom, det som Wibeck (2010) menar med att som forskare svara på studiens syfte och studera det som är bestämt att studera.

Urval

Kvalitativa metoder grundas i insamlandet av information från ett begränsat antal personer vilket enligt Bryman (2011) innebär att ett visst urval måste göras. Val av respondenter är en väsentlig fråga inom kvalitativ forskning och för metoden intervju. Vilka personer som ska intervjuas, antal och vilka kriterier som ska finnas är viktiga frågor att tänka på innan genomförandet av intervjun menar Dalen (2015). Då studien syftar till att undersöka hur förskollärare tolkar och genomför det undervisande uppdraget utomhus föll det naturligt att respondenterna skulle utgöras av förskollärare, det är också förskollärare som har ansvar för det undervisande uppdraget enligt Skolverket (2018). Genom att välja ut enbart förskollärare till min undersökning är det enligt Denscombe (2009) ett så kallat ändamålsenligt urval som gjorts. Det bygger på principen att man som forskare handplockar ett urval baserat på dess relevans för forskningsprojektet och baserat på deras kunskap eller erfarenhet inom området.

Jag gjorde bedömningen att tillfråga alla utbildade förskollärare som arbetar på en och samma enhet, men på olika hemvister, eftersom antalet utbildade förskollärare ansågs så pass hög och det fanns en stor variation i ålder och erfarenhet, vilket jag såg som berikande. Detta besparade mig dessutom tid då jag inte behövde ta mig runt till flera olika enheter.

Fokusgruppernas storlek bör ej vara för stor eller för liten menar Davidsson (2012) och lyfter att antalet 4–6 personer är lagom. När det stod klart hur många tillfrågade förskollärare som ville medverka i undersökningen delades de in i tre fokusgrupper om fyra personer i varje. Samansättningen av respondenter blandades på så sätt att ålder och erfarenhet inom yrket varierade i respektive grupp. Hänsyn har därmed tagits till de ställningstaganden som Davidsson (2012) påvisar när det gäller urval av deltagare till fokusgruppintervju, vilka är *gruppstorlek*, *sammansättning av deltagare* och *valet av homogen eller heterogen grupp*. Av totalt 13 tillfrågade förskollärare valde 12 att medverka i studien.

Forskningsetiska ställningstaganden och studiens genomförande

Denna studie följer Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer, som i korta ordalag innebär att deltagarna först informeras skriftligt om studiens innehåll och syfte enligt *informationsprincipen*. Jag passade även på att personligen prata med varje förskollärare för att på så sätt berätta lite mer om syftet med studien och i samband med detta tillfälle ställdes frågan om det fanns ett intresse av att delta. De gavs även information om att allt deltagande är frivilligt och att de när som helst kan avböja medverkan utan att uppge anledning, detta enligt *samtyckesprincipen*. Samtyckeskravet (bilaga 3) och informationsbrevet (bilaga 2) delades också ut personligen då jag såg en vinst med att kunna förklara om det fanns några oklarheter eller frågor runt studien. Förskollärarna informeras om garanti för *konfidentialitet*, vilket innebär att all information om förskolans plats och personlig information om deltagare anonymiseras. Slutligen Informerades de om *nyttjandekravet* vilket innebär att informationen som samlats in endast kommer att användas till den här uppsatsen. Deltagarna informeras om och fick godkänna hantering av personuppgifter enligt GDPR. När samtliga 12 blanketter med samtyckeskrav inkommit med underskrift bokades datum för fokusgruppintervjuerna. Med hänsyn till antalet medverkande i min studie och det Davidsson (2012) lyfter om att 4–6 personer kan vara ett lagom antal, gjordes bedömningen att 4 förskollärare vid varje fokusgruppsintervju kunde vara gynnsamt. Detta innebar att tre fokusgruppsintervjuer planerades in. Ett grupprum bokades så att vi kunde sitta och samtala ostört och tiden för varje fokusgruppsintervju sattes till ca 1 timme. Denna bedömning gjordes utefter att antalet medverkande vid varje tillfälle var i det lägre spannet (4st) och för att materialet från intervjuerna inte skulle bli för stort för mig att ensam bearbeta utifrån

tidsaspekten för studien. Genomförandet var likartat varje gång och jag startade varje fokusgruppsintervju med att informera utifrån några av de regler som Dahlin-Ivanoff & Holmgren (2017) beskriver när det kommer till genomförandet av fokusgruppsintervjuer:

- Inga svar är rätt eller fel
- Alla tankar och kommentarer är viktiga och värdefulla
- Vem som säger vad stannar i gruppen

Valet att spela in intervjuerna gjorde att jag inte behövde känna mig stressad över att ensam hinna anteckna allt viktigt som sades vilket innebar att fokus kunde läggas på att lyssna och ställa relevanta följdfrågor och/eller säkerställa att jag förstått svaren rätt utan att antecknande störde samtalsflödet, vilket Kvale & Brinkmann (2009) också ser som fördelaktigt. Alla tre fokusgruppsintervjuerna varade ca en timme.

Wibeck (2010) menar att fokusgruppsintervjuer kan vara mer etiskt försvarbara än intervjuer, eftersom de som deltar i en fokusgruppsintervju får komma till tals på villkor som i högre grad är deras egna. Nackdelen däremot kan vara att det är svårt att fullständigt garantera att deltagarna inte sprider information om andra personer som varit med i intervjun. I inledningen av varje intervju informerades deltagarna om detta dilemma. I anslutning till fokusgruppernas möten så informerade jag även om min tystnadsplikt gentemot gruppen, men även att gruppdeltagarna har det gentemot varandra där vem som säger vad, stannar i rummet.

Trovärdighet och tillförlitlighet

För att säkerställa studiens kvalitet bör forskaren se till att studien är trovärdig och tillförlitlig menar Kvale & Brinkman (2009). Dessa två begrepp presenteras nedan tillsammans med en kort beskrivning om hur hänsyn tagits till dessa båda begrepp

Trovärdighet

Kvale & Brinkman (2009) framhåller att trovärdigheten bland annat avspeglas i huruvida en metod undersöker det den är avsedd att undersöka. För att föreliggande studie skall uppnå trovärdighet har metoden fokusgruppintervju valts som en lämplig metod i förhållande till studiens syfte. Det är också av vikt att respondenterna är utvalda utifrån studiens syfte menar Halkier (2010). Samtliga respondenter i föreliggande studie är verksamma förskollärare som innehar det undervisande ansvaret. Intervjuerna har utgått från en intervjuguide som möjliggjorde att varje intervju följde samma upplägg. Samtliga intervjuer genomfördes i samma rum vilket skapade likvärdiga förutsättningar för genomförandet. Descombe (2009) menar att kvalitativa data alltid är en produkt av en tolkningsprocess, för att uppnå trovärdigheten i denna studie har jag lyssnat på de inspelningar av intervjuerna som gjordes ett flertal gånger. Transkriberingarna har lästs igenom flera gånger för att se och upptäcka mönster, likheter och skillnader i min data.

Tillförlitlighet

Wibeck (2010) menar att en studies tillförlitlighet innebär att oavsett vilken forskare som studerar materialet ska resultatet påvisa samma sak. För att säkerställa studiens tillförlitlighet har intervjufrågorna varit öppett formulerade vilket Kvale & Brinkman (2009) menar gynnar tillförlitligheten. Forskningsprocessen har gjorts systematiskt och noggrant där innehållet i studiens olika delar redogörs och motiveras i relation till syftet. Fokusgruppsintervjuerna

spelades in för att ha möjlighet att gå tillbaka och lyssna flera gånger för att säkerställa att analysen grundar sig på det som framkom under fokusgruppintervjuerna.

Analys av material

I genomgången av det insamlade materialet användes tematisk innehållsanalys eftersom det i fokusgruppintervjuerna främst kretsade kring innehållet, vad som sagts. Detta innebar att jag inriktade mig på en innehållsanalys av vad som sades snarare än av en interaktionsanalys, vilket enligt Wibeck (2010) hade inneburit att vad som skedde i samtalet även skulle tagits med i beaktande. Braun och Clarke (2006) har delat upp den tematiska analysen i sex delar, samtliga av dessa behöver fullföljas för att erbjuda en tillförlitlig analys. Dessa sex delar innebär:

- *Bekanta sig med intervjumaterialet*

-*Skapa initiala koder*

-*Söka efter teman,*

-*Granskning av teman*

-*Definiera och namnge teman*

-*Skriva rapporten*

När analysen av mitt material skulle göras utgick jag från Braun & Clarkes (2006) sex steg, mina övergripande frågor och min teoretiska ram. Eftersom intervjuerna spelades in hade jag möjlighet att bekanta mig med materialet vilket innebar att jag lyssnade igenom inspelningarna ett flertal gånger före själva transkriberingen. Vid transkriberingen sorterades materialet för att i ett första steg hitta koder. Koder bestod av upprepningar och likheter som jag fann i min empiri som sedan kunde bilda ett underlag till olika potentiella teman utefter mina forskningsfrågor. Under identifieringen av teman identifierades de alltså i relation till mina forskningsfrågor. Den tematiska innehållsanalysen innebär en grundlig och systematisk analys av de transkriberade intervjuerna för att identifiera, analysera och rapportera meningsbärande teman i det komplexa materialet menar Braun & Clarke (2006). Tematiseringen har skett genom teman som uppstått ur empirin i relation till mina forskningsfrågor och i relation till det frontlinjebyråkratiska begreppet friutrymme vilket kan förklaras som en abduktiv analysmetod. I uppsatsens senare resultat- och diskussionsdelar har kopplingar gjorts till tidigare forskning och analysen fördjupats och förtydligats med hjälp av frontlinjebyråkratiteori och begreppet friutrymme. Detta sätt beskriver Braun och Clarke (2013) som kvalitetsmarkörer och teorin har varit en stötta när det kommer till att avgränsa mitt analysarbete.

I den första forskningsfrågan *förskollärares tolkning av det undervisande uppdraget utomhus* framkom följande teman, *spontan undervisning* och *planerad undervisning*. Analysen utifrån den andra forskningsfrågan *förskollärares arbete med det undervisande uppdraget utomhus* framkom följande fyra teman *rörelse* och *naturkontakter*, *kompletterande* och *integrerade målområden*.

I analysen av den tredje forskningsfrågan *faktorer som påverkar undervisningen utomhus* framkom följande teman *tid*, *förskollärares kunskaper*, *gemensam utemiljö* och *vädret* som på olika sätt påverkar undervisningen utomhus

RESULTAT

I resultatet nedan kommer studien att presenteras utifrån följande kategorier som framkom i analysarbetet. Förskollärares tolkning av det undervisande uppdraget utomhus, Förskollärares arbete med det undervisande uppdraget utomhus och faktorer som påverkar undervisningen utomhus. Genomgående integreras direkta citat från intervjuerna i resultatavsnittet.

Respondenterna redovisas samlat utefter fokusgrupp och benämns i detta kapitel för grupp 1, 2 eller 3.

Förskollärares tolkning av det undervisande uppdraget utomhus

Av fokusgruppssamtalen framgår att de tolkningar som görs av det undervisande uppdraget utomhus är styrda av läroplansuppdraget som handlar om barns rätt till att vistas utomhus och i varierade miljöer och att undervisning kan bedrivas både planerat och spontant. ”Utomhus utgår vi från det vi planerat utifrån vårt fokusområde, men vi försöker också fånga stunder som uppstår spontant där vi kan följa barnens intresse” (Fokusgrupp 3). Tolkningar styrs även av förskollärares egna tankar, kunskaper, erfarenheter och villkor som råder i förskoleverksamheten. Innehållsmässigt är det främst innehåll som rör rörelse/motorik och naturupplevelser som förskollärarna associerar med undervisningsuppdraget utomhus. Några förskollärare ger uttryck för att de upplever att de har en större frihet, det vill säga ett större tolkningsutrymme, när det gäller att planera och genomföra ett undervisningsinnehåll i utemiljö. ”Utomhus är vi på barnens arena, deras upptäckarlust får stort inflytande över undervisningen” (Fokusgrupp 1) Under fokusgruppsintervjuerna framgår det att den undervisning som förekommer utomhus till övervägande del är spontan medan den planerade undervisningen får ett större utrymme inomhus.

Mer spontan undervisning utomhus, den planerade faller lite bort. Ute blir det fler undervisningstillfällen från det spontana som barnen upptäcker. (Fokusgrupp 1)

Förskollärarna beskriver vikten av att ta vara på barnens upptäckarlust och att skapa ytterligare upplevelser till lärande i nuet som är svåra att få till inomhus. Det kan handla om att ta vara på tillfällen som uppstår spontant och att utforska saker i sitt rätta element. Både den miljö och det material som förknippas med utevistelsen utgör ofta ett spontant underlag och blir en utgångspunkt i hur man väljer att tolka uppdraget och att utemiljön används som ett komplement till den undervisning som bedrivs inomhus till exempel när det gäller temaarbete.

Det fokusområde vi har, har vi lyft ut och anpassat det till de saker som finns att göra därute. (Fokusgrupp 3)

Flera förskollärare beskrev en tolkning av det undervisande uppdraget utomhus i termer av att anpassa innehållet till det som var möjligt i denna miljö. Dessa anpassningar utomhus görs utifrån den miljö och det material som finns att tillgå.

Att ge ytterligare upplevelser och material, att ge många och rika möjligheter till lärande. Det finns en rikare variation utomhus där vi kan ge dem förutsättningarna till sin utveckling. (Fokusgrupp 2)

Det kan tolkas som att förskollärarna inom sitt friutrymme gör bedömningen att spontan undervisning i relation till miljö och material utomhus uppfyller ytterligare en dimension som är viktig att erbjuda inom ramen för uppdraget och som är svårare att få till inomhus. Det kan också tolkas som att den spontana undervisningen utomhus utgör en betydande del av friutrymmet i relation till uppdraget eftersom undervisningsinnehållet i stor utsträckning

formas efter barnens initiativ, vilket ställer färre krav på förskollärarna vad gäller exempelvis planering av undervisningsinnehåll. Tilltron till naturens och utevistelsens egenvärde i sig kan också tolkas som en bidragande orsak till att den spontana undervisningen används mer frekvent under utevistelsen där barnens upptäckarlust i naturen tas tillvara och blir en strategi inom förskollärarens friutrymme för att genomföra uppdraget.

Under fokusgruppsamtalen med grupp 2 kom samtalen om den spontana undervisningen utomhus in på att det finns svårigheter inom uppdraget när det kommer till att tolka vad som kan benämnas och uppfattas som undervisning och inte. Det finns en personlig aspekt av tolkningsutrymmet som är förskollärarens egna, vilket kan skapa en osäkerhet i uppdraget. Några förskollärare beskrev den spontana undervisningen som att det är något man tar fram i stunden, det benämns som något ”man plockar upp från sin ryggsäck” Citatet nedan visar att den spontana undervisningen inte alltid är uttalad som en målstyrd process.

Vi har så mycket i ryggraden som vi gör. Att visa hur man tar sig upp i en rutschkana är ju också undervisning som vi inte tänker på att vi gör. Vi gör mycket fast vi inte tänker eller benämner det som undervisning. (Fokusgrupp2)

Detta kan tolkas som att förskollärarnas friutrymme utomhus upplevs som stort och att läroplanens generella skrivning skapar en osäkerhet i att tolka det undervisande uppdraget under den spontana undervisningen under utevistelsen. Detta kan kopplas till förskollärarens individuella tolkningsutrymme och visa på att delar av den spontana undervisningen inte alltid följer läroplanens intentioner om undervisning som en målstyrd process. Det kan också tolkas som att den spontana undervisningen skapar ett större utrymme till utevistelsens egenvärde i sig, vilket kan sättas i samband med att förskollärarna upplever en större frihet i förhållande till läroplansuppdraget under utevistelse.

Förskollärares arbete med det undervisande uppdraget utomhus

Läroplanen beskriver förskolläraryppdraget och de målsättningar som finns för utbildningen och undervisningen på ett övergripande sätt, vilket innebär att förskollärares uppdrag blir att omsätta dessa till konkreta undervisningsaktiviteter. Läroplansskrivningarnas övergripande karaktär möjliggör således ett friutrymme vilket innebär att undervisning utomhus, som är fokus för studien, därmed kan iscensättas på olika sätt och i olika aktiviteter. Resultatet från fokusgruppsamtalen visar att den undervisning som förskollärarna främst talar om att de arbetar med utomhus är kopplad till de målområden i läroplanen (Lpfö 18) som handlar om rörelse och naturupplevelser och att de ser olika lärmiljöer som berikande i undervisningen. Slutligen lyfts exempel på hur undervisning i naturupplevelser och rörelse integreras med målområden som rör språkutveckling.

Rörelse och naturupplevelser som övergripande målområden

När förskollärarna diskuterar sin undervisning utomhus och ger konkreta exempel på aktiviteter som genomförs handlar dessa till stor del om att erbjuda barnen möjligheter till rörelse på olika sätt och med olika intentioner. Fokusrupp1 beskrev att barnen har ett stort rörelsebehov som att klättra och hoppa vilka blir tillgodosedda utomhus eftersom de inte behöver begränsa barnen på samma sätt som inomhus. Miljön ute upplevs som luftigare och större med en annan möjlighet till grovmotoriska utmaningar.

Utomhus passar undervisning i rörelse, det gör vi jättemycket. Typ motorikbanor som tränar grovmotoriken naturligt i det kuperade underlaget. (Fokusgrupp 1)

Förutom att utevistelsen passar bra till undervisning i rörelse nämns även hälsan som en intention till att erbjuda barnen rörelse under utevistelsen.

Att de får sina rörelsebehov tillgodosedda är ju också ett stort fokus utomhus och hälsan det är hälsofrämjande att röra sig och att vara ute. (Fokusgrupp 2)

Fokusgrupp 3 lyfter också exempel på undervisning utomhus runt rörelse men kommer in på ljudvolym och att utomhus passar de på att genomföra undervisning i rörelse kopplat till musik.

Vi tar ut högtalaren och har sångsamlingar, dans och rörelse. (Fokusgrupp3)

Naturupplevelser framkom i alla fokusgruppdiskussioner som ytterligare ett målområde som kopplas ihop med undervisning under utevistelsen. Grupp 1 beskrev att det känns naturligt att arbeta med naturkunskap utomhus och knyter det till årstider och att undersöka vad som finns i naturen. De ger olika konkreta exempel på hur undervisningen inom naturkunskap omsätts, såväl planerat som spontant.

Våra barn har varit väldigt intresserade av småkryp och då har det ju varit väldigt lägligt att gå in i skogen. Upptäcka naturen i närområdet och djuren som finns där. Förstora med luppar och undersöka. (Fokusgrupp 1)

Flera förskollärare lyfter specifika möjligheter som undervisningen utomhus innebär i termer av sinnesupplevelser, art- och faktakunskap samt möjligheter till rörelse knutna till platsens betydelse som de menar inte går att erbjuda i en inomhuskontext. Att undervisa såväl spontant som planerat med barnens intresse och behov som utgångspunkt inom områdena rörelse och naturupplevelser är vanligt förekommande i samtliga gruppintervjuer och framkom i exemplifieringen av konkreta undervisningsaktiviteter som genomförs utomhus.

Utomhus finns naturkunskapen på plats med mycket att upptäcka, ibland är undervisningen planerad och andra stunder efter behov. I skogen tränas grovmotoriken och sinnen stimuleras genom att tex få uppleva skogen i skogen. (Fokusgrupp 3)

Förskollärarnas exempel på undervisning utomhus inom områdena rörelse och naturupplevelser kan tolkas som att under utevistelsen kopplar förskollärarna sin undervisning mot specifika målområden i styrdokumentet, som de själva väljer och som i detta fall handlar om undervisning inom rörelse och naturupplevelser. De konkreta undervisningsaktiviteterna som kommer till uttryck, genom tex motorikbanor och undersökande av smådjur, visar på delar av det friutrymme som förskollärarna tolkar och omsätter i förhållande till ett övergripande läroplansuppdrag.

Kompletterande lärmiljöer

I alla fokusgruppsamtalen beskrev förskollärarna att det egentligen inte bör vara någon skillnad mellan undervisning inomhus och utomhus och menade att man kan ta med allt ut som man gör inomhus. De olika miljöerna kan samverka och berika varandra när det gäller att

forma undervisningen mot läroplansmålet. Vidare beskrevs det exempel på hur undervisningen flyttas ut för att möjliggöra andra undervisningsaktiviteter än vad som kan erbjudas inomhus och tvärtom, vilket innebär att undervisningen kan differentieras.

Inne gör vi så här och ute kan vi göra så här, man anpassar undervisningen efter vilken miljö man befinner sig i. Vi kan förstora med lappar, upptäcka djuren i naturen och ta med oss det inomhus. (Fokusgrupp 1)

Fokusgrupp 3 ger ytterligare exempel på hur undervisningen inomhus och utomhus kan berika och integrera varandra.

Ibland tar vi hjälp av det vi hittar ute, och tar med oss in, för att spinna vidare på. Inomhus kan vi söka kunskap och information som vi sedan tar med oss ut. (Fokusgrupp 3)

Inomhusmiljön och utomhusmiljön kompletterar och berikar varandra vilket skapar en bredd i undervisningen genom att dels arbeta med ett konkret material, dels genom att söka information i böcker och med hjälp av den digitala tekniken. Fokusgrupp 2 ser utemiljön som ett komplement till inomhusmiljön genom att miljön inte är tillrättalagd utan kan utmana barnen i deras kreativitet och fantasi.

Barnens fantasi gynnas då vi inte har lagt fram material på samma sätt som inne. Fantasin får ett större utrymme. (Fokusgrupp 2)

Det framgår utifrån alla fokusgruppsamtal en enighet i att undervisning såväl inomhus som utomhus inte behöver vara varandras motsatser utan kan berika och komplettera varandra. Genom förskollärarnas friutrymme anpassas och tillvaratas de olikheter som miljöerna erbjuder och som därigenom blir ett undervisningsinnehåll.

Integrerade målområden

Flera förskollärare ger exempel på hur målområden runt språkutveckling integreras med målområden som rör rörelse och naturupplevelser. De beskrev att det ofta förekommer att undervisning i språkutveckling adderas och att det är ett arbetssätt som innebär att man passar på att benämna olika begrepp som hör till aktiviteter runt rörelse eller begrepp som hör till naturupplevelser i den specifika miljön som utevistelsen innebär. Benämning av *djur* och *växter* är exempel på begrepp som lyfts i undervisningen utomhus kopplat till naturupplevelser

Vi fokuserar runt naturen och samtalar om det, då är det språkutveckling. Tex trädets delar som **rot** och **stam** (Fokusgrupp 1)

Prepositioner kopplat till undervisning runt rörelse är till exempel *på*, *under* och *över*.

Man benämner vad man gör och att man hela tiden försöker samtala med barnen, sätter ord åt dem på det de gör. Nu är du **på** rutschkanan, det är ju språkutvecklande undervisning. (Fokusgrupp 2)

Språkutveckling är det målområde som samtliga fokusgrupper benämner i samband med utevistelse förutom målområden runt rörelse och naturupplevelser. Den språkutvecklande undervisningen upplevs som något som alltid är aktuellt och grundläggande för allt lärande. Följande citat är hämtat från fokusgrupp 3

Språket finns ju alltid med oss oavsett vilket läroplansmål vi arbetar med.
(Fokusgrupp3)

De exempel som förskollärarna lyfter om att språkutveckling integreras till undervisning i rörelse och naturkontakter kan tolkas som att förskollärarna skapar egna strategier för att effektivisera uppdraget genom att fler läroplansmål integreras inom samma undervisningsaktivitet.

Faktorer som påverkar undervisningen utomhus

Under intervjuerna framkom flera olika faktorer som påverkade och begränsade förskolläraernas friutrymme. Tiden är en faktor som påverkar förskolläraernas möjligheter till att undervisa utomhus. Förskollärares kunskaper i att undervisa utomhus är en annan faktor som framkom. Organisation lyfts som en påverkansfaktor, dels ur ett ekonomiskt perspektiv med bemanning och antal barn i grupperna, dels utifrån förskolläraernas sätt att organisera verksamheten för att möjliggöra undervisning utomhus. Slutligen nämns vädret som en påverkansfaktor.

Undervisningen utomhus tar mer tid i anspråk

Under samtliga fokusgruppintervjuer framkom tiden som en gemensam nämnare i relation till undervisning utomhus. Förskollärarna beskrev att undervisningen utomhus tar mer tid i anspråk vad gäller förberedelse i form av att ta fram material och iscensätta olika undervisningsaktiviteter. Genomförandet av undervisning påverkas genom att mer tid går åt att samla och hålla ihop gruppen då andra saker utomhus stör, samt att avbrott i form av till exempel toabesök och liknande tar mer tid i anspråk från undervisningen. Tid går åt för att avsluta undervisningen eftersom material behöver städas och plockas undan. Logistiken utomhus tar mer tid i anspråk.

Material och allt sådant tar tid, man måste planera mer om man tex skall måla, inne kan man lätt hämta det. /.../ Materialet blir lite omständligt att få med ut (Fokusgrupp 3).

Samtliga fokusgrupper betonar att tiden påverkar undervisningen utomhus på lite olika sätt. Fokusgrupp 2 diskuterar bristen på tid till att införskaffa material till undervisningen, tid till att iordningställa och fixa nytt material.

Tiden är en utmaning, många saker i utemiljön skulle vi klara att fixa själva men tiden räcker inte till (Fokusgrupp 2).

Logistik tar tid. Att förflytta barnen till och mellan olika gårdar uppfattas som tidskrävande. Fokusgrupp 1 diskuterar tiden som påverkan utifrån förflyttningar inom förskolans gårdar men även utifrån förflyttning till andra miljöer.

Lämna gården kan vara svårt, beror på vilken tid vi kommit ut. Man blir begränsad i sådana saker (Fokusgrupp 1).

Tiden påverkar förskolläraernas undervisning på flera olika sätt. Avbrott för rutiner som mat, vila och raster framkommer under fokusgruppsamtalen som svåra att påverka. Att hitta rutiner och en balans som möjliggör att tiden räcker till både undervisning och övriga moment är en ständigt pågående process. Utevistelsen är särskilt utmanande då det av tradition är ett tillfälle då raster tas ut.

Jag kan fortfarande känna av att man inte har så mycket undervisning ute, det kan ligga kvar gammalt som att vi passar på att ta ut raster när vi kommer ut. (Fokusgrupp 1)

Det kan tolkas som att tid på olika sätt påverkar förskolläraernas friutrymme genom att exempelvis överenskommelser och traditioner i förhållande till tid kan kontrollera friutrymmet. Den ständigt pågående processen som förskollärarna nämner visar exempel på hur de agerar för att hitta en balans och det är detta som utgör själva friutrymmet.

Kunskap i att undervisa i utemiljö

Fokusgrupp 2 beskrev att undervisningen utomhus påverkas av deras kunskaper i att undervisa utomhus. De lyfter att kunskaperna varierar hos förskollärarna men de är överens om att det påverkar vilken undervisning som genomförs utifrån exempelvis metoder. Diskussionen kommer in på att det är viktigt att kunna definiera mål med undervisningen utomhus och att det hänger ihop med de kunskaper som förskollärare besitter. De menar vidare att det blir svårt att erbjuda barnen undervisningssituationer inom områden som specifikt kan kopplas till undervisning utomhus. Om det saknas kunskaper hos förskollärarna i exempelvis vad olika arter heter blir det begränsande. Kunskaper i art och faktakunskaper om det som finns att upptäcka utomhus är viktigt för att kunna använda som ett underlag i undervisningen och det särskiljer undervisningen utomhus mot inomhus. Undervisningsmetoder som lämpar sig specifikt utomhus behövs kunskap och inspiration om.

Bristen på kompetensutveckling inom ämnet påverkar oss. Att få utbildning i hur vi kan jobba utomhus. Får vi inte utbildning eller fortbildning i hur vi kan jobba utomhus blir det svårt, vissa har det i sig och vissa behöver utbildning (Fokusgrupp 2).

Bristen på kunskap som förskollärarna lyfter kan utgöra ett exempel på en faktor som begränsar friutrymmet och därmed flexibiliteten i förhållande till styrdokumentet, vilket påverkar undervisningen under utevistelsen. Det kan tolkas som att den spontana undervisningen utomhus, som samtliga fokusgrupper benämner, blir ett sätt att uppnå det undervisande uppdraget utan att som förskollärare ha krav på särskilda kunskaper i att undervisa utomhus eftersom undervisningen skapas och initieras av barnen.

Gemensam utemiljö påverkar undervisningen

I samtliga fokusgruppintervjuer diskuterades den gemensamma utegården som en utmaning när det kommer till att genomföra undervisning. Barn från flera olika hemvister som vistas på samma gårdar gör det svårare att genomföra undervisningen som planerat med den egna barngruppen då de lätt blir störda av barn från andra grupper.

När andra barn från andra grupper kommer, då är det inte lika lätt att genomföra det vi tänkt. Eftersom vi är så många, så det är svårt att säga nej om några andra frågar om de får vara med. (Fokusgrupp 3)

Eftersom fler barn vistas utomhus samtidigt upplever flera av förskollärarna att utevistelsen behöver organiseras på ett sätt som möjliggör att undervisning kan genomföras utan att barn från andra hemvister stör.

Man kollar av om det är många andra som är ute. De bästa förutsättningarna till undervisning är när man kan ha sin egen lilla grupp utomhus. (Fokusgrupp 2)

Detta ställer krav på kommunikation om hur de olika hemvisternas barn kan fördelas i den gemensamma utemiljön. Förskollärarna beskrev att kommunikationen kommer vara ännu viktigare framåt eftersom förskolan har plats till betydligt fler barn. Förskolans gemensamma utemiljö utgör således en faktor som påverkar förskollärarna i det undervisande uppdraget.

Kommunikationen bland oss pedagoger är viktig, där vi kan säga till varandra att idag vill inte jag att ni är på ången för jag skall undervisa och vi behöver få ha den här stunden för oss själva. Ju fler barn vi blir på förskolan desto svårare kommer det att bli att genomföra undervisning i gemensamma utemiljöer (Fokusgrupp 3)

Citatet ovan visar på hur kommunikation mellan hemvister utgör en förutsättning inom förskolläraarnas friutrymme, där organisatoriska förutsättningar skapar ett utrymme där förskollärarna som professionella behöver göra avvägningar och ta beslut om hur läroplansuppdraget kan genomföras. Förskollärarna menar vidare att det behöver finnas en tydlig struktur och organisering där hemvisterna exempelvis har tillgång till olika gårdar på olika tider och dagar. Beslut om storlek på barngruppen ligger utanför förskolläraarnas ansvar men förskollärarna kan, genom sitt friutrymme, påverka formerna för undervisning i gemensam utemiljö genom i detta fall kommunikation och struktur.

Under samtalen i grupp 2 framkom en distinktion på undervisning utomhus som sker på gården mot den undervisning som sker utanför förskolans grindar. De beskrev att undervisning som man genomför utanför förskolans gård alltid innehåller delar som är planerade och har ett syfte. De ser en stor fördel med den undervisningen eftersom det är en mindre grupp att fokusera på och att inga andra barn som inte deltar i undervisningen kan störa.

Cykelturer, promenader osv det blir mer planerat och har alltid ett syfte. När vi tar oss utanför grindarna blir ju alltid planerat. (Fokusgrupp2)

Det kan tolkas som att förskolläraarnas undervisning utanför gården blir ett sätt för dem att anpassa förutsättningarna inom det egna friutrymmet i relation till det undervisande uppdraget som i detta fall går att knyta till uppdraget om att erbjuda varierade miljöer. Genom att förskollärarna uttrycker att undervisningen utanför förskolans gård alltid har ett syfte kan det också tolkas som att förskollärarna värderar undervisning utanför förskolans gård på ett annorlunda sätt gentemot den undervisning som sker på förskolans gård

Vädret påverkar möjligheten till undervisningen utomhus

I samtliga intervjuer framkom vädret som en påverkansfaktor för genomförandet av undervisning utomhus. Flera förskollärare beskrev att utevistelsen under exempelvis kallare dagar gör att alla de kläder som barnen måste ha på sig också kan begränsa möjligheten till att vara aktiva i undervisningen.

Våra små och kläder på vintern som de knappt kan gå i och röra sig, tjocka vantar eller att de bli kalla, det är en utmaning. (Fokusgrupp 2)

Vidare lyfts andra exempel på att olika slags väder påverkar möjligheten till utevistelse och därmed undervisningen. Stark sol eller hårda vindar och mycket regn, som ofta innebär att de

stannar kvar inomhus. Fokusgrupp 1 kommer i samtalet in på att det också handlar om förhållningssättet hos förskollärarna och att undervisningen också kan planeras lite utefter vädret. Regnar det tex kan vi ju ta vara på det och skapa en undervisning med hjälp av det.

Ösregn kan ju vara fantastiskt, då kan vi skapa undervisning med hjälp av det.
(Fokusgrupp 1)

Samtalen i grupp 3 kommer också in på vädret som en påverkan och menar att vädret påverkar vilket material som kan användas. Visst material är känsligt för tex regn vilket innebär att undervisningen som var planerad och tänkt utefter ett visst material inte genomförs.

Den digitala tekniken, våra Ipads är känsliga för regn och snö. (Fokusgrupp3)

Det kan förstås som att förskollärarens friutrymme utgörs av egna erfarenheter, åsikter och förhållningssätt av undervisning i olika väder. Vädret blir således en påverkansfaktor till undervisningen utomhus eftersom den vid vissa väderförhållanden riskerar att inte genomföras på grund av förskollärarens eget förhållningssätt till olika väder men också utefter bedömningen om barnens bästa.

Sammanfattning av studiens resultat

I resultatet framkommer att förskollärarna tolkar det undervisande uppdraget under utevistelsen till specifika målområden i läroplanen. Dessa områden styrs dels av läroplansuppdraget, dels av förskollärarens egna kunskaper och erfarenhet av undervisning utomhus. Det friutrymme som uppdraget möjliggör synliggörs genom det innehåll som förskolläraren, utifrån läroplanen och egna kunskaper och erfarenheter, väljer att tolka och omsätta till konkreta undervisningssituationer. Resultatet visar att förskollärare tolkar det undervisande uppdraget utomhus till läroplansområden inom rörelse och naturkontakter. Den konkreta undervisningen exemplifieras bland annat genom motorikbanor och undersökande av växter och smådjur. Förskollärarna upplever ett större tolkningsutrymme av uppdraget under utevistelse där barnens egen upptäckarlust tas tillvara och värnas. Förskollärarna lyfter utemiljöns specifika möjligheter och genom att anpassa undervisningen till den miljön och det material som finns tillgängligt i stunden genomförs övervägande spontan undervisning. I resultatet framkommer även ett antal faktorer som påverkar och begränsar friutrymmet. Tid, kunskap, gemensam utemiljö och vädret är exempel på vad som påverkar och begränsar friutrymmet och därmed det undervisande uppdraget under utevistelse.

DISKUSSION

Detta avsnitt börjar med en resultatdiskussion där resultatet diskuteras i relation till tidigare forskning och studiens teoretiska utgångspunkt. Studiens metod diskuteras utifrån styrkor och svagheter med vald metod. Avsnittet avslutas med slutsatser och förslag till ytterligare forskning.

Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen är indelad efter mina forskningsfrågor vilket innebär att i den första delen diskuteras de tolkningar som förskollärare gör av det undervisande uppdraget under utevistelse. Den andra delen lyfter de läroplansområden som förskollärare omsätter i konkreta undervisningsaktiviteter utomhus. I den tredje delen diskuteras vad som påverkar förskollärares undervisning utomhus. Diskussionen avslutas med en slutsats och förslag på ytterligare forskning.

Förskollärares tolkning av det undervisande uppdraget utomhus

Förskollärarna i denna studie använder sig av det friutrymme som Lipsky (2010) menar möjliggör att utveckla ett eget förhållningssätt i relation till uppdraget, vilket de övergripande läroplansformuleringarna också öppnar upp för. Resultatet visar att den tolkning förskollärarna gör av det undervisande uppdraget handlar om att anpassa undervisningen till den specifika utemiljön som de har tillgång till. Den kuperade terrängen, naturmaterial och djuren som finns där skapar ett spontant undervisningsinnehåll som förskollärarna ofta utgår från. Förskollärarnas spontana undervisning blir ett sätt för dem att anpassa uppdraget, inom det egna friutrymmet i relation till det undervisande uppdraget, som i detta fall går att knyta till läroplansuppdraget om att erbjuda spontan undervisning. Den spontana undervisningen under utevistelsen visade även Wilhelmssons (2012) resultat, där lärarna i hennes studie menar att utomhusundervisningen skapar andra möjligheter till att utforska, uppleva och använda det som finns specifikt utomhus. Vidare visar Wilhelmssons (2012) resultat på att den spontana undervisningen förekommer mer frekvent än den planerade undervisningen under utevistelsen, något som även Bodensteiner, Brodal Syversen, Graves & Hunter (2019) lyfter i sin studie där lärarna ansåg att den spontana undervisningen var enklare att få till. Dels eftersom det finns mycket att upptäcka utomhus, dels eftersom den spontana undervisningen kräver mindre tid till exempelvis planering. Även i min studie verkar den spontana undervisningen utgöra en stor del av förskollärarnas friutrymme och tolkningar när det kommer till det undervisande uppdraget under utevistelsen. Detta är dock inte helt okomplicerat då förskollärare i förekommande studie benämner den spontana undervisningen som ”något man har inom sig och att det är den planerade undervisningen som har ett mål”. Förskollärarna i denna studie uttrycker en distinktion mellan spontan och planerad undervisning utifrån uppdraget att arbeta mot läroplansmål. Detta resonemang blir intressant med tanke på Skolverkets (2010) definition av undervisning som en målstyrd process. En slutsats skulle kunna vara att förskollärarna i denna studie inte tolkar den spontana undervisningen som en målstyrd process. En annan slutsats skulle kunna vara att det förskollärarna själva lyfter som att ”det är något man har inom sig” är de målformuleringar utifrån läroplanen som är så inarbetade och självklara att de definieras som något man har inom sig. Därför går det inte med säkerhet säga att förskollärarna gör skillnad mellan spontan och planerad undervisning utomhus utifrån undervisning som en målstyrd process. Resultatet av den rapport som Skolverket (2016) gjorde visade på en osäkerhet hos förskollärarna i vad som benämns som undervisning och inte, kanske är det just denna osäkerhet som förskollärarna i denna studie också ger uttryck för när det kommer till att tolka och omsätta läroplansmål.

I föreliggande studie framkom det i resultatet en skillnad mellan olika utomhusmiljöer när det kommer till planerad och spontan undervisning. Förskollärarna beskrev att den undervisning som sker utanför förskolans gård alltid innehåller delar som är planerade i förväg. Dessa tillfällen särskiljer sig på det sättet från de tillfällen som nyttjas på gården, som inte alltid innehåller planerade undervisningsaktiviteter. Resultatet visar att förskolläraernas undervisning utanför gården utgör friutrymme i förhållande till uppdraget som innebär att erbjuda undervisning i varierade miljöer (lpfö 18). Ett liknande resultat visar Norðdahl & Ásgeir Jóhannesson (2014) studie där förskollärarna främst anger utemiljön bortom själva förskolegården när de diskuterar den egna undervisningen. Deras resultat skiljer sig från innevarande studies genom att förskollärarna inte benämner undervisning utifrån spontan eller planerad och att dessa olika former av undervisning inte knyts mot specifika utemiljöer på samma sätt som förskollärarna i denna studie gjorde. Gemensamt för båda studiernas resultat är att miljön bortom förskolegården nyttjas till undervisning.

Läroplansområden och undervisningsaktiviteter som förskollärare arbetar med utomhus

Resultatet av föreliggande studies andra forskningsfråga visar på att den undervisning som förskollärarna genomför under utevistelsen främst handlar om områden inom rörelse och naturupplevelser. Inom dessa områden exemplifieras specifika undervisningssituationer som visar på delar av det friutrymme som förskollärare associerar till undervisning under utevistelse.

När det gäller undervisningsinnehåll runt rörelse är motorikbanor ett exempel som flera förskollärare lyfter som konkret undervisning. Delar av Szcpanski (2013; Wilhelmsson 2012) studier lyfter liknande resultat där lärarna betonar vikten av att skapa ett undervisningsinnehåll under utevistelsen inom rörelse och kroppsligt lärande där eleverna får lära med hjälp av hela kroppen. En gemensam nämnare för tidigare forskning som exempelvis (Fägerstam 2014; Faskunger 2018; Szcpanski 2013) studier, när det kommer till undervisning utomhus, är fokus på lärande. Dessa studier är gjorda i en skolkontext och det uttrycks tydligt att lärandet gynnas av att hela kroppen är med i aktiviteten. Förskollärarna i denna studie lyfter en annan aspekt av rörelse som inte primärt sätts i samband med just lärande utan mer en inriktning mot hälsa. Det är hälsosamt att röra på kroppen och det passar extra bra under utevistelsen där det finns mer utrymme och plats. Resultatet av föreliggande studie visar därmed att undervisning i rörelseaktiviteter fyller ett eget syfte som är gott nog ur ett hälsoperspektiv. Skillnaden i resultatet av denna studie och de tidigare nämnda kan bero på att de är gjorda i olika skolformer med olika styrdokument.

När det kommer till att skapa undervisning inom naturupplevelser visar resultatet att förskolläraernas friutrymme utgörs av att ta vara på naturens skiftningar som ofta blir föremål för undervisning. Likaså det barnen upptäcker under utevistelsen som exempelvis pinnar, löv och djur. Förskollärarna i studien lyfter den specifika möjligheten som undervisningen utomhus innebär när det kommer till att få upptäcka och utforska med alla sinnen och där barnen får möta naturkunskapen i naturen. Detta resultat överensstämmer med flera tidigare studiers resultat (Szcpanski 2013; Norling & Sandberg 2015; Tuuling, Öun & Ugaste 2018; Norðdahl & Ásgeir Jóhannesson 2014). Det resultat som framträder i den här studien som handlar om naturkontakter innefattar läroplansområden inom naturvetenskap där förskollärarna i stor utsträckning skapar sin undervisning inom. Detta anser jag har att göra med förskolans tradition av att vistas mycket utomhus och att det då förefaller sig naturligt att arbeta och undervisa med det som finns tillgängligt. En annan aspekt av detta kan handla om

det som Lipsky (2010) inom den frontlinjebyråkratiska teorin beskriver om *altruism*. Där barnens bästa sätts i relation till uppdraget och att vara utomhus och röra på sig uppfattas som barnens bästa. Förskollärarnas friutrymme utgörs av den undervisning som exemplifieras i resultatet där förskollärarna bland annat lyfter undervisning inom årstider och småkryp. Det som skiljer mitt resultat från tidigare forskning som (Szcepaniski 2013; Tuuling, Öun & Ugaste 2018) är att ingen förskollärare i min undersökning kopplar samman undervisning utomhus med områden som rör miljö och hållbar utveckling. En förklaring kan vara att det är ett utbrett och väl etablerat förhållningssätt inom svensk förskola som är så självklart för förskollärarna att de inte tänker på att de gör det. I andra länder har man kanske inte kommit lika långt i det arbetet och därför synliggörs det mer.

I såväl undervisning inom rörelse som naturkontakter framkom en koppling till ytterligare ett läroplansområde rörande språkutveckling. Resultatet av studien visar exempel på hur målområden inom rörelse och naturkontakter integreras med språkutveckling genom att förskollärarna benämner och sätter ord på det barnen undersöker i naturen, exempelvis olika arter, samt att benämna olika prepositioner som exempelvis på, under och i när barnen rör sig och befinner sig på olika lekmaterial. Lipsky (2010) menar att frontlinjebyråkraten skapar egna rutiner och strategier för att förenkla sin yrkesutövning och att frontlinjebyråkraterna därmed har stort inflytande över hur policy implementeras i verkligheten. Det arbetssätt som förskollärarna i min studie tillämpar i form av tex språkutvecklande aktiviteter inom ramen för den naturvetenskapliga undervisningen motsvarar de strategier som Lipsky (2010) beskriver och utgör en del av förskollärarnas friutrymme.

Förskollärares undervisning utomhus påverkas av olika faktorer

Resultatet av den tredje forskningsfrågan visar att undervisningen utomhus påverkas av olika faktorer. Några av dem är knutna mer specifikt till en utomhuskontext som väder men även tid, gemensam utegård och förskollärares kunskaper går att koppla som påverkansfaktorer för undervisning utomhus.

Vädret är en påverkansfaktor som även lyfts i internationella studier som Ihmeideh & Al-Qaryouti (2016); Bilton (2016) där resultatet av deras studier visar att vissa dagar med ogynnsamt väder innebär att barnen och förskollärarna stannar kvar inomhus. Vidare visar studierna att det är förskollärarnas attityder till olika väderförhållande som påverkar vistelsen utomhus. Detta var något som även förskollärarna i denna studie talade om där förhållningssättet till olika slags väder påverkar vistelsen utomhus. Förskollärarnas förhållningssätt till olika väder går att knyta till det friutrymme som Lipsky (2010) beskriver där förskolläraren som frontlinjebyråkrat kan välja hur denne skall agera inom ramen för uppdraget. Konsekvensen blir att förskollärarnas egna uppfattningar om olika slags väderförhållanden får stort inflytande över utevistelsen och därmed undervisningen utomhus.

Den gemensamma utegården är något som engagerar alla förskollärarna under fokusgruppsamtalen. Jag finner inget i den tidigare forskningen som specifikt lyfter detta dilemma som så starkt framträder i min undersökning. Det kan ha att göra med att allt fler förskolor som nu byggs ofta är av större modell med plats för ett större antal barn. Det innebär fler barn på de gemensamma ytorna vilket ställer nya och andra krav på förskollärarna vad gäller exempelvis kommunikation och organisation runt den gemensamma utemiljön. Flera av förskollärarna i min studie ser den gemensamma utegården som en påverkansfaktor till genomförandet av den planerade undervisningen utomhus på förskolans gård. Detta kan vara en anledning till att den spontana undervisningen, i mitt resultat, lyfts som mer frekvent under utevistelsen på gården eftersom förskollärarna upplever att den gemensamma ytan, där flera barn vistas samtidigt, försvårar genomförandet av undervisningen då barn från andra

hemvister ansluter. Att som förskollärare planera undervisningen utifrån en specifik barngrupp och bli avbruten av att andra barn från andra grupper ansluter, kan innebära att den spontana undervisningen upplevs lättare att genomföra på en gemensam utegård. Förskollärarnas friutrymme begränsas av att många barn vistas på en gemensam yta vilket försvårar planerad undervisning och leder till mera spontan undervisning.

Tiden lyfts av förskollärarna i min studie som en utmaning när det gäller att balansera och organisera dagens alla moment. Det ligger inom förskollärares friutrymme att hitta balansen mellan inomhus och utomhus och strukturen så att uppdraget i allmänhet och undervisningen i synnerhet genomförs. Detta kan sättas i relation till det som Lipsky (2010) ser som centralt i frontlinjebyråkratin som handlar om hur arbetet organiseras. Frontlinjebyråkraten, i detta fall förskolläraren, har oftast för lite resurser i förhållande till sina arbetsuppgifter. Tid är en resurs som påverkar frontlinjebyråkrater då de ofta arbetar utifrån begränsad tid. Förskollärarna i denna studie, likt tidigare forskning (Tuuling, Öun & Ugaste 2018; Dahlgren & Szczepanski 2011; Skarstein & Ugelstad 2020), nämner att undervisningen utomhus tar mer tid i anspråk när det kommer till att förbereda och plocka undan material. Detta kan vara en anledning till att förskollärarna även i denna studie i stor utsträckning använder sig av det som utemiljön erbjuder och utefter det skapar undervisningsaktiviteter. Pramling Samuelsson, Williams & Sheridan (2015) lyfter betydelsen av struktur och arbetssätt för att kunna arbeta med hela läroplanen och det undervisande uppdraget utomhus. Delar av deras resultat visar på att vissa läroplansinnehåll väljs bort när det är för få vuxna i förhållande till barn och att tiden inte räcker till åt alla barn. Här finns en tydlig skillnad gentemot mitt resultat där förskollärarna i föreliggande studie visserligen lyfter specifika läroplansområden i samband med utevistelse, men de uttrycker inte att de medvetet väljer bort läroplansområden i relation till undervisning utomhus. Förskollärarna i denna studie lyfter snarare den spontana undervisningen som mer frekvent vilket kan tolkas som ett sätt, inom friutrymmet, att genomföra uppdraget även i stunder som kan kännas tidspressade.

Kunskaper i att undervisa utomhus var något som förskollärarna i min studie lyfte som en påverkansfaktor till att genomföra undervisning utomhus. Avsaknaden av kunskaper i hur undervisningen kan genomföras begränsar omfattningen av undervisningen utomhus. Fortbildning var något som förskollärarna i mina fokusgruppssamtal efterfrågade för att få mer kunskaper i olika metoder för utomhusundervisning. I en studie genomförd av Bilton (2020) har förskollärares attityder och erfarenheter av utomhusvistelse studerats och hur det kan påverka deras inställning till att bedriva undervisning utomhus. Resultatet av hennes studie visade att förskollärarna uttryckte en brist på kunskaper i att undervisa utomhus men det framkom även brister i att formulera målen med den undervisning de bedriver. Att kunna formulera och uttrycka varför de erbjuder undervisning utomhus till tex vårdnadshavare upplevdes som svårt och påverkade därmed genomförandet av undervisning utomhus. Detta skiljer sig från denna studies resultat där förskollärarna mer uttryckte en önskan om ytterligare kunskaper runt att omsätta undervisningen till konkreta aktiviteter. En avsaknad av kunskaper i att undervisa utomhus begränsar förskollärarnas friutrymme och därmed den undervisning som genomförs.

Metoddiskussion

Förutom att fokusgruppintervjuer lämpar sig som metod utefter mitt syfte så innebär den en fördel utefter Wibecks (2010) sätt att tolka, där hon nämner att diskussioner blir källa till data, vilken är svår att få i individuella intervjuer. Samtalen skapar tillfällen till nya kunskaper och insikter som kanske inte uppkommit i en individuell intervju. Genom att deltagarna kan identifiera sig med varandra kan det bidra till en känsla av samhörighet som främjar dialogen

där deltagarna också kan växla mellan att lyssna och komma med inlägg. På så sätt kan respondenterna styra sitt deltagande på ett annat sätt än vid en individuell intervju. Detta uppfattades som en fördel av samtliga respondenter och mindre kravfylld än individuella intervjuer som de hade många egna erfarenheter av. Valet av fokusgrupper som metod verkar också skapat en positiv attityd till att medverka. Det finns alltså tydliga styrkor bakom denna metod där jag som forskare kan få fram mångsidiga aspekter på frågeställningar och samtidigt få en kollektiv syn. Detta var något som respondenterna själva lyfte fram som fördelaktigt under en av intervjuerna. De menade att denna form av intervju kändes mer lättsam och inte så stressande i att formulera svar, det gick att lyssna på någon annan först och sedan kunna fylla i om det fanns något att tillägga.

Även om vald metod verkar fördelaktig utefter mitt syfte så finns det även nackdelar att ta hänsyn till. En nackdel kan vara det som Hennink (2014) lyfter i sitt resultat av sin forskning om fokusgruppintervju som metod, där hon menar att man bör vara medveten om att i en fokusgrupp får den enskilde deltagaren mindre sagt än i en individuell intervju, samt att hänsyn måste tas till de gruppeffekter som kan uppstå i just den sociala interaktionen där både polarisering och konformitet i samtalet kan uppstå. Detta var något som jag själv reflekterade över då det fanns två respondenter som inte kom till tals på det sättet som en individuell intervju skulle kunnat medföra. Individuella intervjuer skulle kunna medföra fördelar av att varje respondent skulle få tid och möjlighet att uttrycka sig, men valdes bort eftersom det är förskollärare som yrkesgrupp som är fokus för min undersökning.

En kvantitativ ansats med hjälp av enkäter skulle också kunna vara en gångbar metod, men valdes bort dels på grund av att möjligheten till att ställa följdfrågor eller säkerställa att svaren uppfattas korrekt av mig som forskare saknas i den typen av metod, dels eftersom mitt fokus inte heller har varit att mäta och jämföra samband i respondenternas svar, vilket enligt Bryman (2011) kännetecknar kvantitativ forskning. Observation som metod valdes också bort på grund av att det kan vara svårt för mig som forskare att tolka när undervisning bedrivs och inte.

Valet av fokusgruppintervju som datainsamlingsmetod kan ha påverkat mitt resultat genom att respondenter påverkas av varandras utsagor och kanske väljer att hålla med någon annan för att inte framstå som mindre kunnig inom ämnet eller för att inte stöta sig med någon. För att i största mån undvika detta valde jag att blanda arbetslag så att närmsta kolleger inte deltog i samma samtal. Jag upplevde en god dynamik i alla fokusgruppsamtal där jag som samtalsledare såg till att fördela talutrymmet så att alla som ville fick komma till tals.

Resultatet kan också ha påverkats av att alla respondenter arbetar på samma förskola vilket innebär att de arbetar under liknande förutsättningar. Det hade kunnat vara berikande för denna studie att även ha respondenter från andra förskolor. Trots att det finns brister med fokusgruppintervju som metod så väger fördelarna över. En stor fördel med fokusgruppintervju är möjligheten till diskussion mellan förskollärare och under dessa uppstod rikt underlag till min studie som en individuell intervju, observation eller enkät inte hade kunnat medföra.

Slutsats

Att vara förskollärare innebär en möjlighet att skapa undervisning inom ramen för sitt friutrymme som uppdraget ger möjlighet till. Ett friutrymme som är nödvändigt för att kunna forma undervisning, utifrån de styrdokument som finns, på ett sätt som är mest gynnsamt för

respektive barngrupp. Det innebär att förskollärare tolkar och omsätter det undervisande uppdraget till konkreta undervisningsaktiviteter. Studien visar att förskollärare kopplar undervisning utomhus mot specifika delar av läroplanen, som handlar om rörelse och naturkontakter och som omsätts i specifika undervisningsaktiviteter genom motorikbanor och undersökande av växter och djur, som förskollärarna inom sitt friutrymme själva väljer. Studien visar även att förskollärarna arbetar med läroplansinnehåll inom andra områden, men att dessa sätts i relation till områden runt rörelse och naturkontakter. Ett exempel på detta, utifrån studiens resultat, är när förskollärare genomför undervisning inom rörelse och i samband med detta undervisar i svenska språket genom att benämna och sätta ord på exempelvis olika prepositioner. Detta sätt att arbeta, med att integrera olika läroplansmål inom samma undervisningsaktivitet, möjliggör att förskollärarna inom sitt friutrymme kan effektivisera uppdraget. Utifrån den frontlinjebyråkratiska teorin handlar detta om det som Lipsky (2010) benämner som strategier för att organisera och arbetet. En slutsats av detta är att läroplansområden inom rörelse och naturkontakter tolkas och omsätts under utevistelsen medan andra läroplansområden antingen integreras med dessa eller inte explicit uttrycks i samband med undervisning utomhus. Om en pedagogisk ambition är att undervisningen utomhus ska omfatta fler läroplansområden krävs förmodligen den kompetensutveckling som förskollärarna efterfrågar när det exempelvis gäller olika metoder för att genomföra undervisning utomhus.

Studien visar även att den spontana undervisningen upplevs som enklare att genomföra utomhus vilket kan bero på de påverkansfaktorer som råder specifikt utomhus. Förskollärarna lyfter den gemensamma utegården och menar att det är svårt att genomföra planerad undervisning när det ansluter andra barn från andra barngrupper. En förutsättning för att förskollärare ska kunna genomföra planerad undervisning ute kräver att utevistelsen organiseras på ett annat sätt. För att minska antalet barn utomhus samtidigt kan en gemensam organisation över utevistelsen på hela förskolan iscensättas. Där olika barngrupper har tillgång till olika gårdar knutna till tider och veckodagar exempelvis. Bristen på kunskaper i att undervisa utomhus var en annan påverkansfaktor, till att genomföra planerad undervisning utomhus, som förskollärarna uttryckte och som också minskar friutrymmet. För att kunna vidga friutrymmet och få till mer planerad undervisning utomhus kan förskollärare erbjudas kompetensutveckling vinklad mot ytterligare målområden än de förskollärarna arbetar med utomhus enligt fokusgruppintervjuerna. Genom ytterligare kunskaper i hur läroplansmålen kan tolkas och omsättas under utevistelsen kan den bli en resurs i utbildningsuppdraget, vilket skulle kunna leda till att förskollärare arbetar med fler läroplanområden i samband med utevistelse. När det kommer till sättet att organisera verksamheten, så att den möjliggör för förskollärarna att bedriva planerad undervisning på förskolegården, har rektor ett övergripande kvalitetsansvar och kan stödja förskollärarna i att hitta en organisation för detta. En planerad och strukturerad organisation under utevistelsen kan möjliggöra att de påverkansfaktorer som framkom i fokusgruppintervjuerna får en mindre påverkan på den planerade undervisningen utomhus.

Den spontana undervisningen går att knyta till tankar om utevistelsens egenvärde. Det finns en kultur och tradition av att det är hälsofrämjande att vistas utomhus och att barn mår gott av det. Sådana uttalanden kan bidra till att det är gott nog att bara vara ute och kan vara en del av den nordiska traditionen. Hade studien utförts i andra delar av världen hade resultatet sett annorlunda ut eftersom tilltron till naturen som något värdefullt inte uppfattas på samma sätt i andra delar av världen samt att andra faktorer, än de som framkom i denna studie, kan påverka. En slutsats utifrån detta resonemang är att utevistelse i en svensk förskolekontext uppfattas som något värdefullt och att den spontana undervisningen kan vara ett sätt att möta denna tradition. Genom att följa barnens intresse genom den spontana undervisningen kan

förskollärarna både genomföra sitt uppdrag och vara lyhörda inför barnens egna intressen. Den spontana undervisningens möjlighet till följsamhet kan innebära att förskollärarna upplever denna undervisningsform som mindre styrande och att den passar bra utomhus. Jag menar att det blir ett sätt att tolka och genomföra uppdraget, inom friutrymmet, samtidigt som barnens frihet och inflytande kan värnas och tas om hand under utevistelsen. Den spontana undervisningen kan också knytas till det som Lipsky (2010) menar handlar om att frontlinjebyråkratens arbete styrs av korstryck av olika krav. Den spontana undervisningen innebär ett sätt att möta och förena det undervisande uppdraget, barnens inflytande, utevistelsens egenvärde och krav från vårdnadshavare om att vistas utomhus. Den spontana undervisningen blir ett arbetssätt eller kanske en rutin som Lipsky (2010) inom den frontlinjebyråkratiska teorin kallar coping och som handlar om att utveckla förenklade arbetssätt för att möta olika krav.

Förslag på ytterligare forskning

I och med den här studiens genomförande har förslag för ytterligare forskning utkristalliserats. Det hade varit intressant med ytterligare forskning som undersöker om förskollärare värderar spontan och planerad undervisning olika, vilket skulle kunna påverka förskollärares friutrymme genom att det som värderas högst blir eftersträvanvärt och tvärtom. Det skulle även vara intressant att undersöka kopplingen till olika slags miljöer och rum. Om förskollärare värderar den spontana och planerade undervisningen olika, skiljer sig dessa värderingar mellan olika miljöer/rum. Ett resultat av en sådan studie skulle exempelvis kunna visa om den planerade undervisningen inomhus värderas högre än spontan undervisning utomhus eller vice versa.

REFERENSER

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), ss. 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactment in secondary schools*. Routledge
- Bilton, H. 2020. "Values Stop Play? Teachers' Attitudes to the Early Years Outdoor Environment." *Early Child Development and Care* 190(1), ss.12–20.
doi:10.1080/03004430.2019.1653548
- Boverket (2015). Konsekvensutredning för Boverkets allmänna råd om fria för lek och utevistelse vid fritidshem, förskolor, skolor eller liknande verksamhet.
www.boverket.se/contentassets/ba825e66cbcd4d2188e727459c53beb7/konsekvensutredning-fri-1.pdf
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2 uppl. Liber.
- Dahlgren, L & Szczepanski, A. (2011). Lärares uppfattningar av lärande och undervisning utomhus. *Didaktisk Tidskrift*, 20(1), ss. 21–48
- Dahlin-Ivanhoff, S. & Holmgren, K. (2017). *Fokusgrupper*. Studentlitteratur
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Gleerups
- Davidsson, B (2012). Intervju som redskap. I Dimenäs, J. (red.) *Lära till lärare*. Liber, ss. 47-69
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2. uppl. Studentlitteratur.
- Doverborg, E., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Liber
- Faskunger, J., Szczepanski, A. & Åkerblom, P. (2018). Klassrum med himlen som tak: en kunskapsöversikt om vad utomhusundervisning betyder för lärande i grundskolan. *Skrifter från Forum för ämnesdidaktik vid Linköpings universitet*. (10), ss. 7-59
Linköping University Electronic Press. <http://doi.org/ct6t>
- Fägerstam, E. (2014). High school teachers' experience of the educational potential of outdoor teaching and learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(1), ss. 56–81.

doi:10.1080/14729679.2013.769887

Gustafsson, C. (1999). Ramfaktorer och pedagogiskt utvecklingsarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1) ss.43-57. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1053/904>

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Liber

Halldén, G. (2009). *Naturen som symbol för den goda barndomen*. Carlsson

Hennink, M. M. (2014). *Focus group discussions*. Oxford University Press.

Hunter, J., K. B. Syversen, C. Graves, & Bodensteiner, A. (2020). "Balancing Outdoor Learning and Play: Adult Perspectives of Teacher Roles and Practice in an Outdoor Classroom." *International Journal of Early Childhood Environmental Education*. 7(2) ss. 34–50. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1254849.pdf>

Ihmeideh, F. M., & Al-Qaryouti, I. A. (2016). Exploring kindergarten teachers' views and roles regarding children's outdoor play environments in Oman. *Early Years*, 36(1) ss. 81–96. doi:10.1080/09575146.2015.1077783

Johansson, R. (2007). *Vid byråkratins gränser: om handlingsfrihetens organisatoriska begränsningar i klientrelaterat arbete*. 3 uppl. Arkiv förlag

Karlefjärd, A. (2011). *Att rymmas inom sitt friutrymme: Om samhällskunskapslärares tolkning, anpassning och undervisning*. Lic.-avh. Karlstads universitet. <http://urn:nbn:se:kau:diva-6950>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur

Langemar, P. (2008). *Kvalitativ forskningsmetod i psykologi*. Liber.

Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public services*. Russell Sage Foundation.

Melker, K., Mellgren, E. & Pramling Samuelsson, I. (2018). Undervisning i förskolan – en fråga om att stötta och att skapa gemensamt fokus. *Forskning om undervisning och lärande*. 6(1), 64–86.

Mårtensson, F., Lisberg-Jensen, E., Söderström, M. & Öhman, J. (2011). *Den nyttiga utevistelsen? – Forskningsperspektiv på naturkontaktens betydelse för barns hälsa och miljöengagemang*. (Rapport 6407). Naturvårdsverket. <https://www.naturvardsverket.se/globalassets/media/publikationer-pdf/6400/978-91-620-6407-5.pdf>

Norðdahl, K., & Jóhannesson, I. Á. (2016). 'Let's go outside': Icelandic teachers' views of using the outdoors. *Education 3-13*, 44(4). Ss. 391-406. doi:10.1080/03004279.2014.961946

Nasiopoulou, P., Williams, P. & Lantz Andersson, A. (2021). Preschool teachers' work with curriculum content areas in relation to their professional competence and group size in preschool: A mixed-methods analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 66(3) ss.533-548. doi:10.1080/00313831.2021.1897875

Nilsson, M, Lecusay, R, & Alnervik, K. (2018). Undervisning i förskolan: Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning & Demokrati*. 27(1). ss 9–32. urn:nbn:se:hj:diva-40911

Norling, M., & Sandberg, A. (2015). Language learning in outdoor environments: Perspectives of preschool staff. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 9(1). ss 1–16 doi:10.7577/nbf.749

Pramling-Samuelsson, I., Williams, P. & Sheridan, S. (2015). Stora barngrupper i Förskolan relaterat till läroplanens intentioner. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*. 9(7). ss1–14. doi:10.7577/nbf.1012

Rothstein, B. (2010). Förvaltningspolitikens grundproblem. I Dahlström, C. (red) *Politik som organisation*. ss.15-32. 6 uppl. Studentlitteratur

Sannerstedt, A (2001). Implementering – hur politiska beslut genomförs i praktiken I: Ahlbäck, Öberg, S.(red). *Politik som organisation*. ss.18-48 3. uppl. Studieförbundet Näringsliv och Samhälle

SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet

Skarstein, T. H., & Ugelstad, I. B. (2020). Outdoors as an arena for science learning and physical education in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6). ss. 923–938. doi:10.1080/1350293x.2020.1835659

Skolinspektionen (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag – Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar* (2015:5671). Skolinspektionen.

Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*.

Svensson, K., Johansson, E. & Laanemets L. (2008). *Handlingsutrymme – Utmaningar i socialt arbete*. Natur och Kultur.

Szczepanski, A. (2013). Platsens betydelse för lärande och undervisning – ett utomhuspedagogiskt perspektiv. *Nordic Studies in Science Education*, 9(1), 3–17. urn:nbn:se:liu:diva-91858

Tuuling, L., Õun, T., & Ugaste, A. (2019). Teachers' opinions on utilizing outdoor learning in the preschools of Estonia. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(4), 358–370.
doi:10.1080/14729679.2018.1553722

Uludag, G. (2021). Views of preschool teachers on using out-of-school learning environments in preschool education. *International Online Journal of Education and Teaching*. 8(2). 1225-1249

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper – om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.

Wilhelmsson, B. (2012). *Teachers' intentions for outdoor education – conceptualizing learning in different domains*. Lic.-avh. Umeå universitet.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:535314/FULLTEXT02.pdf>

BILAGOR

Bilaga 1: Intervjuguide

Läroplanen

1. Hur arbetar ni med undervisning utomhus
2. Berätta om vilka syften ni har med undervisning utomhus?
3. Vad utgår ni ifrån när ni planerar er undervisning utomhus?

Utevistelse

4. Hur bestämmer ni vad utevistelsen har för mål?
5. Ge exempel på fördelar och nackdelar som ni specifikt förknippar med undervisningen utomhus?
6. Berätta om det finns sätt som undervisningen utomhus skiljer sig från undervisning inomhus, i form av planering och genomförande

Påverkansfaktorer

7. Ge exempel på vad som påverkar er i arbetet med undervisning utomhus
8. Ge exempel på utmaningar som ni ställs inför i samband med undervisning utomhus

Bilaga 2: Informationsbrev

Information och förfrågan om deltagande i intervjustudie angående förskollärares uppfattningar och tolkningar av det undervisande uppdraget i samband med utevistelse, samt hur detta omsätts i praktiken.

Att det är nyttigt att vara utomhus är en vedertagen sanning, men räcker detta som syfte för utevistelse, när vi numera har ett undervisande uppdrag?

Jag vill genomföra en intervjustudie med förhoppningen att resultatet i studien kan leda till ökad förståelse och kunskap om hur det undervisande uppdraget tolkas och omsätts under utevistelsen, samt vilka faktorer som påverkar genomförandet.

Mot denna bakgrund vill jag intervjua dig som har kunskap och erfarenheter som kan ha stort värde för min studie. Intervjun kommer att genomföras på din arbetsplats och i form av en fokusgruppintervju, vilket innebär att vi är ca 4-5 personer per intervju. Syftet med den här metoden är att få till ett samtal och en diskussion mellan deltagare. Varje intervju beräknas ta cirka 1 timma och kommer att spelas in med hjälp av en röstinspelare, förutsatt att du godkänner det.

Det är helt frivilligt att delta i studien och du kan när som helst välja att avbryta intervjun och därmed ditt deltagande i studien utan närmare motivering. Intervjun och ditt deltagande kommer behandlas konfidentiellt och du kommer vara anonym. Intervjusvaren kommer att behandlas så att inga obehöriga kan ta del av dem och alla deltagare kommer att aidentifieras.

När studien är slutförd kan du få den skickad till dig via mejl om så önskas. Jag heter Mari och studerar på masterprogrammet i pedagogiskt arbete på högskolan i Borås. Just nu skriver jag en magisteruppsats därav denna förfrågan om ditt deltagande.

Har du några funderingar eller frågor kring studien är du välkommen att höra av dig till mig på telefon eller via mejl – se nedan.
Mari Martinsson: mari.martinssonarberg.se
Tel: 0705770465

Bilaga 3: Samtyckesblankett



HÖGSKOLAN I BORÅS

Akademien för bibliotek, information,
pedagogik och IT

2022-04-20

Samtycke till insamling och behandling av uppgifter om dig

Som en del av kursen *undersökning i pedagogiskt arbete* vid Högskolan i Borås utför jag, Mari Martinsson en studie med syftet att undersöka hur pedagoger tolkar och omsätter det undervisande uppdraget utomhus.

Jag som utför studien skulle vilja att du lämnar vissa uppgifter om dig själv, namn och samtycke till inspelning av röst.

Uppgifterna kommer att användas för att synliggöra det komplexa uppdraget pedagoger har när det kommer till att tolka och omsätta läroplansmålen under utevistelse, samt att belysa vad som påverkar genomförandet.

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

Uppgifterna kommer att användas av mig 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. //

Du bestämmer själv om du vill delta i studien. Det är helt frivilligt att lämna samtycke, och du kan när som helst ta tillbaka ett lämnat samtycke. Dina uppgifter kommer då inte att användas mera. På grund av lagkrav kan högskolan dock vara förhindrade att omedelbart ta bort uppgifterna.

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

Underskrift

Namnförtydligande

Ort och datum



HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: registrator@hb.se · Webb: www.hb.se