

”Alltså man kan ju använda miljön ute för så mycket mer”

- en intervjustudie om sex förskollärares uppfattningar om utomhusmiljön

Karolin Asplund och Josefin Nordin

Självständigt arbete – Pedagogik GR (C), 15 hp

Huvudområde: Pedagogik

Högskolepoäng: 15 hp

Termin/år: Höstterminen 2018

Handledare: Marcus Sundgren

Examinator: Anneli Hansson

Kurskod: PE099G

Utbildningsprogram: Förskollärare, 210 hp

Förord

Vi vill ta tillfället i akt och tacka de informanter som deltagit i vår studie. Vad som har förutsatt genomförandet av vårt examensarbete har varit samarbetet mellan oss studenter och informanternas deltagande. Att vara två som tillsammans skriver ett examensarbete anser vi har lett till djupare och fler diskussioner, än vad som hade varit möjligt om vi skrivit enskilt. De diskussioner vi har haft under examensarbetets gång blev en givande process, då de ledde oss till fler aspekter och perspektiv.

Examensarbetets gång inleddes med att vi gjorde en tidsplan, då vi ville lägga upp arbetet så att det skulle passa och fungera för oss båda. Vår tidsplan var viktig för att arbetet skulle fungera och vi har lyckats med att hålla oss till den. Under tiden när det dykt upp delar i examensarbetet som har behövt revidering så har det också lagts in i tidsplanen, vilket har hållit oss strukturerade trots ändringar. Vi hade redan från början en bestämd dag per vecka, då vi planerade att ses. Att ha det schemalagt har gett oss en trygghet, i att veta var, när och hur arbetet ska fortskridas. Utöver den bestämda dagen i veckan har vi arbetat över nätet med videosamtal eller setts fler gånger under veckan och skrivit gemensamt. Arbetsprocessen har genom hela examensarbetet varit något vi gjort tillsammans. Den del av arbetet som delades upp var inläsningen av tidigare forskning. Det ledde till att vi skrev olika delar i bakgrunden, som sedan har bearbetats efter gemensamma tankegångar. De andra delarna i examensarbetet har vi redan från början läst in oss på, skrivit om och bearbetat tillsammans. Däremot så delade vi upp transkriberingsarbetet, men vi har båda lyssnat på alla intervjuer och läst igenom alla transkriberingar.

Samarbetet har fungerat bra för oss då vi båda två från början var tydliga och ärliga med att våra liv ser olika ut med olika förutsättningar. Detta har vi fått förhålla oss till under arbetsprocessen. Vi har varit konsekventa med både vår tidsplan men också med vår lediga tid. Vi anser att ledighet och avbrott från studier har varit viktigt för oss. Avslutningsvis vill vi tacka varandra för ett gott samarbete samt intressanta och givande diskussioner, det här gjorde vi bra!

Karolin Asplund & Josefin Nordin

Abstrakt

Att vistas utomhus är en stor del av förskolans vardag, därför blir utomhusmiljön och dess syfte viktig att synliggöra. Genom en kvalitativ studie med intervjuer som metod, avser denna studie att synliggöra sex stycken förskollärares uppfattningar om utomhusmiljöns möjligheter och hinder. Med dessa uppfattningar syftar studien till att ta reda på hur förskollärare motiverar utomhusvistelse i förskolan samt om uppfattningarna kan framstå på olika sätt beroende på förskolans lokalisering. Genom intervjuer synliggörs sex stycken förskollärares uppfattningar. Därefter har datamaterialet bearbetats för att synliggöra likheter, skillnader och mönster för att få en bild av hur möjligheter och hinder samt hur handlingserbudanden och barnperspektiv kan komma till uttryck i utomhusmiljön. I resultatet framgår hur utomhusvistelsen är av vikt oavsett förskolans lokalisering. Möjligheter och hinder uppfattas olika av de deltagande förskollärarna, men som resultatet visar så handlar det i synnerhet om deras förhållningssätt, snarare än förskolans lokalisering.

Nyckelord: *Barnperspektiv, Förhållningssätt, Förskolegård, Handlingserbudande, Närmiljö, Utomhusmiljö*

Innehållsförteckning

Introduktion	4
Inledning	4
Bakgrund	5
Syn på natur och miljö	5
<i>Hälsospekter med utomhusvistelse</i>	6
Utomhusmiljöns möjligheter och hinder	6
<i>Material i utomhusmiljön</i>	7
Pedagogens roll i utomhusmiljön	7
<i>Pedagoger i för stora barngrupper och låg personaltäthet</i>	8
<i>Utomhuspedagogik</i>	8
<i>Reggio Emilia-pedagogik</i>	9
<i>Äventyrspedagogik</i>	9
Teoretisk utgångspunkt	10
Definitioner av begrepp	11
<i>Utomhusmiljö</i>	11
<i>Handlingserbjudande</i>	12
<i>Fast och löst material</i>	12
<i>Mjuk och hård funktionalism</i>	12
Syfte	13
Metod	14
Ansats	14
Datainsamlingsmetod	14
Urval	15
Databearbetning och analys	15
Forskningsetiska överväganden	16
Metoddiskussion	17
Reliabilitet och validitet	18
Resultat	20
Informanter	20
Motiv för utomhusvistelsen	21
Möjligheter med utomhusvistelse i förskolan	21
Hinder för utomhusvistelse i förskolan	22
Möjligheter med förskolans gård	23
Hinder med förskolans gård	25
Möjligheter med förskolans närmiljö	26
Hinder med förskolans närmiljö	27
Utomhusmiljöns möjligheter utifrån ett barnperspektiv	28
Utomhusmiljöns hinder utifrån ett barnperspektiv	30
Diskussion	32

Utomhusvistelsens handlingserbudanden.....	32
Förskolegårdens handlingserbudanden.....	34
Närmiljöns handlingserbudanden.....	37
Handlingserbudanden ur ett barnperspektiv	37
Slutsatser	39
Framtida studier.....	40
Referensförteckning.....	41

Introduktion

Inledning

Förskolans utemiljö beskrivs som en av de mest sociala offentliga utomhusmiljöerna (Mårtensson, 2004). Niklasson och Sandberg beskriver förskolans utomhusmiljö som: "The outdoor environment is the pre-school's symbol to the world" (2010, s.487). Liksom författarna menar att utomhusmiljön är en så pass central del av förskolans vardag, så anser vi att det blir av vikt att synliggöra vad förskollärarna avser att använda utomhusmiljön till.

Under de verksamhetsförlagda utbildningar som vi gjort under vår utbildning har vi funderat över utomhusvistelsen och upplevt att förmiddagarna i stort sett alltid tillbringas utomhus. Utifrån dessa erfarenheter av förskolan har vi börjat fundera kring utomhusvistelsen, varför den är viktig och hur utomhusvistelsen motiveras av förskollärare. Våra funderingar har kretsat kring anledningen till att man går ut, hur förskollärare tänker kring och uppfattar utomhusmiljön och dess utformning samt hur de tar tillvara på utomhusmiljön. Med utomhusmiljön så tänker vi på både den miljö de har att tillgå på förskolans gård, men också den miljö de har runt sin förskola, närmiljön. Utifrån att alla förskolors närmiljöer ser olika ut har vi funderat kring om förskolans lokalisering har någon betydelse för förskollärares uppfattningar.

Elfström, Nilsson, Sterner och Wehner-Godée (2014) betonar att vi i Sverige har allemansrätten, vilket man inte har i många andra länder och att man därför borde använda närmiljön mycket mer än vad man gör idag. Vidare beskriver författarna att det i närheten av det flesta förskolor finns träd, buskage, skogsdungar, vattensamlingar, stigar, stenar och växter som förskolan har möjlighet att utnyttja. Elfström et al. (2014) menar att detta går att se som oändliga kunskapsmöjligheter. Men som Philgren (2017) beskriver det så handlar det om att det är upp till pedagogerna och deras förhållningssätt. Författaren menar att förhållningssättet är grunden till hur kunskapen och lärandet uttrycks, möjliggörs och tas till vara på. Liksom Bruce och Riddersporre (2012) menar att möjligheterna för upptäckande i utomhusmiljön kan komma till uttryck först när pedagogen blir en medutforskare tillsammans med barnen. Författarna menar att det finns oändligt med kunskapsmöjligheter i utomhusmiljön:

Den största rikedom som gäller aktivt utforskande kan finnas i den allra närmsta och lätt åtkomliga omgivningen, ute såväl som inne, men det händer kanske mer i utomhusmiljön; vädret skiftar, årstiderna avlöser varandra och allt levande förändras och förvandlas under naturens kretslopp från frö till förmultning. (Bruce & Riddersporre, 2012, s.140)

Eriksson Bergström (2017) beskriver att en förskolegård kan vara utformad som en naturlig miljö eller att den kan vara mer statisk planerad. Vidare beskriver författaren hur detta får olika konsekvenser för barnens lek, där den naturliga miljön inte har ett specifikt syfte och kan formas efter barnens behov medan den statiska planerade miljön är utformad av vuxna och på så sätt kan skapa frustration och bli mer obegriplig för barnen. Det förtydligas ytterligare av Mårtensson (2004):

De anlagda lekmiljöernas begränsningar blir uppenbara och en planeringens akilleshäla först om naturmiljö inte finns som en självklar bakgrund i den byggda miljön, eller när de omgivningar som finns inte besöks. Ambitionsnivån måste då öka för de miljöer som är särskilt utsedda till barn och där de har utrymme till utevistelse i vardagen. (Mårtensson, 2004, s.132).

Både det som Eriksson Bergström (2017) och Mårtensson (2004) skriver om kan associeras till handlingserbjudanden och begreppet affordance som presenteras tydligare under avsnittet teoretisk utgångspunkt.

Eftersom vi har erfarenheter av förskolan sedan innan och är införstådda med att en stor del av dagen

tillbringas utomhus så blir det relevant att få en förståelse för hur förskollärare kan uppfatta utomhusvistelsen. Att gå ut på förmiddagen och eftermiddagen, som vi upplever är en stark norm, är för oss någonting som man bara verkar "göra". Ofta känns utevistelsen som något man bara vill "checka av", för att kunna bekräfta för vårdnadshavare att; "idag har vi varit ute". Genom vår studie vill vi ta reda på förskollärares uppfattningar om utomhusmiljön och om utomhusvistelsen är mer eller mindre reflekterad.

Bakgrund

Nedan följer en litteraturbakgrund som berör vårt valda fenomen, där vi först beskriver en mer allmän syn på natur och miljö. Därefter belyser vi utomhusmiljöns möjligheter och hinder. Det följs av en beskrivning av pedagogens roll, pedagogens förhållningssätt och hur de kan ha olika betydelser för synen på utomhusmiljön. Vi kommer även belysa några pedagogiska inriktningar som får betydelse för hur man ser på utomhusmiljön. All tidigare forskning som vi presenterar har en skandinavisk utgångspunkt. Vi har valt den typen av forskning då vi anser det mer relevant för vår egna studie.

Syn på natur och miljö

I Läroplanen för förskolan betonas det att: "Utomhusvistelsen bör ge möjlighet till lek och andra aktiviteter både i planerad miljö och i naturmiljö." (Skolverket, 2016, s.7). Naturen har alltid varit ett naturligt inslag i förskolans verksamhet och utomhusvistelse ses som någonting positivt (Ärlemalm-Hagsér, 2008). Bergnéhr (2009) menar att vi i Sverige växer upp i en kultur där vi värnar om att vara ute, att vara ute är viktigt. Det menar författaren hänger ihop med utveckling, miljötänkande och hälsa. Sandell (2007) beskriver hur förskollärare ofta har ett intresse för att ha tillgång till naturen, men att det oftast handlar om att det är viktigt utifrån en pedagogisk synvinkel då läroplanen tydliggör att barnen ska få kunskap om naturen. Ärlemalm-Hagsér (2008) beskriver att det finns förhållningssätt där utomhusvistelsen anses vara bra i sig, men med ett sådant förhållningssätt riskerar utomhusvistelsen att bli oreflekterad. Brüggge och Szczepanski (2007) betonar att barn som växer upp i dag inte har den naturliga kontakten med naturen som fanns förr, man bor idag inte nära skogen utan man måste ta sig till skogen vilket gör så att skogen kan ses som farlig. Därför måste man i förskolan ta sig an miljön ur olika perspektiv för att alla barn ska få en positiv uppfattning och ett positivt förhållningssätt till utomhusmiljön (Sandell, 2007). Bergnéhr (2009) beskriver hur utomhusvistelsen ofta kopplas ihop med att barnen ska lära sig att värna om naturen. Vidare beskriver författaren att den fysiska miljöns betydelse ofta hamnar i skymundan för betydelsen av lek och lärande. Bergnéhr (2009) menar att utomhusmiljön erbjuder praktiska erfarenheter vilket författaren tydliggör att lärande är beroende av för att barnens nyfikenhet, motoriska förmåga och sinnen ska stimuleras. I sin studie påvisar Bergnéhr (2009) att det finns många argument för utomhusvistelse men att kritiska reflektioner nästintill inte förekommer. Vidare menar författaren att den kritiska reflektionen kanske uteblir för att diskussionen om naturen framställer utevistelsen som tveklöst bra och därför kritiserar den inte.

Hälsoaspekter med utomhusvistelse

Quennerstedt, Öhman och Öhman (2007) menar att det är hälsosamt för barn att vara ute i naturen och därför är det ett fenomen som är viktigt att belysa. Att det är genom upplevelser och naturliga rörelser som vi lär oss bäst och att naturen därför är den bästa platsen för att fostra barn till fria, tänkande och självständiga individer (Quennerstedt et al., 2007). Brodin och Lindstrand (2008) beskriver hur hälsoaspekten på barnens utevistelse är en aspekt som tillämpas i västvärlden och i andra länder är utomhusvistelse liktydigt med lek. Samtidigt så påtalar Quennerstedt et al. (2007) att förskolebarn som får vistas mycket i utomhusmiljö är friskare än barn som är inomhus samt att deras motoriska utveckling gynnas mer när de får leka fritt i naturmiljö än när de får leka i planerade lekmiljöer. Trots att många påpekar de goda hälsoaspekterna och utvecklingsmöjligheterna med naturen så visar Storli och Hagens (2010) undersökning hur en traditionell förskolegård kontra en naturlig miljö påverkar barns fysiska aktivitet olika. Resultatet av författarnas studie visar att det inte finns några större skillnader i barns fysiska aktivitet beroende på miljön. De barn som har hög fysisk aktivitet har det oavsett vilken miljö de befinner sig i och barn med låg fysisk aktivitet har även de samma aktivitetsnivå oavsett miljö. Andra som engagerar sig i utomhusmiljön på förskolan är Naturskyddsföreningen. Naturskyddsföreningen har sedan 2013 arbetat med ett projekt; Operation giftfri förskola som syftar till att giftsanera Sveriges förskolor. Därigenom menar Naturskyddsföreningen (2013) att det finns många hälsoaspekter med att vara utomhus men de pekar även på att det behöver finnas en medvetenhet kring val av material utomhus samt vid utformande av förskolegården, då vissa typer av asfalt kan innehålla spår av farliga ämnen. Det som medvetenheten också behöver öka kring är att material som inte är ämnade att vara leksaker samt vissa plastleksaker kan innehålla miljöfarliga ämnen, de beskriver att naturmaterial kan vara ett alternativ (Naturskyddsföreningen, 2013).

Utomhusmiljöns möjligheter och hinder

I förskolan har man tagit fasta på att använda sig av utomhusmiljön som ett komplement till inomhusmiljön vilket ger en möjlighet till att öka nyfikenheten och motivationen (Brügge & Szczepanski, 2007). Vidare beskriver författarna att när steget ut på förskolegården väl är taget, så blir det närmare till andra platser i närområdet, skogen, parken, vatten och så vidare. Det ger möjlighet till fler inläringssituationer, då naturen inte har några väggar utan nya möjligheter i lärandet konstant kan dyka upp (Brügge & Szczepanski, 2007). Författarna beskriver att lärandet i utomhusmiljön ger den direkta upplevelsen där man får lära med hela kroppen. "I en direktupplevd undervisnings- och inläringssituation, på sin rätta plats i sitt rätta sammanhang, ges sinnesupplevelser av färg, form, ljud, doft och stämningar som en förstärkning av inlärningsprocessen." (Brügge & Szczepanski, 2007, s.31). Glantz, Grahn och Hedberg (2007) beskriver att när förskolor har tillgång till egna naturområden så blir de mer tillfreds med sin utomhusverksamhet och besöker oftare miljöer i närområdet än de förskolor som inte har det. Fortsättningsvis beskriver författarna hur naturen finns närmare oss än vad vi tror, även i staden och att man behöver använda sin uppfinningsrikedom och fantasi för att se möjligheter istället för hinder. Dock så finns det hinder när lekmiljöer ska konstrueras i form av lagar och regler som vi måste förhålla oss till då dessa bestämmer hur lekplatser ska byggas och underhållas (Glantz et al., 2007).

Material i utomhusmiljön

Vad och hur barn leker på förskolan styrs av materialet som de har att tillgå. Hagen (2015) visar i sin studie att fast material på förskolans gård ger barnen variationslösa användningsområden. Författaren menar att det fasta materialet kan bli ointressant då det går fort för barnen att utforska. En annan studie visar dock att utomhusmiljöns fasta material kan få nya användningsområden och handlingserbjudanden när årstiderna skiftar (Storli & Hagen, 2010). En miljö med löst material menar Hagen (2015) kan bidra till en mer oförutsägbar miljö där barnen får större möjlighet till att bestämma och påverka. Änggård (2014) beskriver hur naturmaterial likt löst material är oförutsägbart och inte avsett till att användas på något specifikt sätt, det är inte självklart vad det föreställer och hur det ska användas. Material kan ha olika funktioner och Eriksson Bergström (2017) beskriver att de användningsområden som ett material kan ha, kan beskrivas med hård funktionalism eller mjuk funktionalism. Författaren beskriver hur det handlar om att materialet är mer eller mindre flexibelt. Likt som Änggård (2014) beskriver så måste barnen tolka naturmaterialet samt förmedla sina tolkningar till varandra, vilket gör att barnen måste använda sitt språk samt sin fantasi.

När barnen leker med naturmaterial är de ibland tvungna att lägga ner mycket kraft på reginivå i leken för att komma överens om vad de leker och vad olika föremål ska symbolisera. De många tolkningsmöjligheter som naturmaterial erbjuder gör att kommunikation krävs för att man ska kunna skapa en gemensam förståelse (Änggård, 2014, s.104).

Vygotskij (1995) menar att vi skapar och kombinerar nya situationer och beteenden med hjälp av våra tidigare erfarenheter. Änggård (2014) beskriver hur fantasi i utomhusmiljö handlar om att man fått undersöka och lära sig vad föremål heter någon annanstans och för att kunna använda naturmaterial som ersättning så behöver barn känna till och ha ord på eller för föremål. Fantasi handlar inte om att reproducera tidigare intryck eller handlingar utan att med hjälp av dessa skapa nya bilder och handlingar (Vygotskij, 1995). För som Änggård (2014) menar så måste naturmaterial som leksaker alltid tolkas och författaren beskriver hur det kan vara både positivt och negativt. Författaren menar att det är bra för barnets kreativitet, fantasi och kommunikationsförmåga, däremot så kan små barn behöva språkligt stöd vilket författaren anser att färdiga leksaker ger och därför behöver naturmaterial kompletteras med tillverkade leksaker. På liknande sätt kan fast och löst material komplettera varandra liksom att material med hård funktionalism kan kompletteras av material med mjuk funktionalism.

Pedagogens roll i utomhusmiljön

Pedagogers roll under utomhusvistelse i förskolan framställs ur Engdahls (2014) studie på olika sätt. I studien framgår hur pedagoger i förskolan har olika syn på närhet-distans och lek-lärande. Ett dilemma som också framställs av Engdahl (2014) är hur barnens delaktighet ska kunna realiseras utomhus i den kollektiva institutionen som förskolan är, det beskrivs också i nedanstående avsnitt som en svårighet på grund av för stora barngrupper eller personalbortfall (Rosenqvist, 2014; Pramling Samuelsson, Williams & Sheridan, 2015). Engdahl (2014) beskriver hur pedagoger väljer att vara mer närvarande hos de yngre barnen och mer avståndstagande till de äldre barnen. Även Hagen (2015) framställer i sin studie om hur pedagoger medvetet ställer sig utanför barnens lek, för att kunna hålla en god uppsikt och inte störa barnen i deras lek. Barnen i Hagens (2015) studie uppfattade att pedagogerna "gick runt" och det förklarade pedagogerna i studien med att de på det sättet kunde "hålla koll" på och "övervaka" barnen när de var utomhus. Nedan presenteras hur forskning visat hur förskollärares roll i utomhusmiljön kan se ut. Det presenteras också några för studien relevanta pedagogiska inriktningar, vilka kan bidra till ett speciellt förhållningssätt hos personal i förskolan.

Pedagoger i för stora barngrupper och låg personaltäthet

Av Rosenqvist (2014) beskrivs hur en stor barngrupp och/eller för låg personaltäthet kan hindra pedagoger från att uppfylla läroplansmålen. Läroplanen för förskolan beskriver vad förskolans verksamhet och personalen i förskolan ska erbjuda:

Förskolan ska erbjuda barnen en trygg miljö som samtidigt utmanar och lockar till lek och aktivitet. Den ska inspirera barnen att utforska omvärlden. I förskolan ska barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen (Skolverket, 2016, s.6).

Möjligheten för att barnen ska få chans till att möta engagerade vuxna kan försvåras. Rosenqvist (2014) beskriver hur möten mellan förskollärare-barn kan hindras genom för stora barngrupper eller för låg personaltäthet. Författaren beskriver hur det ur sin studie framkom en oro hos pedagoger när barngruppen blev för stor och förhindrade pedagogerna att se varje barn, de menade att tryggheten kunde bli bristande. Likaså att det kunde bli för stor barngrupp för att ha en tillräckligt god översyn över alla barn. Personalbrist, exempelvis om frånvarande pedagoger i arbetslaget inte ersätts med vikarier, påverkar vilka aktiviteter som går att genomföra och om planeringen kan följas (Rosenqvist, 2014). Förskollärare i Pramling Samuelssons, Williams och Sheridans (2015) studie beskriver att när alla barn är närvarande i gruppen, när kollegor är sjuka, på möten eller frånvarande av andra orsaker, så hinner de inte alltid med att genomföra ett planerat innehåll. Vidare beskriver författarna hur det ofta kan vara utflykter eller experiment rörande natur och teknik som väljs bort vid personalbortfall eller för stor barngrupp.

Utomhuspedagogik

”Pedagogik utomhus förenar känsla, handling och tanke; landskapet är arenan där den fysiska verkligheten blir lärmiljö” (Szczepanski, 2007, s.14). Szczepanski (2007) förespråkar en pedagogik där det ges möjlighet för att lära i samverkan mellan boklig bildning och erfarenheter genom sinnen och menar att en utomhuspedagogisk praktik kan ge detta, där aktivitet och rörelse används som stöd för lärandet. Szczepanski (2007) menar att det handlar om att skapa innovativa, inspirerande och kreativa lärmiljöer och att det möjliggörs i utomhuspedagogiken. Utomhuspedagogiken handlar om att med platsrelaterade, upplevelsebaserade förstahandsreferenser och i växelverkan med böcker och text få förståelse för människans delaktighet i naturens kretslopp. Szczepanski (2007) skriver att elever och lärare i större utsträckning måste lämna den formella platsen och ge sig ut i det levande landskapet och menar att det är på det sättet man banar väg för kreativa lärprocesser. Hur utomhusmiljön kan tas emot av de yngre barnen beskriver Grahn (2007). Författaren menar att grunden för hur barn uppfattar naturen och utomhusmiljön är den vardagliga kontakten som sker utanför de trygga väggarna. Det handlar om hur naturen tas emot och tolkas rent känslomässigt, hur det presenteras genom sinnesintryck, med hjälp av dofter, ljud, vind och sol (Grahn, 2007). Änggård (2012) illustrerar hur barnens sinnen aktiveras utomhus;

Det faktum att verksamheten sker utomhus, i naturmiljö, innebär en frihet för barnen. Barnens sinnen mottar hela tiden intryck; fåglar kvittrar, en fjäril flyger förbi, vinden och solen känns mot huden. [...] Barnen har hela tiden ”leksaker” till hands – pinnar, barr och annat som går att plocka upp från marken (Änggård, 2012, s.10).

Det är dock av vikt att tydliggöra att utomhuspedagogiken inte nödvändigtvis behöver baseras i en naturlig, grönskande miljö utan det är också angeläget att skapa utomhuspedagogiska rum i stadsmiljöer (Szczepanski, 2007). Med tanke på de vardagliga möten som Grahn (2007) menar utgör grunden för barns uppfattningar av utomhusmiljön, går det att dra kopplingar till Szczepanskis (2007) beskrivningar som menar att barn i dagens samhälle ofta rör sig i en triangel som går mellan hemmet-förskolan-köpcntret. De sinnesintryck som Grahn (2007) syftar till bör i Szczepanskis (2007) mening kunna bli komprimerade.

Reggio Emilia-pedagogik

Reggio Emilia är en stad i norra Italien där Loris Malaguzzi grundade sin pedagogiska filosofi. Det som präglar Reggio Emilia-pedagogiken är förmågan till konstant förändring, omprövning och förnyelse (Grut, 2005). Brulin och Emriksson (2005) beskriver hur Reggio Emilia-pedagogiken har ett ständigt utvecklingsarbete som aldrig får stanna av. Vidare betonar författarna att det är den pedagogiska innehållet och hur den pedagogiska kvaliteten bevaras som är det väsentliga. Barnen ska vara medskapare och ha samma rättigheter som alla andra medborgare, Brulin och Emriksson (2005) hänvisar till grundaren av Reggio Emilia-pedagogiken Loris Malaguzzis dikt:

*“Ett barn har hundra språk
men berövas nittionio.
Skolan och kulturen
skiljer huvudet från kroppen.
De tvingar en att tänka utan kropp
och handla utan huvud.
Leken och arbetet,
verkligheten och fantasin
görs till varandras motsatser.”
- Loris Malaguzzi (Brulin & Emriksson, 2005, s.13).*

Reggio Emilia-pedagogiken handlar om att barnen får arbeta med långsiktiga teman där de samarbetar med andra. Det är barnen som ska hjälpa varandra för att komma fram till en lösning men pedagogerna finns med som stöd för att utmana, uppmuntra och upprätthålla temats röda tråd samt att de reflekterar och dokumenterar barnens kunskapssökande (Brulin & Emriksson, 2005).

En annan viktig roll och plats som beskrivs av Brulin och Emriksson (2005) och som finns representerad i Reggio Emilia-pedagogiken är ateljén och ateljéristan. Författarna beskriver hur det är där den skapande och kreativa verksamheten får ta plats, det är utmanande aktiviteter i en miljö som ger en känsla av att man är nära naturen. Det finns även en plats mitt i förskolan som kallas torget som är en scen där barnen kan synliggöra sig själva och deras arbetsprocess (Brulin & Emriksson, 2005). Reggio Emilia-pedagogiken handlar om att barnen ska lära sig lära och det finns inget givet recept för hur detta ska gå till utan pedagogiken omskapas för att kunna anpassas efter det samhälle man befinner sig i (Brulin & Emriksson, 2005). Barsotti (2005) beskriver hur Loris Malaguzzi, grundaren av Reggio Emilia-pedagogiken aldrig skrev en bok om sin pedagogiska verksamhet och sin barnsyn, just för att han då var rädd för att denna syn skulle bli gammal och befast.

Äventyrspedagogik

Äventyrspedagogiken har sina rötter i en amerikansk tradition som har spridit sig och influerat skolreformer internationellt. I Sverige har äventyrspedagogiken anammats och utvecklats av Sven-Gunnar Furmark. Han arbetar nu med att lära ut äventyrspedagogik vid Luleå Tekniska Universitet. Huvudsyftet med äventyrspedagogiken är att skapa möjligheter för personlig växt- och teamutveckling, men ett annat framträdande syfte är att fungera som en modell för lärande (Furmark, 1999). Fördelar och argument med och för äventyrspedagogik är enligt Furmark (1999) att man kan lära genom erfarenheter, tillsammans, fantasi och spänning, vilket enligt författaren ska bidra till ett mer betydelsefullt lärande. Äventyrspedagogiken syftar till att möjliggöra ett inkluderande av de mer

traditionella ämnena och teman som berörs i skolan, men med spänning och äventyr istället för traditionsenligt.

Furmark (1991) presenterar pedagogens roll i äventyrspedagogiken:

De aktiviteter man använder sig av i det äventyrsbaserade lärandet är, och ska vara roliga och spännande! Däri ligger också en risk; det är lätt att "tappa bort" det pedagogiska syftet och helhetssynen, och bara göra "häftiga saker" så aktiviteten blir ett självändamål. Därför måste ledaren alltid ha ett pedagogiskt syfte med sin verksamhet och utgå från en helhetssyn på lärande. En sådan helhetssyn kräver till exempel att äventyrets "häftiga" upplevelser följs av reflektion, värdediskussioner och koppling till de ämnen som ingår i temat. Upplevelser utan denna koppling är inte lärande! (s.24)

Furmark (1999) presenterar äventyrspedagogiken i praktiken och skriver om det äventyrsbaserade temat, som utgår från en "story", som inkluderar ett uppdrag som är upp till barnen att lösa. Äventyret och uppdraget sker utomhus i skogen och inkluderar ett reflektionsarbete av barnen efter att uppdraget är avklarat. Med det uppmärksammas lärdomar och slutsatser av uppdraget som de tillsammans fått lösa. Kamratakiviteter och kamratbanor presenteras också och författaren menar att dessa ofta ser rätt så lika ut, oavsett var i världen de är utformade. Dessa banor går ut på att en grupp med barn eller vuxna måste samarbeta för att klara aktiviteter på olika stationer i en bana. De grupper som deltar i banan roterar sedan. Dessa banor menar författaren kan göras överallt både inomhus och utomhus. Äventyrsorientering är en annan form som presenteras. Där utgår deltagarna från en karta, men istället för kontroller som vid en vanlig orientering finns det små uppdrag att lösa vid punkten man ska orientera sig till. Furmark (1999) skriver också om äventyrsstig, som kan inkludera delar av de ovan nämnda metoderna för att utöva äventyrspedagogik. Sammantaget går det att se att även fast den teoretiska och pedagogiska utgångspunkten är densamma så kan äventyrspedagogiken yttra sig på olika sätt.

Teoretisk utgångspunkt

I detta avsnitt presenteras teorier som vi anser relevanta att presentera som utgångspunkt för vår studie. Därefter presenteras definitioner av begrepp som vi anser relevanta för vår studie.

Begreppet affordance är myntat av Gibson (1979) och handlar om vad miljön erbjuder varje enskild individ. Det handlar om att se vad miljön erbjuder och inte vad miljön är tänkt att användas till. "The affordance of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill." (Gibson, 1979, s.127). Det som ett barn först tillägnar sig är affordance och inte det som miljön är skapad för (Gibson, 1979). Eriksson Bergström (2017) skriver att barns samspel med miljöer ofta präglas av att de själva hittar på alternativa och nya funktioner i just den miljö de möter, likt det Gibson (1979) beskriver att barn ofta gör. Fortsättningsvis skriver Eriksson Bergström (2017) att barn i mer eller mindre planerade, både inomhus- och utomhusmiljöer upptäcker fler handlingserbudanden än de mest uppenbara. Även Brodin och Lindstrand (2007) beskriver hur planerade lekplatser sällan används av barn och om de använder lekplatsen så är det inte på det sätt som de vuxna tänkt. Även Hagen (2015) kunde i sin studie synliggöra liknande fenomen, att stillastående cyklar kunde skapa rum och avgränsningar för barnens lek. Hur de av vuxna konstruerade rum eller platser för lek utomhus, används av barn har både Engdahl (2014), Hagen (2015) och Niklasson och Sandberg (2010) studerat. I deras studier visade det sig att de mest populära platserna för lek var platser där klättring erbjöds. I

Hagens (2015) studie visade det sig att de olika platserna lockade barn av olika åldrar. De bestämda platserna för klättring, likt klätterställningar intresserade inte de äldre barnen på samma sätt som de yngre. De äldre barnen drogs mer till obestämda platser där klättring tilläts, likt träd och små skogsområden på gården. Det går således att dra paralleller till Änggårds (2010) studie som visade att skogen i sig ger många handlingserbudanden för förskolans verksamhet. Författaren redogjorde hur en förskola tog större delen av sin verksamhet till skogen. I Änggårds (2010) studie var skogen en plats för lek, omsorg och lärande. Brodin och Lindstrand (2007) beskriver dessutom att barn i svenska förskolor hellre leker med material som är mer flexibelt, till exempel naturmaterial än med färdigt material, vilket i sin tur gör så att barnen använder sin kreativitet och fantasi mer. *Handlingserbudanden* blir relevant i den bemärkelsen att utomhusmiljön innehåller flertalet erbjudanden. Ur den aspekten ser vi det som att utomhusmiljön har stora möjligheter, men att det handlar om förmågan att se dessa, antingen som barn eller pedagog. Det som den teoretiska utgångspunkten kan stödja oss med är att synliggöra om pedagogerna erbjuder barnen miljöer som vi tolkar som miljöer med många handlingserbudanden. Vi kan även genom vår teoretiska utgångspunkt få syn på om pedagogen själv är medveten om miljöns handlingserbudanden.

En teori som också vi anser relevant att presentera som utgångspunkt är *barnperspektiv* tillika *barns perspektiv*. Att inta ett barnperspektiv handlar om att vuxna utifrån sitt perspektiv tolkar och försöker förstå barns perspektiv (Brodin & Lindstrand, 2008). Barns perspektiv beskrivs av Brodin och Lindstrand (2008) som barnets egna perspektiv där deras röst och makt lyfts fram. Vidare beskriver författarna att det största problemet med barns perspektiv är att det oftast beskrivs, analyseras och definieras av vuxna utifrån ett vuxenperspektiv, barnets perspektiv blir inte synligt.

“Om barn ska göra sig hörda krävs en lyhörd och positiv omgivning där tid finns för att verkligen ta reda på barns egna uppfattningar och erfarenheter av sin situation [...] Det är därför rimligt att hävda att det inte finns något enkelt sätt att lyfta fram barns perspektiv på sin tillvaro eftersom det alltid inkulderar en tolkning som definerar barnet och att denna tolkning vanligtvis görs av en vuxen. Detta innebär dock att vi så långt det är möjligt bör sträva mot att låta barns perspektiv utvecklas för att barn ska kunna göra sina röster hörda.” (Brodin & Lundstrand, 2008, s.138).

Anledningen till att vi valt att belysa dessa begrepp som utgångspunkt är för att studien riktar sig mot förskollärares uppfattningar. Genom en vuxen kan inte ett barns perspektiv uttryckas eller förstås och därför är det av vikt för oss att belysa barnperspektivet för att barnen inte ska åsidosättas i denna studie.

Definitioner av begrepp

Utomhusmiljö

Eftersom vår studie syftar till att öka kunskapen om förskollärares uppfattningar om utomhusmiljön så blir det av vikt att förklara vad begreppet utomhusmiljö betyder för oss. Vi tänker oss att utomhusmiljön inte bara är förskolegården utan att den även involverar den närmiljö som förskolan har tillgång till. Det kan definieras som skog, parker, vattendrag, kullar, byggnader, lekparken. Det vi menar med närmiljö är dels miljön som finns tillgänglig inom gångavstånd från förskolan och dels den miljö som är tillgänglig med en kortare bussresa.

Handlingserbjudande

Vi kommer att använda oss av begreppet handlingserbjudande i vår uppsats. Begreppet tydliggörs i avsnittet om *Handlingserbjudanden i utomhusmiljön*. Begreppet handlingserbjudande är en aspekt av affordance.

Fast och löst material

I vår studie kommer vi använda oss av begreppen fast material och löst material. Med fast material menar vi det material som finns fastmonterade på förskolans gård till exempel klätterställning, gungställning, rutschkana, buskar, träd. Dessa material går alltså inte att flytta. Det lösa materialet menar vi är motsatsen till det fasta materialet. Löst material är allt som går att flytta på och ta med sig till exempel spadar, hinkar, pinnar, cyklar, gungor.

Mjuk och hård funktionalism

Begreppen mjuk funktionalism och hård funktionalism kommer användas i vår studie. Med mjuk funktionalism menar vi det material och de platser som kan ha många olika funktioner och handlingserbjudanden. Det kan för oss vara platser och material som ger utrymme för att tolkas på olika sätt utifrån varje individ. Hård funktionalism kännetecknar vi med material och platser som ger mindre utrymme för tolkning och på så sätt färre användningsområden.

Syfte

Syftet med studien är att få en fördjupad förståelse för utomhusvistelsen som inslag i förskolans verksamhet.

- Vilka motiv finns bakom förskollärares uppfattningar av hur utomhusvistelsen motiveras i förskolans verksamhet?
- Hur beskriver förskollärare möjligheter och hinder i utomhusmiljön?
- På vilket sätt får förskolans närmiljö betydelse för förskolans utomhusvistelse?
- Vilken betydelse har förskolans lokalisering?

Metod

Ansats

Vi har valt att genomföra en kvalitativ studie där en komparativ forskningsdesign är utgångspunkten. En komparativ design utgår ifrån att man använder samma metoder när man studerar flera olika fall och på så sätt kan den bidra till en större förståelse av sociala företeelser vid jämförande av fallen (Bryman, 2018).

Datainsamlingsmetod

En kvalitativ intervju är passande när man vill synliggöra informantens uppfattningar om det valda fenomenet (Bryman, 2018; Dalen, 2007). Dalen (2007) beskriver att det handlar om att fånga en persons upplevelser och hur personen förhåller sig till dessa, att få insikt om deras uppfattningar.

Vi har genom semistrukturerade intervjuer försökt skapa ett samspel med informanten genom att ställa öppna frågor och lyssna aktivt (Szkłarski, 2015). Kvale och Brinkmann (2014) benämner det som en halvstrukturerad intervju och menar att den varken utgår från ett slutet frågeformulär eller ter sig som ett vardagligt samtal. Det optimala är att använda sig av en intervjuguide där man utgår från teman eller frågeförslag (Kvale & Brinkmann, 2014; Dalen, 2007). Våra intervjuer började med en fråga där vi sedan ställde följdfrågor vid behov, utifrån informantens svar. Det är i intervjuguiden av vikt att formulera frågor som gör det möjligt för forskaren att få insikt om den intervjuades uppfattningar (Bryman, 2018). Dalen (2007) fortsätter med att beskriva vikten av att påbörja en intervju med frågor som får informanten att känna sig bekväm och avslappnad i situationen. Kommande frågor kan sedan leda till det mer centrala temat. För att få öva och få respons på vår teknik genomfördes två pilotstudier för att testa vår intervjuguide. Bryman (2018) beskriver hur en pilotstudie är ett bra sätt att få reda på om frågornas ordningsföljd är bra och om frågorna är begripliga. Pilotstudierna gjordes i två omgångar, en av oss genomförde en pilotstudie först och sedan diskuterade vi hur den gick innan den andra pilotstudien genomfördes. På så sätt gav det oss möjlighet att ändra i intervjuguiden inför den andra pilotstudien och kunna testa hur det fungerade när vi ändrat. Utifrån erfarenheterna från pilotstudierna bestämde vi oss för att vara två när intervjuerna till studien genomfördes.

Intervjuerna har spelats in med tillåtelse från informanterna samt att en av oss har antecknat under intervjun. Detta för att det är svårt att anteckna samtidigt som man lyssnar (Lantz, 2013). Att informanterna kan känna olust inför att intervjun spelas in, har vi tagit i beaktande (Dalen, 2007; Lantz, 2013). På grund av de flertalet fördelar som det ger med att ha intervjuerna inspelade, har det valet gjorts. Fördelarna är bland annat att kunna gå tillbaka flertalet gånger i det insamlade materialet, vilket underlättar en noggrann analys. Har vi under intervjun fått en uppfattning om vad det samtalades om, kan vi gå tillbaka genom att lyssna på inspelningen och höra om det gjorts en egen tolkning eller om det faktiskt var det som det samtalades om (Bryman, 2018). En av fördelarna med att vara två som intervjuar är att man kan ansvara för olika tekniker under intervjun. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) beskriver hur papper och penna är en grundläggande teknik som med fördel kan användas när man är två som intervjuar. "En kan då ställa frågor och den andra koncentrera sig på att ta anteckningar och följa upp vissa spår i intervjun" (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s.49).

Urval

Vår undersökning omfattar intervjuer av sex stycken förskollärare där vi har använt oss av ett målstyrt urval. Det målstyrda urvalet är i sin tur ett kriteriestyrt urval (Bryman, 2018). Det innebär att förskollärare har valts utifrån vilka förskolor som de jobbar på och deras lokalisering, mer specifikt i stad och i landsbygd. De kriterier vi då har haft i urvalet är platsbetingade. Det urval som vi har gjort hoppades vi skulle ge en variation av uppfattningar. Det är individernas personliga uppfattningar som vi varit intresserade av och därför har dessa typer av urval passat oss. Förskollärarna har arbetat på fem olika förskolor i olika delar av en kommun i Mellansverige, ingen av förskollärarna arbetar på samma avdelning. Intervjuerna genomfördes i personalutrymmet på de olika informanternas arbetsplatser, avskilt från barngruppen.

Databearbetning och analys

Lantz (2013) betonar att transkribering av den inspelade intervjun ger en bra ingång till att börja granska intervjun. Det är lätt att tro att transkribering enkelt handlar om att överföra tal till skrift, Bryman (2018) belyser att det är en svårare uppgift än man kan tro. Fortsättningsvis beskriver författaren hur större mängder insamlad data ofta delegeras till någon annan för transkribering, men att det i sådana fall kan uppstå problematik vid tolkningen om den som transkriberar inte är införstådd i fenomenet. Detta blev inte ett problem, då vi själva var de som intervjuade, transkriberade och samtidigt var införstådda och inlästa på fenomenet.

Materialet från intervjuerna transkriberades i nära anslutning till intervjuerna, för att intervjun skulle finnas i minnet. I transkriberingarna skrev vi ut vad både informanten och respondenten sa ordagrant för att undvika att lägga in egna värderingar i materialet. Vi har båda lyssnat och läst igenom alla inspelningar och transkriberingar flera gånger. Därefter på börjades analysarbetet. Både Westlund (2015) och Fejes och Thornberg (2015) beskriver metoder som innefattar att man jämför det samlade materialet och systematiskt undersöker det för att nå ett resultat. Vidare beskriver Fejes och Thornberg (2015) att forskaren aktivt behöver arbeta med sitt datamaterial för att kunna bryta ner, organisera, koda och söka efter mönster för att sedan kunna dra slutsatser.

Bryman (2018) betonar att kodning handlar om att sammanställa, åtskilja, etikettera och organisera data. Vidare beskriver författaren att kodningen hela tiden omvärderas och förändras vid kvalitativ dataanalys, där det hela tiden görs jämförelser för att ta reda på vart informationen bäst passar in. Detta har vi gjort genom en så kallad öppen kodning, vilket är en process där man bryter ner, jämför och kategoriserar datamaterialet för att få fram begrepp som kan grupperas och bilda en kategori (Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann, 2014). Dalen (2007) beskriver hur öppen kodning även kallas "en första råkodning" och att det är identifiering av kategorier som sedan i sin tur kan bilda nya kategorier som blir huvudsyftet. I kodningsprocessen användes även en variant av meningskoncentrering för att få fram kärnan i de intervjuades svar för att kunna få fram de kategorier som dominerar datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2014). Vi bröt ner datamaterialet genom att söka efter likheter, skillnader och mönster, för att få fram de meningsbärande områdena som fanns representerade. De mest meningsbärande områden som framstod var; att alla tyckte om att vara utomhus och såg den som viktig, rörelse och motorik, de yngre barnen, resurser, upptäckande och utforskande, material. Dessa meningsbärande områden visade att det gick att tyda att dessa kunde bidra till både möjligheter och hinder. Genom detta så växte det fram kategorier. Kategorierna döptes till; möjligheter med utomhusvistelsen i förskolan, hinder för utomhusvistelsen i förskolan, möjligheter med förskolans gård,

hinder med förskolans gård, möjligheter med förskolans närmiljö, hinder med förskolans närmiljö, utomhusmiljöns möjligheter utifrån ett barnperspektiv och utomhusmiljöns hinder utifrån ett barnperspektiv. Dessa kategorier används även som rubriker i resultatkapitlet för att få ett tydligt sammanhang.

“Meningskoncentrering bygger normalt på kodning och innebär att man drar samman intervjupersonens yttranden till kortare formuleringar. Långa uttalanden pressas samman i kortare, där huvudinnebörden av det som sagts formuleras om i några få ord” (Kvale & Brinkmann, 2014, s.246-247).

Vi gick till väga som ovan nämnda författare beskrev. På så sätt kunde vi söka i datamaterialet efter skillnader och likheter. Det blev en bra grund för att ta reda på vilka möjligheter och hinder som kunde uppfattas i utomhusmiljön.

Forskningsetiska överväganden

Kvale och Brinkmann (2014) beskriver de etiska dilemman som kan uppstå vid en kvalitativ undersökning. De menar att man å ena sidan vill komma djupt och nära informantens uppfattningar men då med en risk för att informanten känner sig utpekad. Å andra sidan finns risken att det empiriska materialet bara blir generella antaganden, när man tänker att informanten ska behandlas respektfullt. De etiska dilemman som kan uppstå betonar vikten av Vetenskapsrådets (2017) fyra huvudprinciper.

De fyra huvudprinciperna är:

Informationskravet	Syftar till att informera deltagarna om syftet med forskningsstudien.
Samtyckeskravet	Syftar till att deltagaren själv har rätt att bestämma över sitt deltagande och kan avbryta sin medverkan när som.
Konfidentialitetskravet	Syftar till alla berörda personer i intervjun skall ges största möjliga anonymitet. Personuppgifterna ska förvaras på ett sätt där obehöriga ej kan få tillträde till dessa.
Nyttjandekravet	Syftar till att uppgifterna från deltagarna endast får användas i det syfte som vi informerat om.

(Vetenskapsrådet, 2017)

Vetenskapsrådets (2017) huvudprinciper har tagits i beaktande och nämnts i det missiv (Bilaga 1) som skickades ut till de berörda informanterna. I missivet tydliggjordes informationskravet genom att belyste studiens syfte. Samtyckeskravet framgick genom att vi bad om deras frivilliga deltagande samt information om att deltagarna hade möjligheten att avbryta sitt deltagande när än de ville. Konfidentialitetskravet beaktades genom att upplysa hur personuppgifter, förskola och kommun inte skulle kunna tydas genom vår skrivna text. I missivet beskrevs även nyttjandekravet genom att det tydliggjordes att det samlade materialet skulle raderas vid slutfört och godkänt examensarbete. Missivet lämnades även ut vid intervjutillfället för att se till att informanterna var införstådda med villkoren för sitt deltagande.

Metoddiskussion

Eftersom förskolans värld redan är bekant för oss och vi är inlästa på området, så har vi antagligen redan en medveten tolkning och förförståelse för det valda ämnet (Westlund, 2015). Det skulle vara svårt att ställa sig helt objektiv utanför våra erfarenheter och förförståelse i relation till det fenomen vi ska undersöka. Samtidigt tror vi att det är en fördel med att ha en förförståelse för förskolans värld, då det kan bidra till intersubjektiv relation mellan oss och informanterna.

Vi tycker att vårt metodval med kvalitativa intervjuer har gett oss en bra möjlighet att ta reda på förskollärares uppfattningar. Uppfattningar skulle ju till exempel inte gå att få fram genom att observera en förskollärare under utomhusvistelsen. Däremot hade en kompletterande observation kunnat ge oss en förståelse för hur den verkliga utomhusvistelsen ser ut. Det hade varit en spännande utgångspunkt om tanken hade varit att ta reda på förskollärares agerande i och användande av utomhusmiljön. Vi tror att fokusgruppsintervjuer egentligen varit det bästa för att få fram olika uppfattningar hos förskollärare. Trots det så valde vi bort den metoden, dels på grund av vår egen tidsbrist och dels för att vi såg det som en stor svårighet att få till då flera förskollärare inte kan gå ifrån verksamheten samtidigt.

Vi genomförde pilotstudier innan den slutliga intervjuguiden färdigställdes. Det gav oss möjlighet att pröva våra tankar och idéer för att se om vi fick fram det vi hade tänkt oss. Eftersom vi var två och genomförde pilotstudierna enskilt så gav det oss möjlighet till att revidera intervjuguiden inför och mellan pilotstudierna. Det gav oss i slutändan en genomarbetad intervjuguide, som vi känner gav ett bra resultat. Vi skulle kunnat göra fler pilotstudier för att få en ännu mer genomarbetad intervjuguide, men på grund av vår begränsade tid så var det inte genomförbart.

Vår tanke var att under alla intervjuer vara med båda två, just för att en av oss skulle kunna intervjuas och den andra anteckna sådant som inte hörs på inspelningen. Detta fungerade inte vid alla intervjuer. De som skulle intervjuas hade inte möjlighet att gå ifrån barngruppen när och hur som helst så då fick vi anpassa oss efter deras behov för att kunna genomföra intervjuerna. Därför genomfördes några av intervjuerna med endast en intervjuare. Att bara vara en som intervjuar kan också innebära fördelar. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver hur informanten kan känna sig mer trängd av att bli intervjuad av två personer istället för en.

Ingen informant uttryckte obehag varken för att bli intervjuad eller att under tiden bli inspelad. Det vi märkte i en av de första intervjuerna som genomfördes var att informanten fortsatte att berätta om sådant som hade varit intressant i vår studie efter att inspelningen var avstängd. Bryman (2018) menar att vid ett intervjutillfälle behöver den som intervjuar vara flexibel. Det kan handla om att vara lyhörd i intervjusituationen men det är också av vikt att kunna hantera de olika situationer som kan uppstå, till exempel att anteckna eller minnas och anteckna när du får möjlighet det som sagts efter att inspelningen stängts av (Bryman, 2018). "... intervjuare ofta får vara med om att intervjupersonen, så snart bandspelaren stängts av, fortsätter prata om ett visst tema och ofta även säger något som är intressant och viktigt för intervjun." (Bryman, 2018, s.431). Eftersom att vi upptäckte att informanten fortsatte berätta efter att inspelningen stängts av, så utnyttjade vi det i de resterande intervjuerna och var då inte lika snabba på att stänga av inspelningen och ofta så kom det mer intressant och viktig information. Vid de intervjuer där vi var två, var det också en stor fördel då den som intervjuade hade möjlighet att anteckna.

Under en av intervjuerna kom en informant förberedd med anteckningar, trots att det enda informanten fått veta innan var att intervjun skulle handla om utomhusmiljöns möjligheter och hinder. Vi funderar kring hur det påverkade resultatet, om det var något bra eller dåligt eller om informanten redan innan bestämt sig för vad som skulle förmedlas under intervjun. Det får oss också att fundera på om det hade varit bra att be alla informanter att förbereda sig lite inför intervjun och samla sina tankar kring det valda ämnet. Dock beskriver Kvale och Brinkmann (2014) att en mer spontan intervju ger större möjligheter för mer spontana svar från intervjupersonen. Trots att författarna menar att vi inte ska förbereda informanten på vad intervjun ska innehålla, så tror vi att det kan vara en trygghet för informanterna att i alla fall veta vad intervjun ska handla om.

Fyra av de intervjuade förskollärarna arbetade på förskolor där det fanns en tydlig pedagogisk inriktning och både en Reggio Emilia-inspirerad pedagogik och äventyrspedagogik var representerade. Det var inte något vi tänkte på när vi gjorde vårt urval, utan urvalet gjordes endast med förskolornas lokalisering i beaktande. Att det sedan visade sig att dessa förskolor hade särskilda pedagogiska inriktningar gav oss förmodligen fler synsätt och infallsvinklar på utomhusmiljöns betydelse. Även fast några av informanterna arbetade på samma förskola och var aktiva i en fokusgrupp på sin arbetsplats kring utomhusmiljön, så hade de skilda uppfattningar av utomhusmiljön. Vi funderar på om resultatet hade blivit annorlunda om vi hade fått ta del av uppfattningar från förskollärare som inte var aktiva i fokusgruppen om utomhusmiljön.

Hur resultatet ter sig beroende på informanternas kön är också en aspekt att fundera kring. Ingen informant var representant för det manliga könet. Det hade varit intressant att kunna belysa förskollärares uppfattningar om utomhusmiljön ur ett genusperspektiv.

Det framgick att de forskningsetiska aspekterna som vi redan innan informerat om hade framgått till informanterna. Det vi insåg redan i pilotstudien var att vi behövde förtydliga att det var förskollärares egna uppfattningar som skulle synliggöras. Det ifrågasattes även senare under intervjuerna för att informanterna ville få bekräftat om att det var dennes uppfattning och inte förskolans uppfattningar eller synsätt som skulle synliggöras.

Reliabilitet och validitet

Bryman (2018) beskriver hur reliabilitet och validitet är svåra att förhålla sig till vid kvalitativa studier då det är beroende av att de sociala betingelser och den sociala miljön ska ha exakt samma förutsättningar som första gången studien gjordes. Vad det gäller reliabilitet, att studien ska kunna genomföras på nytt och upprepas, anser vi eftersom det är människor vi har intervjuat och dessa förändras hela tiden så hade svaren i intervjuerna antagligen inte blivit detsamma även om vi intervjuat samma personer en gång till. Vårt syfte med studien är inte att bekräfta att "så här är det", utan vi vill visa hur det kan se ut. En aspekt som vi lagt vikt vid är att vara överens om hur vi skulle tolka det vi såg och hörde (Bryman, 2018). Detta har vi gjort genom att diskutera de sammanhang och begrepp som kunde bli aktuella i intervjusituationen.

Validitet beskrivs enligt Bryman (2018) som en bedömning på om slutsatserna från studien hänger ihop eller inte. Vi menar med vår studie att påvisa sex stycken förskollärares uppfattningar och vi har genom ett platsbetingat urval försökt få en så stor variation som möjligt. Även om vår studie endast omfattar

sex stycken förskollärare så anser vi att våra slutsatser och resultat ger en bild av hur förskollärares uppfattningar om utomhusmiljön kan se ut. Genom dessa sex intervjuer har vi kunnat se mönster i det samlade materialet. En mättnad är däremot inte lika synlig. Det tror vi beror på tidsbrist hos oss och en svårighet att få tag på informanter.

Resultat

Vi inleder med att presentera de informanter som deltagit i vår studie. Därefter presenteras vilka motiv som finns bakom informanternas uppfattningar om hur utomhusvistelsen motiveras i förskolans verksamhet. Vårt resultat visas genom av oss urskilda kategorier som knyter an till syftet tillika som det presenterar informanternas uppfattningar om:

- *Möjligheter med utomhusvistelsen i förskolan*
- *Hinder för utomhusvistelsen i förskolan*
- *Möjligheter med förskolans gård*
- *Hinder med förskolans gård*
- *Möjligheter med förskolans närmiljö*
- *Hinder med förskolans närmiljö*
- *Utomhusmiljöns möjligheter utifrån ett barnperspektiv*
- *Utomhusmiljöns hinder utifrån ett barnperspektiv*

Under kategorierna har de mest framträdande aspekterna ur resultatet sammanställts med vår tolkning och tydliggörs genom citat från informanterna. Betydelsen av förskolans lokalisering framgår där vi anser det väsentligt.

Informanter

Informant 1 - Kvinnlig förskollärare som arbetat inom verksamheten som utbildad förskollärare i tolv år. Hon är just nu verksam på en förskola som ligger på landsbygden men i utkanten av en större stad. Där arbetar hon på en avdelning med barn som är ett till sex år gamla.

Informant 2 - Kvinnlig förskollärare som arbetat inom verksamheten som utbildad förskollärare i fyra år. Nu arbetar hon på en förskola, på landsbygden men i utkanten av en större stad i en by. Hon arbetar på en avdelning där barnen är ett till sex år gamla.

Informant 3 - Kvinnlig förskollärare som arbetat inom verksamheten i nio år och de tre senaste åren har som utbildad förskollärare. Hon arbetar på en förskola med en uttalad Reggio Emilia-inspirerad pedagogik och ligger mitt i en större stad. På avdelningen hon arbetar går barn som är ett till två år gamla. Informant 3 arbetar på samma förskola som informant 4.

Informant 4 - Kvinnlig förskollärare som arbetat cirka 20 år i verksamheten och de senaste tre som utbildad förskollärare. Hon arbetar på en avdelning där barnen är tre till fyra år gamla. Förskolan hon arbetar på har en uttalad Reggio Emilia-inspirerad pedagogisk inriktning. Förskolan ligger mitt i en större stad. Informant 3 och informant 4 arbetar på samma förskola.

Informant 5 - Kvinnlig förskollärare som har arbetat inom verksamheten i 27 år varav de senaste 19 åren som utbildad förskollärare. Hon arbetar på en förskola med en uttalad Reggio Emilia-inspirerad pedagogik som ligger mitt i en större stad. Avdelningen hon arbetar på är en åldershomogen grupp med treåringar. Hon berättar även att hon de senaste tolv åren endast har arbetat med de yngsta barnen i förskolan.

Informant 6 - Kvinnlig förskollärare som arbetat inom verksamheten som utbildad förskollärare i 28 år. Hon arbetar på en avdelning där barnen är ett till sex år gamla. Förskolan hon arbetar på har en uttalad Reggio Emilia-inspirerad pedagogik men framförallt arbetar de med en äventyrspedagogisk inriktning. Förskolan är belägen i en liten by på landsbygden, utanför en större stad.

Motiv för utomhusvistelsen

Empirin visar att de primära anledningarna till utomhusvistelse är olika. Men det som är genomgående i empirin är att samtliga informanter uppfattar utomhusvistelsen som viktig. En annan återkommande primär uppfattning är att informanterna tycker att barnen behöver komma ut för att få röra på sig och för att få frisk luft. Att få komma ut och röra på sig menar några av de intervjuade gynnar grovmotoriken hos barnen. Informant 2 menar att barnen inte kan röra sig på samma sätt inomhus som de får möjlighet till utomhus. Utomhusmiljön bidrar därmed med fler handlingserbudanden vad gäller möjligheten till att röra på sig. Av empirin framgår det att informanterna uppfattar att det är av vikt att barnen får möta andra lärmiljöer och att få upptäcka ett "större" rum. Informant 5 berättar om hur man utomhus kan jobba med projekt på ett annat sätt än inomhus. Informant 3 talar om vikten av att ta vara på de handlingserbudanden som erbjuds i den miljö vi lever och vistas i. Det framgår att informant 3 uppfattar det som att möjligheten att röra sig, leka och vistas utomhus blir mindre när barnen börjar i skolan och att man därför bör passa på att vara ute under tiden som barnen går i förskolan.

Möjligheter med utomhusvistelse i förskolan

Nedan redogörs vad vi som utfört studien utifrån informanternas uppfattningar har tolkat som möjligheter med utomhusvistelse i förskolan. Vi har framställt resultatet efter vad vi har uppfattat och tolkat som de mest framträdande aspekterna.

Vad flera av informanterna betonar är hur viktigt det är med möjligheten att vistas utomhus, för att få röra på sig och få frisk luft. Vi kunde inte uppfatta någon skillnad i informanternas uppfattningar beroende på förskolans lokalisering. Informant 2 beskriver hur de går ut just för att barnen behöver komma ut och få springa av sig, att barnen behöver röra på sig. Rörelsen i sig är någonting som informant 3 beskriver som väldigt viktigt, att på förskolan får man vara ute mycket och att det blir allt mindre i skolan. Informanten betonar att det är viktigt att ta tillvara på möjligheten att vara utomhus i förskolan, när alternativet finns. Informant 2 beskriver: *"Alltså oftast går vi ut för att de behöver komma ut och springa och röra på sig på ett annat sätt som de inte kan göra inomhus, och skita ner sig, det är också bra"*.

En annan möjlighet med utomhusvistelsen är att informanterna uppfattar utomhusmiljön och att vistas utomhus som ett lärande i sig. Hur lärande möjliggörs genom utomhusvistelsen uppfattar vi hos informanterna oavsett förskolans lokalisering. Informant 2 beskriver att barnen i sandlådan får träna på turtagning och att skogsutflykter ger möjlighet till upptäckandet av fler handlingserbudanden i form av lärande om natur och miljö. Informant 6 berättar om hur den äventyrspedagogik som de ägnar sig åt bidrar till lärande samt att det är kopplat till förskolans läroplan då de får in matematik och naturvetenskap i de uppdrag de utför i skogen. Informant 4 beskriver hur förskolans gård har möjligheter och hur hela gården används som ett lärandetillfälle:

Vi använder ju den som ett lärande tillfälle, jag tror alltid vi tänker så. Vad lär sig barnen när de är ute? Jo de lär sig samspela, de lär sig i de här olika miljöerna vi har byggt upp. Så det är ett lärande som pågår hela tiden när vi är ute.

(Informant 4)

Trots att lärandet i utomhusmiljön uppfattas hos alla informanter oavsett förskolans lokalisering så framgår ett annat tankesätt kring lärande hos informant 6. Informanten berättar om äventyrspedagogik och förskolans närhet till skogen och hon framställer det som en möjlighet med utomhusvistelsen. Informant 6 berättar med glädje om den äventyrspedagogik som de ägnar sig åt utomhus och i synnerhet i skogen de har runt sin förskolegård. Av informanten tolkar vi det som att förskolans lokalisering är av vikt vid arbetet med äventyrspedagogik och att en närhet till skogen ger dem bättre förutsättningar. I samband med beskrivandet om äventyrspedagogiken berättar informanten om hur lärandet genom äventyrspedagogiken kan kopplas till läroplanens mål. Informant 6 förklarar: *“Ja alla barn är inblandade och det är utifrån läroplanen då, som uppdragen är. Det är matte och det är natur och det är... Ja allt möjligt som finns i läroplanen som vi försöker få med.”*

Vad som framgick som ytterligare en möjlighet av informanterna är hur utomhusvistelsen kunde bidra till färre konflikter. Flera av informanterna, oavsett förskolans lokalisering beskriver hur de upplever att utomhusvistelsen ger barnen många handlingserbjudanden och större utrymmen. De menar att barnen har utrymme att leka på och behöver inte vara lika nära inpå varandra som inomhus. Detta utrymme som barnen har vid utomhusvistelse menar informanterna bidrar till färre konflikter mellan barnen. Ett annat sätt som det går att se hur konflikter kan undvikas med hjälp av utevistelse är när informant 6 berättar om hur de har som en innergård. Det betyder att de har en liten innergård närmast förskolebyggnaden så att de behöver gå igenom en grind för att komma till den större delen av gården. Innergården hindrar barnen från att komma ut till den “riktiga” förskolegården, där skolbarn ofta leker och passerar. När skolbarnen passerar glömmar de ibland att stänga grindarna och innergården möjliggör då att barnen kan komma ut till en säker plats där grindarna är stängda. Informant 6 beskriver hur det är en perfekt lösning då barnen slipper stå inne i hallen och vänta på att en pedagog ska bli färdig så att de kan gå ut. Det minskar även konflikter i hallen då barnen inte behöver stå i ett trångt utrymme och vänta tillsammans. Informant 3 berättar att vid personalbortfall, för att förhindra konflikter och underlätta att vara färre personal, uppfattar det som lättare att vara ute med många barn och ha en bra översikt då man kan hjälpas åt över avdelningarna.

Hinder för utomhusvistelse i förskolan

Nedan redogörs vad vi som utfört studien utifrån informanternas uppfattningar har tolkat som hinder med utomhusvistelse i förskolan. Vi har framställt resultatet efter vad vi har uppfattat och tolkat som de mest framträdande aspekterna.

Både informant 1 och informant 4 beskriver hur utomhusvistelsen kan försvåras av att det är för lite personal och att gården är för stor. I och med att det framgår hos informanter i både landsbygd och stad ser vi inte att förskolans lokalisering påverkar uppfattningarna. Informanterna beskriver hur det ofta under utomhusvistelsen handlar om att man behöver ha uppsikt över barnen och tillgodose alla barns behov. De menar att den pedagogiska verksamheten då får stå tillbaka och hindras då man inte kan följa barnen och “grotta” ner sig i det som barnen är intresserade av. Informant 1 betonar att utomhusvistelsen inte blir den pedagogiska verksamhet det skulle kunna vara, just för att man på gården kanske ser sin enda chans till att prata med sina kollegor och därmed inte tillvaratar de möjligheter som finns. Informant 1 berättar: *“[...] vi är sällan utanför gården hos oss, det är svårt att få till personalmässigt och tidsmässigt så vi är väldigt ofta på gården och leker.”*

I några av informanternas svar, som representerar både stad och landsbygd, framgår det att det finns för lite tid till reflektion och diskussion kring utomhusmiljön och dess betydelse. Flera av informanterna beskriver hur utomhusvistelsen skulle kunna vara mer av en pedagogisk verksamhet än vad den faktiskt är. Informant 5 menar att det är tidsbristen som är den stora faktorn samt att det är för mycket som ska göras och att intresset att skapa en utomhusmiljö som innehåller många erbjudanden kanske inte finns hos alla kollegor. Informant 5 beskriver: *När jag börjar prata om det, att det är lite glömt. Man är så fokuserad på innemiljön, så utemiljön... Ute det är liksom bara ute, vi är bara ute. Alltså man kan ju använda miljön ute för så mycket mer.*

Ytterligare ett hinder som flera av informanterna oavsett förskolans lokalisering beskriver, är hur de på vintern blir hämmade då snön ses som ett problem, främst för de yngre barnen. De berättar att snön blir ett hinder i sig för att barnen inte kan ta sig framåt, de fastnar och sjunker ner. Detta hindrar även pedagogerna då de är ännu tyngre än barnen och sjunker ner ännu mer när de behöver hämta barn som fastnat. Informant 2 menar att deras lutande gård är ett hinder för de yngre barnen på vintern om det blir halt, då kan de inte ta sig upp för slutningen igen. Informant 5 beskriver hur kylan på vintern blir ett hinder för barnen då det krävs mycket kläder och så fort det sista barnet har kommit ut så har den första blivit kall och behöver gå in igen.

Möjligheter med förskolans gård

Nedan redogörs vad vi som utfört studien utifrån informanternas uppfattningar har tolkat som möjligheter med förskolans gård. Vi har framställt resultatet efter vad vi har uppfattat och tolkat som de mest framträdande aspekterna.

Vad som informanterna som arbetar på förskolor i stadsmiljö presenterar som en stor möjlighet för förskolans gård, var en sammansatt fokusgrupp som arbetade för att utveckla förskolans utomhusmiljö. De som var med i utegruppen som de kallade den för, träffades för att samtala kring material, tankar och idéer om hur förskolans utomhusmiljö och dess handlingserbjudande kunde utvecklas. Det beskrivs hur både arbetsplatsträffar och reflektionstid används för att diskutera utomhusmiljön och vad de vill med sin utomhusmiljö samt hur de ska förhålla sig till sin utomhusmiljö och dess fasta material. Informanterna menar att det är av stor vikt att de har en samsyn på hur utomhusmiljön ska användas och att det är en plats för pedagogiken. Informant 3 berättar om hur reflektionen kring utomhusmiljön kan se ut i utegruppen: *“Vad vill vi med utemiljön och hur ska vi förhålla oss i vår utemiljö, hur tänker vi? Är det en plats för att rasa av sig? Eller är det en plats för pedagogiken?”* Informant 5 berättar att de har en väldigt dålig gård på sin förskola och att de saknar en kulle och överhuvudtaget kuperad terräng. Fortsättningsvis berättar informanten om hur de själva jobbar hårt för att skapa fler möjligheter för grovmotoriska aktiviteter, genom att få till en kulle att åka pulka ifrån på vintern. Fler informanter påvisar exempel på hur de genom att ta bort något på gården kunnat ersätta och möjliggöra för fler grovmotoriska aktiviteter. Exempelvis var gungorna borttagna på flera av förskolorna och att det där gungorna suttit hade de istället byggt upp en plats för konstruktionslek. Att gungorna ersätts är ett mönster som vi oavsett förskolans lokalisering kan urskilja i empirin. Den konstruktionslek som informanterna presenterade syftade till att utveckla barnens grovmotorik. Informant 5 berättade att det var utomhus som grovmotoriken fick utrymme att utvecklas, medans finmotoriken mer tog plats i inomhusmiljön. Informant 5 beskriver: *“Vi har ju sådana här trädrullar, stubbar, tegelsten så att det är stora saker att bygga med. [...] Så då får man jobba med hela kroppen. Ja det är bra för motoriken.”*

En annan aspekt som informant 4 beskriver är hur det fasta materialet, som ett par av informanterna benämner som "basutbud" (gungställning, rutschkana, sandlåda, klätterställning, lekstugor), kan ge en trygghet för vissa barn. Informant 4 menar att det fasta materialet kanske inte alltid är det populäraste på gården. Informanten uppfattar att det är bra att det finns fast material för de yngre barnen och för barn som kan ha svårt att förstå ett mer abstrakt material med andra handlingserbjudanden. Informanten menar att ett barn kan förstå hur man leker vid en rutschkana men kan ha svårare att se syftet i ett material med mjuk funktionalism, som de också erbjuder på förskolegården.

Informanten 5 menar att när de spenderar så mycket tid på sin egen förskolegård så ger det möjlighet för både barnen och pedagogerna att stanna upp, grotta ner sig, upptäcka sin egen gård och dess handlingserbjudanden. Informanten beskriver att när man är på samma ställe långa stunder med barnen så får man tid till att upptäcka nya saker. Några av informanterna från både stad och landsbygd, berättar även om hur förskolans gård ger möjlighet för barnen att mötas. De beskriver hur skapade mötesplatser, ämnade för olika aktiviteter samlar barnen. Informant 2 berättar om hur de yngsta barnen mest höll sig till sandlådan, de äldsta till den lilla skog de hade på gården och att barnen i åldrarna däremellan mestadels lekte i lekstugan. Informant 5 berättar om hur de olika mötesplatserna på förskolans gård kunde gynna barnens kamratskap. Informanten menar att barnen utomhus får utrymme för att leka lekar där fler barn "får plats" i leken.

Det som gynnas med det är ju att, eller gynnas, eller det som det blir tror jag, det är ju att de leker mer med varandra. Det är ju inte sakerna utan det är mera att de är tillsammans. Det är mycket rollekar ute, de äldre barnen kan leka i större grupper för att de ryms liksom.
(Informant 5)

Informanterna som representerade förskolor i både stadsmiljö och landsbygd berättade att de syftade till att arbeta med ett tillåtande förhållningssätt. Likt att pedagogerna skapade mötesplatser för barnen så beskriver informanterna hur de låter barnen skapa egna mötesplatser med andra aktiviteter. Önskade barnen ta med sig kitor eller böcker ut på gården så skulle de inte hindras i det. Informanterna menade att de lärmiljöerna som fanns inne likväl kunde tas med ut på gården, handlingserbjudande som fanns inomhus skulle möjliggöras och även vara tillgängliga utomhus. På liknande sätt hade det utomhus på flera gårdar utvecklats platser för aktiviteter som kanske mer vanligtvis hör hemma i en inomhusmiljö. Ett exempel på det är en ateljé utomhus, med stafflier och möjligheter för att måla. Informant 4 berättar: "Vi tänker ju att våra lärmiljöer inne dom vill vi även ta ut. Så de är lika viktiga ute."

Vad informant 4 fick att framstå som en möjlighet var att en del av förskolans gård nyligen utvecklats och färdigställdes till en ny mötesplats. Den nya mötesplatsen som de utvecklade gav barnen fler handlingserbjudanden utomhus då den var ämnad för utforskning samt för att måla och snickra. Platsen som fortfarande låg på förskolans gård men helt avsetts gav möjlighet för några barn att vara ute enskilt med en pedagog. Samtidigt gav den en möjlighet att kunna vara ute under den tid på dagen som de yngre barnen låg och sov i vagnar, vilket tidigare hade varit svårt. Med den nya mötesplatsen på förskolans gård gavs de äldre barnen möjlighet att vistas ute, samtidigt som de yngre fick en möjlighet till att sova ostört.

Hur ska vi få barnen att grotta ner sig i det de är intresserade av ute? Vi har byggt till en liten del där man kan stänga in sig. Där har vi byggt ett bord där man kan undersöka, vi

har material där, lappar... [...] Där kan man gå in, stänga in sig och vara ifred med en pedagog.
(Informant 4)

Vad vi förstår utifrån informanternas uppfattningar är att informanterna i både stadsmiljö och landsbygd ser möjligheterna med de avskilda platserna.

Hinder med förskolans gård

Nedan redogörs vad vi som utfört studien utifrån informanternas uppfattningar har tolkat som hinder med förskolans gård. Vi har framställt resultatet efter vad vi har uppfattat och tolkat som de mest framträdande aspekterna.

Flera av informanterna från förskolor i både stad och landsbygd berättar om det fasta materialet på förskolans gård, det som också några gånger kallas för "basutbudet" som ingår i en förskolas koncept. Det syftas på gungställningar, rutschkanor, klätterställningar, lekstugor och sandlådor. Det framgår flertalet gånger att basutbudet tenderar tråka ut barnen då informanterna menar att barnen växer ur det fort. Det framgår också att en del av basutbudet rent utav kan vara farliga och informant 6 berättar om hur de har fått kräva att få en grind för att avgränsa till en klätterställning på förskolans gård. Det berättas av flera informanter hur gungorna har blivit borttagna med motiveringen att förskolan ska öka barnens kreativitet samt att de ska komplettera hemmet och att det är just att gunga som familjer erbjuder barnen när de är hemma. Informanterna har uppfattat att gungorna tenderar att skapa en negativ upplevelse av att vara ute på gården och informant 5 berättar om att barnen ägnade hela sin utevistelse till att stå i kö för att få gunga. Informant 3 berättar: "Vi har väl utvecklat den mer på det sättet, att vi har plockat bort mycket av det här absolut färdiga. För att locka till mer kreativitet på vår utegård." Vi tolkar det som att informanterna menar att problemet med att det fasta materialet på förskolans gård är just fast och att det inte bidrar till flera typer av handlingserbjudanden. Informant 5 berättar att det fasta materialet gör det svårare att ändra utomhusmiljön efter behov och intressen. Informant 5 inser själv att det under intervjun framgår hur lite de reflekterar över och utvecklar sin förskolegård. Informanten beskriver att det dels kan bero på tidsbrist och dels på ett bristande intresse hos personalgruppen.

Om man tänker mot innemiljön, inne då ser man, man kan göra om miljöer för att här är ju inte barnen, här leker de inte så här ändrar vi miljöerna. Det är liksom ganska lätt att möblera om och så men ute är ju allt... Allt är ju där det är. Jag tänker fasta saker, med sandlådan och så.
(Informant 5)

Vad som kanske först och främst framstår som en möjlighet, men vid eftertanke framstår som ett hinder av informant 4 är en stor förskolegård. Informanten menar att när gården dels är stor och dels ska rymma ett stort antal barn så krävs det att pedagogerna sprider ut sig mycket för att få uppsikt över barnen och deras lek. Informant 4 uppfattar att både antalet barn och storleken på gården utgör ett hinder från att kunna stötta och delta i barnens lek. Storleken på förskolegården uppfattas som ett hinder även för informant 1, men i bemärkelsen att den är för liten och att det blir för trångt om alla barn på förskolan skulle vara utomhus samtidigt.

Bristen att se alla barnen när man har en så stor gård, det har vi pratat mycket om och tänkt på. Hur ska vi kunna se och vara närvarande i den här fria leken? Det kan jag tänka på när jag ser ett barn som inte är i leken. Får han inte vara med eller vill han inte vara med? [...] Vi behöver vandra runt för att se att alla är i leken.

(Informant 4)

Det framgår av intervjuerna att de yngre barnens behov ofta kan hindra de äldre barnen från att leka utomhus. Av informant 4 framgår det att under den tid som barn sover ute i vagn, så hindras andra barn från att leka som de vill. Informanten berättar att om de går ut under den tiden, så tvingas de vara tysta och inte röra sig så mycket i närheten av de sovande barnen. Informant 3 berättar om att det på informantens förskola finns ett dilemma om vems behov, intentioner och aktiviteter som ska prioriteras. Dessa dilemman lyfts bara i förhållande till förskolans gård av informanter som arbetar i stadsmiljö.

Möjligheter med förskolans närmiljö

Nedan redogörs vad vi som utfört studien, utifrån informanternas uppfattningar har tolkat som möjligheter med förskolans närmiljö. Vi har framställt resultatet efter vad vi har uppfattat och tolkat som de mest framträdande aspekterna.

Informant 5 berättar att med den lokalisering som förskolan har, i central stadsmiljö, så har de stora möjligheter till att upptäcka olika typer av miljöer i deras närmiljö. Samtidigt beskriver informanten att det finns möjlighet för dem att ta bussen om de vill ta sig lite längre bort än till den allra närmaste miljön. Det framgår dock inte om det är något som de faktiskt gör. Informant 4, som också arbetar i central stadsmiljö, beskriver att de egentligen har oändliga möjligheter med tanke på att de kan ta bussen, men att det krävs riktigt bra planering och att det inte får vara något personalbortfall vid sådana tillfällen. Samtliga informanter i studien beskriver att närmiljön bidrar till mer saker att upptäcka och att man inte behöver gå långt för att finna något som barnen uppfattar som spännande. Informanterna berättar om hur de i princip bara utanför grinden har möjlighet att ägna sig åt helt andra aktiviteter än vad som kan erbjudas på förskolans gård. Här presenterar bland annat informant 2 hur de kan gå till biblioteket och informant 4 hur de kan åka skridskor eller spela fotboll precis i närheten av förskolan samt så nämner både informant 1 och informant 6 närheten till skogen. Flera informanter berättar om hur närmiljön möjliggör spontana utflykter samt hur den ger barnen möjlighet till att vistas i mindre grupper. Informant 6 berättar också hur närmiljön kan underlätta när de yngre barnen sover i vagnar på förskolans gård och inte bör bli störda.

Där brukar vi åka pulka med de äldre barnen, efter lunch när småbarnen sover. För då är det sårbart, när dom sover ute på altanen där. För då är ju gården precis ovanför, så då brukar vi dra iväg och åka pulka där borta och det brukar vara väldigt uppskattat!
(Informant 6)

Informant 6 som arbetar på landsbygden och som till stor del förlägger det pedagogiska arbetet i förskolans närmiljö i skogen, uppfattar att den är mer spännande, rolig och innefattar fler handlingserbjudanden än vad en lekplats skulle vara eller ha. Informanten menar att det tar mycket längre tid för barnen att "tröttna" på skogen än på en lekplats eftersom barnen snabbare uppfattar vad en lekplats kan erbjuda. Även informant 2 som arbetar i en by, berättar hur många av barnen på hennes förskola konstant leker på den plats på gården som erbjuder en naturlig miljö med träd och pinnar.

Jag tycker inte att lekplatser är den kanske... Det optimala alla gånger. Det är klart att barnen tycker säkert att det är kul, men jag tror att skogen lockar mer. Alltså, i längden. Jag tänker på alla skolbarn, de är ju ute i skogen och håller på. Men en lekplats växer de ju ur, kan man säga.
(Informant 6)

Flera av informanterna berättar om hur mötet med närmiljön kan bidra till utvecklandet av pågående projektarbeten, eller hur närmiljön rent utav kan inspirera till projektarbete. Informant 3 berättar om hur de tidigare haft ett projektarbete med rör. Informanten beskriver hur projektarbetet blev en utgångspunkt för upptäckandet i närmiljön. Informant 3 beskriver: "[...] Ja, bara liksom se detaljerna. Om man har fasta platser som man går till hela tiden så får man ju hela tiden upptäcka någonting nytt. Och se på nya sätt." Informant 4 berättar om hur barnen har intresserat sig för ekorrar och på så vis blev utflykten i närmiljön ett tillfälle för samtal och upptäckande kring ekorrar. Informant 5 berättar hur barnen själva fantiserade under en promenad och hur de upptäckte krokodiler i vattnet i närmiljön. Det blev starten för ett långt projektarbete om krokodiler.

Och att få se de här platserna vi gick till samtidigt, får ju ett annat perspektiv om man helt plötsligt kikar i ett rör. Vad ser man då? Eller vad finns det för rör i vår närmiljö? Det slutade ju med att vi kollade på ventilationen [...] för det var ju jättestora bauta rör som gick ner liksom. Åh... Ja, bara liksom se detaljerna.
(Informant 3)

Uppfattningarna om närmiljöns möjligheter för projektarbete lyfts av informanter som arbetar i stadsmiljö. Vad de också har gemensamt är att de har en uttalad Reggio Emilia-inspirerad pedagogik.

Hinder med förskolans närmiljö

Nedan redogörs vad vi som utfört studien, utifrån informanternas uppfattningar har tolkat som hinder med förskolans närmiljö. Vi har framställt resultatet efter vad vi har uppfattat och tolkat som de mest framträdande aspekterna.

Vad som framgick som ett hinder för informant 3 som arbetade i stadsmiljö var att de varken på förskolans gård eller i närmiljön kunde erbjuda barnen att få upptäcka en mer kuperad terräng. I närmiljön fanns endast planerade miljöer och den miljö som informanten menade kunde hjälpa barnen i deras grovmotoriska utveckling var en slänt med trappor. Informanten menade att det saknades en lättillgänglig, mer skoglik miljö i deras närmiljö.

Vi ligger ju väldigt centralt så vi saknar ju nån form av skog tycker jag och nära till vatten. De är ju jätteträskigt [...] Men i vår närmiljö så saknar vi närhet till skog och vatten. På vintern så saknar vi ju en ordentlig pulkbacke att åka i, våran kulle är för liten.
(Informant 3)

Bilar och vältrafikerade vägar uppfattades som ett hinder för att ta sig ut från förskolans gård och upptäcka närmiljön av informant 5 som arbetade på en förskola lokaliserad i staden. Med bilar som körde fort och ofta okontrollerat precis utanför förskolans gård så vågade de sällan bege sig utanför förskolans gård. Det som framgick av flera informanter som arbetade i både stad och landsbygd var att det skulle behövas fler vagnar och/eller personal, för att säkrare, tryggare och oftare kunna bege sig utanför gården med de yngre barnen. Vad som i samband med brist på vagnar framgick som ett hinder var bristen på personal. På grund av personal- och eller tidsbrist kunde inte alltid närmiljön utnyttjas på det sätt som önskades. Informant 4 berättade att de hade möjlighet att ta bussen för att upptäcka mer av närmiljön i staden. Men det skulle krävas mycket planering för det och det fick inte vara personalbortfall vid sådana tillfällen och därför gjorde de sällan utflykter med buss. Likaså menade informant 1 att de ibland önskade rekognoscera platser som de kunde besöka med barnen vid senare tillfällen, men att personalbristen inte gjorde det möjligt.

Utomhusmiljöns möjligheter utifrån ett barnperspektiv

Nedan redogörs hur vi som genomfört studien har tolkat att barnperspektiv kan komma till uttryck utifrån informanternas uppfattningar. Det vi redovisar nedan är vad vi uppfattar som de mest framträdande aspekterna för utomhusmiljöns möjligheter.

Informant 5 berättade om hur det kunde uppfattas att barnens kamratrelationer kunde utvecklas på förskolans gård. Det var även flera av informanterna oavsett förskolans lokalisering, som antydde att barnen vet vad förskolegården har att erbjuda. De beskrev att förskolans gård kunde uppfattas som oföränderlig och kanske till och med tråkig, men att det då gav möjlighet för barnen att fokusera på varandra istället för materialet utomhus. Informant 5 uppfattade att det gjorde så att barnen lekte mer med varandra och att det inte var sakerna i sig som var i fokus.

Det framgick att informanterna uppfattade hur utomhusvistelsen bidrog till att barnen fick inflytande över sin egen tid. Flera informanter, från både stad och landsbygd berättar också om hur de följde barnens intresse under utomhusvistelsen och hur barnen kunde påverka vad utomhusvistelsen skulle syfta till. Informant 6 berättar om hur de regelbundet reflekterade med barnen kring utevistelsen och att de på så sätt kunde synliggöra barnens intresse och intentioner. Det framgick att informanterna kunde uppfatta hur ett tillåtande förhållningssätt i utomhusmiljön gynnade barns utomhusvistelse och gjorde det trevligare för dem. Informant 2 berättar hur de handlingserbudanden som barnen såg i en lek med pinnar, istället för att förbjudas, blev en lek där personalen kunde delta. Likaså berättar informant 3 om hur de kunde ta med sig material inifrån ut, för att barnen önskade det. Informant 6 förtydligar hur barnen fått inflytande i sin verksamhet och hur barnens reflektioner har uttryckts:

I veckan var det ett barn som sa, han är 4 år:

- Jag vill reflektera mera.

- Jaha, varför det?

- Ja, för att då får man ju göra, sa han.

Han hade förstått då att när man reflekterar så önskar vi och så gjorde vi det någon dag senare.

(Informant 6)

Flera informanter från både stadsmiljö och landsbygd, berättar hur barnen på förskolan fått ta del av och ha inflytande i förskolegården miljö. Informanterna berättar hur de anpassat miljön och skapat mötesplatser efter barnens intressen och önsningar. Barnen hade tillsammans med pedagogerna kommit överens om vad de olika mötesplatserna hade för syften. Informant 4 berättar: *“Och det är tack vare att barnen har varit med och påverkat och berättat vad de vill mötas av på gården. Och då har de ju bland annat berättat att de vill ha en affär och då byggde vi det.”*

Informant 6 som arbetar på landsbygden beskriver hur alla barn deltar oavsett ålder och att de får upptäcka samma erbjudanden i utomhusmiljön. Informanten berättar om hur alla barn från förskolan aktivt deltog i och var intresserade av att vara ute i skogen.

Vi är ute och... den yngsta han är 1,5år och han far och går i skogen över grenar och allt möjligt. Man tränar motorik naturligt och de tycker om att plocka blåbär, de älskar att plocka blåbär. Hela hösten har de plockat blåbär och kommer in och är alldeles blå i ansiktet, så att det är ju klart att det är härligt att få vara ute.

(Informant 6)

Informant 1 som också arbetar på landsbygd beskriver hur barnen på hennes förskola inte kunde se handlingserbjudanden som skulle kunna uppfattas i skogen och att pedagogerna fick visa vad som fanns att tillgå, det visar att trots att barnen inte såg möjligheterna så gjorde pedagogerna det. Men informanten beskrev även hur de sällan vistades i skogen.

Nu när vi var till skogen sist så tänkte jag att vi bara går till den här gläntan liksom så får barnen, ja typ leka med det som finns. De visste ju inte, för det första var det jättejobbigt för dem att gå i skogen, de snubblade på stubbar och på lingonris och tyckte att det här var ju pest och pina. Och sen stod de liksom bara rakt upp och ner, -Jaha, vad ska vi göra här då?

(Informant 1)

Vi kan inte uppfatta att förskolans lokalisering har någon betydelse då både informant 1 och informant 6 är verksamma på landsbygden. Vad vi däremot kan uppfatta är att den ena förskolan har en uttalad Reggio Emilia-inspirerad pedagogisk verksamhet och att de aktivt arbetar med äventyrspedagogik. Den andra förskolan har däremot ingen uttalad pedagogisk inriktning. I och med att informant 6 arbetar på en förskola med uttalade pedagogiska inriktningar, så för det med sig ett visst förhållningssätt. Eftersom informant 1 arbetar på en förskola utan pedagogisk inriktning så framgår heller inte något uttalat förhållningssätt.

En annan aspekt som tydliggörs i empirin är hur informant 1 uppfattar att det är viktigt att barnen får leka mer avskilt och ifred utomhus. Det framgår att det ges möjlighet till lek utan översyn av en vuxen utomhus på ett annat sätt än inomhus. Informant 5 berättar om hur barnen fångas av rolleken utomhus och att den får ett annat utrymme med andra handlingserbjudanden utomhus än inomhus. Informant 2 berättar hur de äldre barnen på hennes förskola dras till delen med skog och leker där nästan hela tiden. Informant 1 berättar: *“Så ibland när man försöker vara med dem så typ vill dem inte det och går iväg och leker för sig själv och tycker mest att man är ett påhäng. Så det är ju en avvägning det där.”* Dessa uppfattningar lyfts av informanter verksamma på förskolor i både stad och landsbygd.

Utomhusmiljöns hinder utifrån ett barnperspektiv

Nedan redogörs hur vi som utfört studien har tolkat att barnperspektiv kan hindras från att komma till uttryck utifrån informanternas uppfattningar. Det vi redovisar nedan är vad vi uppfattar som de mest framträdande aspekterna för utomhusmiljöns hinder för detta.

Några informanter, representerande både stad och landsbygd berättar hur de utan barnens intressen i beaktande har utvecklat utomhusmiljön. Informant 5 berättar hur de för några år sedan köpte in material till utomhusmiljön, med motiveringen att de hade pengar över. Informant 2 berättar hur de har målat om lekstugan, utan att barnen önskat det men att det blev lyckat. Återkommande i empirin är att gungor på flera förskolegårdar tagits bort och ersatts på pedagogers begäran. Informant 2 berättar också om hur de har tänkt utveckla förskolans gård. Det framgår under intervjun att det material de ska få till gården, är saker bestämda av förvaltningen och inte utav pedagogerna som jobbar på förskolan. Därigenom blir det inte heller utifrån barnens intresse. Informant 4 berättar om hur det är bestämt om vilka aktiviteter som passar sig på olika platser och vi uppfattar det som att det i grunden är bestämt av pedagogerna på förskolan. Det framgår också att informant 4 har uppfattat att barnen påminner varandra om vilka aktiviteter som hör hemma vart. Informant 1 berättar hur hon uppfattat att barnen kan verka tro att de får bestämma mer när de är utomhus och leker.

Jag tror det är där de får bestämma, eller att de själva uppfattar att de får bestämma mest faktiskt. Vi försöker ju att de får ha inflytande även inne, men då kan jag tro att de tror att det är vi som bestämmer mycket mer inne och att ute är det mycket mer deras eget val, även om vi kanske kan se att det är ungefär lika. Med det är inte uttalat för barnen. Men ute så är det ju som... Skulle du fråga barnen så tror jag att de tycker själva att de får bestämma mest ute.

(Informant 1)

Flertalet gånger framgår det av informanterna hur de yngre barnen antingen inte får följa med på alla platser eller att de för det mesta måste stanna på gården. De informanter som pratar om det uppfattar att de yngre barnen inte kan följa med överallt för att de antingen inte kan eller orkar gå. I och med det har de heller varken tillräckligt med vagnar eller personal, för att kunna underlätta och ta med sig de yngre barnen på ett enkelt sätt. Dessa uppfattningar tydliggörs av informanter från både stad och landsbygd.

Informant 3 pratar om hur de yngre barnen kan bli ett hinder för de äldre barnens lekar och hämma deras aktiviteter, då de måste anpassa sig efter de yngre barnens behov. Informant 3 berättar om att de äldre barnens önskan om att få cykla på gården får komma i andra hand eftersom de yngre barnen riskerar att bli påcyklade. Informant 4 beskriver hur man lämnar gården tillsammans med de äldre

barnen för att ge de yngre barnen lugn och ro under deras utevistelse. Även informant 3 beskriver att de lämnar gården med de yngre barnen för att på så sätt ge barnen lugn och ro då det är för många barn ute på gården.

Informant 5 som jobbar i stadsmiljö, beskriver hur nystarten på hösten med många inskolningar blir ett hinder i sig då det är mycket yngre barn. Hon betonar att en del av de yngre barnen inte ens kan gå och att det i sig underlättar att barnen är inne de första månaderna. Informant 5 berättar: *“För det är ju ett stort rum för de här små också. Och tryggheten också och nära en vuxen och så första tiden. Så just första tiden så är det lite mer inne men sen är vi ju ute mycket även med de yngsta.”*

Diskussion

Vi kommer i diskussionen att redogöra för hur handlingserbudanden kommer till uttryck i utomhusvistelsen, på förskolans gård, i förskolans närmiljö och ur ett barnperspektiv. Detta kommer vi att koppla ihop med tidigare forskning som presenterats i bakgrunden. Med bakgrundens tidigare forskning får vi belägg för att kunna dra slutsatser av vår genomförda studie.

Vår uppfattning av resultatet är att det är viktigt att se möjligheter istället för hinder med utomhusmiljön. Vi tolkar det som att man mer eller mindre kan välja om man vill se på utomhusmiljön som en möjlighet för pedagogisk verksamhet eller inte. Vi ser det som att pedagoger kan välja vilka handlingserbudanden som kan tillåtas utomhus. Vi tänker att det handlar om en medvetenhet hos pedagoger kring vad utomhusmiljön kan nyttjas till och hur man väljer att se möjligheter istället för hinder i sin utomhusmiljö.

Utomhusvistelsens handlingserbudanden

Äventyrspedagogiken framstår som ett sätt att kunna implementera läroplanen i förskolans aktiviteter, liksom Furmark (1999) beskriver så kan då lärandet ske på ett mer spännande, fantasifullt och mindre traditionsenligt sätt. Vi tolkar det utifrån informantens uppfattningar om äventyrspedagogik, att det underlättar för dem att ha närheten till skogen och att de ger dem fler handlingserbudanden. Vi tolkar det som att informanten menar att det krävs en liknande miljö som deras för att det ska vara roligt och genomförbart att arbeta med äventyrspedagogik. Vi tänker liksom Szczepanski (2007) förklarar utomhuspedagogiken, att det går att genomföra oavsett vilken närmiljö förskolan har tillgång till, de olika närmiljöerna bör per automatik erbjuda olika typer av handlingserbudanden, vilket i sig kan bidra till olika typer av lärande. Vi tänker att det inte är skogen i sig som gör det möjligt att genomföra utomhuspedagogik, men att skogen har stora potentialer och handlingserbudanden när det handlar om att genomföra äventyrspedagogiska aktiviteter. Utifrån vårt resultat tolkar vi att det viktigaste är att pedagogerna är intresserade, entusiastiska och ser möjligheterna, oavsett vilken närmiljö de har tillgång till. För som Furmark (1999) beskriver så handlar äventyrspedagogik om att lära tillsammans och dela sina erfarenheter genom fantasi och spänning vilket gör lärandet mer betydelsefullt.

I vårt resultat framgår det att alla informanter anser att utomhusvistelsen är viktig och att den bidrar till lärande, utveckling och hälsa. Detta liknar hur Bergnéhr (2009) beskriver om hur vi i Sverige växer upp i en kultur där detta värnas om. Vad författaren dock lyfter och som inte framgått ur vårt resultat är hur utomhusvistelsen kan kopplas samman med miljötänkande. Att miljötänket inte lyfts av informanterna i vår studie uppfattar vi kan bero på flera saker. Delvis kan det bero på att vi inte riktade någon fråga mot miljötänket i utomhusmiljön. Vi uppfattar även att det kan bero på att det inte är ett miljöarbete som informanterna tänker att utomhusvistelsen ska riktas mot i första hand. Vi tänker också att det kan vara så att informanterna visserligen arbetar med miljöfrågor, men att de inte gör det så medvetet. Det som tydligt framgår av resultatet är hur frisk luft och möjligheten att röra på sig på ett annat sätt än inomhus väger tungt för motiveringen att vistas utomhus, vilket även Quennerstedt et al. (2007) betonar gynnar barnen. Det som man kan ställa sig frågande till är om utomhusmiljön alltid har en renare luft och en bättre miljö än den miljö som barnen möter inomhus. Likt Naturskyddsföreningen (2013) beskriver så kan det finnas miljögifter även utomhus där barn vistas mycket, bland annat i leksaker. Änggård (2014) menar att naturmaterial kan vara ett alternativ till färdiga leksaker. Änggård

(2014) menar att förutom att naturmaterial inte innehåller miljögifter så bidrar det också till fler handlingserbudanden i och med dess mjuka funktionalism.

Vi tolkar det som att om man bara ser till hälsoaspekterna som utomhusvistelsen kan bidra till så förblir den oreflekterad och inte den pedagogiska verksamhet som den skulle kunna vara. Utomhusvistelsen i sig blir då en ursäkt för att få frisk luft och röra på sig, även om det är bra så är det inte det enda perspektivet med utomhusvistelse. Informanterna uppfattar det som att barnen kan röra på sig på ett annat sätt utomhus än vad de kan inomhus, att de behöver och ibland måste få utlopp för fysisk aktivitet. Ställer man det mot Storli och Hagens (2010) studie, om barns fysiska aktivitet så blir det en intressant aspekt. Författarnas studie syftade till att undersöka om barn i en naturlig miljö kontra barn i en traditionell förskolemiljö påverkade barnens fysiska aktiviteter olika. Resultatet i studien av Storli och Hagen (2010) visar att barn har samma aktivitetsnivå oavsett miljö, de barn som har ett stort behov av att röra på sig gör det oavsett vilket miljö de befinner sig i. De tankar vi får om det är att man behöver erbjuda miljöer där barn som har stort behovet av fysisk aktivitet, får möjlighet att röra på sig utomhus likväl som inomhus. Det krävs av pedagoger att erbjuda miljöer där den fysiska aktiviteten kan få utrymme och det behöver inte bara ske i utomhusmiljön. Brügger och Szczepanski (2007) menar att utomhusmiljön ska vara ett komplement till inomhusmiljön och vice versa. Men det vi uppfattar som gynnsamt för den pedagogiska verksamheten är en medvetenhet om att rörelse inte bara behöver ske i utomhusmiljön och att utomhus inte bara behöver förknippas med spring och stoj. Vi tänker att genom att erbjuda fler handlingserbudanden både inomhus och utomhus, så kan de traditionella idéerna om dess miljöer splittras. Det skulle kunna bidra till mer fysisk aktivitet inomhus och mer finmotoriska och kreativa aktiviteter utomhus.

I resultatet framgår det tydligt att utomhusvistelsen ses som ett tillfälle att få röra på sig och vi tror att möjligheterna för lärande och handlingserbudanden i utomhusmiljön då kan bli bortglömda. Ärlemalm-Hagsér (2008) menar att en sådan uppfattning kan bidra till att utomhusvistelsen förblir oreflekterad. Vi tolkar lärandet under utomhusvistelsen som en mer eller mindre genomtänkt strategi för lärande. Lärandet framgår desto mer tydligt hos vissa informanter och nämns bara kort hos andra. Vi tolkar det som att det kan bero på att utomhusvistelsen sammanlänkat med lärandet är något som är mer eller mindre reflekterat. Bergnéhr (2009) beskriver hur utomhusvistelsen i sin studie framgått som något som sällan reflekteras med kritiska argument och därför uteblir diskussionen om utevistelse är bra eller dåligt. De informanter i vår studie som pratar mer om lärandet i utomhusvistelsen är just de som arbetar aktivt med en reflekterande utegrupp eller med äventyrspedagogik.

Vi tolkar utifrån vårt resultat att mycket av inställningen till utomhusvistelsen kan handla om det pedagogiska förhållningssättet och om det prioriteras att lägga tid på reflektion kring utomhusvistelsen och dess handlingserbudanden. Läggs allt fokus på inomhusmiljön så förblir utomhusmiljön oreflekterad. Vi tolkar utifrån vårt resultat att det skulle vara gynnsamt att lägga fokus på både utomhus- och inomhusmiljön och reflektera kring de båda för att kunna utveckla dem utefter vilka behov som finns och behövs. Vi uppfattar det som att det är viktigt att vara tillåtande och se möjligheter och på sätt kunna ta med sina inomhusaktiviteter ut och utomhusaktiviteter in. Vi tolkar det som att det kan sitta i pedagogers förhållningssätt, och hur de väljer att se på utomhusvistelsen.

I resultatet av vår studie framgår hur informanterna sällan har tid eller personal nog för att arbeta med en pedagogisk verksamhet under utomhusvistelsen. Utomhusvistelsen kan istället bli den enda

möjlighet pedagogerna har till att prata med varandra. Rosenqvist (2014) menar att möten mellan pedagoger och barn kan hindras av att det är för låg personaltäthet och för stora barngrupper. Vi kan tolka det som att informanterna känner sig otillräckliga och inte har möjlighet att utföra en pedagogisk verksamhet under utomhusvistelsen, trots att de ser möjligheter och handlingserbjudanden i utomhusmiljön. Hagen (2015) beskriver hur pedagogerna medvetet håller sig utanför barnens aktiviteter för att ha en god uppsikt över alla barn. Även Rosenqvist (2014) beskriver hur stora barngrupper gör så att pedagogerna behöver röra sig över gården för att få en överblick. Detta framgick även av informanterna i vårt resultat, där informanterna beskriver att de tyvärr behöver ha den här överblicken av säkerhetsskäl trots en medvetenhet om att den pedagogiska verksamheten kunde bli lidande. Vi tolkar vårt resultat i koppling till tidigare studier att det kan handla om ett bristande förhållningssätt och en omedvetenhet kring utomhusvistelsen och utomhusmiljöns möjligheter och handlingserbjudanden. Samtidigt kan vi se att det inte bara behöver handla om pedagogernas förhållningssätt, utan likväl att det som Rosenqvist (2014) beskriver kan handla om att barngrupperna är för stora och att pedagogerna inte hinner med. Det är en aspekt som kan medföra att möjligheterna att ta tillvara på utomhusvistelsens möjligheter och handlingserbjudanden kan hindras.

Hur en omedvetenhet eller medvetenhet kring utomhusvistelsens handlingserbjudanden kan komma till uttryck blev i vårt resultat tydligt genom ett par aspekter. En av dessa aspekter handlar om väderförhållanden. Vi tolkar vårt resultat som att man lätt kan skylla på väderförhållanden och att det kan bli en ursäkt för utomhusvistelsen om man inte ser dess möjligheter. En hård vinter med mycket snö och kyla kan ses som ett hinder, men likväl kan man se på det hårda klimatet på det sätt som Szczepanski (2007) förespråkar, att det är ett sätt att utmana de kreativa lärprocesserna i det levande landskapet. En annan aspekt som vi utifrån vårt resultat väljer att presentera är hur utomhusvistelsen kan bli ett verktyg för att undvika konflikter. Av resultatet tolkar vi det som att det lättare uppstår konflikter inomhus i trängre utrymmen och därför kan utomhusvistelsen underlätta för pedagoger och troligtvis bidra till färre konflikter i barngruppen. Ur resultatet framgick det hur utomhusvistelsen i sig blev ett verktyg för att undvika konflikter. Ur denna aspekt kan vi se på utomhusvistelsens handlingserbjudanden ur flera perspektiv. Vi tolkar utomhusvistelse som ett verktyg för att undvika konflikter på två sätt. Om utomhusvistelsen används medvetet för barnens skull för att undvika konflikter så ser vi det som ett bra verktyg. Används den däremot medvetet för att pedagogerna själva vill slippa lösa konflikten så ser vi det som ett sämre verktyg. Vi ser det som en intressant aspekt, att utomhusvistelsen i sig också kan bli ett verktyg för konfliktlösning, men det är som ovan syftat, beroende på för vems skull man vill undvika konflikterna.

Förskolegårdens handlingserbjudanden

Återkommande för oss som genomfört studien och vad som framgår som en viktig aspekt till hur förskolegården används är hur det arbetas och reflekteras med och kring utomhusmiljön. Vi tänker att det är viktigt att reflektera och diskutera kring förskolans utomhusmiljö för att synliggöra och utveckla de handlingserbjudanden som kan komma till uttryck. Sandell (2007) beskriver hur miljön behöver synliggöras ifrån olika perspektiv för att barnen ska få ett positivt förhållningssätt och uppfattning av förskolegården. Vi uppfattar av vårt resultat att de informanter som aktivt arbetar med förskolans utomhusmiljö, ser både gårdens möjligheter och hinder samt är medvetna om dess styrkor och svagheter. Vi uppfattar att genom att arbeta aktivt med utomhusmiljön, likt informanterna gör, så ger det möjlighet till att synliggöra miljön ur de olika perspektiven, likt Sandell (2007) syftar till ovan. Vi ser det som en bra metod, att schemalägga tid för utveckling av förskolans gård, för att få möjligheten

att skapa och utveckla det man anser sakna med sin gård. Det handlar om ett utvecklingsarbete som är pågående hela tiden, likt Brulin och Emriksson (2005) beskriver Reggio Emilia-pedagogiken. Vi ser att det är informanterna på de Reggio Emilia-inspirerade förskolorna som arbetar aktivt med reflektion och utveckling. Om det beror på att förskolorna har en Reggio Emilia-inspirerad pedagogisk inriktning eller något annat kan vi inte säga.

I resultatet ser vi att det är av vikt för flera av informanterna att skapa miljöer med handlingserbjudanden som möjliggör att barnen får vara delaktiga och ha inflytande. Det är mest tydligt på de Reggio Emilia-inspirerade förskolorna, för som Brulin och Emriksson (2005) beskriver Reggio Emilia-pedagogiken så handlar det om att göra barnen till medskapare till den miljö som de vistas i. Det synliggörs i resultatet med ett tillåtande förhållningssätt kring barns önskemål om handlingserbjudanden utomhus. Exempelvis när barn önskar ta med sig material ut som egentligen lämpar sig för inomhusbruk. Att ta med sig material ut tänker vi kan ge en trygghet till barn som kan behöva material de känner igen.

Det fasta materialet kan även det ses som en trygghet för barnen enligt informanterna. De beskriver hur det fasta materialet kan vara ett hjälpmedel för barn som inte ser handlingserbjudanden i mer abstrakt och ofärdigt material. Detta stärks av Änggård (2014) som beskriver hur det fasta materialet kan bidra till språklig utveckling hos de yngre barnen och därför kan fast material ses som ett nödvändigt komplement till löst material. Med det fasta materialet som har hård funktionalism vet barnen vad som förväntas av dem, vad det ska användas till och vilka handlingserbjudanden materialet har. Barnen vet vad som väntar ute på gården. Vi tolkar det som att pedagogerna behöver förhålla sig till att det fasta materialet finns på förskolegården, men att de inte har möjlighet att påverka vilket det fasta materialet ska vara. Pedagogerna kan påverka till viss del, till exempel genom att ta bort gungorna, som är ett löst material. Däremot så kommer gungställningen att stå kvar. Samtidigt tolkar vi det som att förskollärarna själva inte reflekterar så mycket kring hur det fasta materialet påverkar förskolegårdens handlingserbjudanden. Vi ser det som att det inte handlar om vad miljön är tänkt att användas till, utan att se de handlingserbjudanden som miljön kan bidra till. Handlingserbjudanden kan upptäckas i både mer eller mindre planerade miljöer och oftast upptäcker barn fler handlingsutrymmen än de mest uppenbara (Eriksson Bergström, 2017). Det är en intressant aspekt då det ur resultatet framgår hur det fasta materialet kan ge en trygghet då det inte erbjuder lika många handlingserbjudanden. Vi tänker att förskolegården i sig har fler handlingsutrymmen än vad man först ser, men vi tror att det krävs reflektion hos både barn och pedagoger för att kunna se flera av de handlingserbjudanden som faktiskt finns.

Det framgår ur resultatet att reflektion kan ge möjlighet för utveckling av förskolans gård. Genom denna reflektion framgår ur resultatet att informanterna ofta arbetar för att utveckla olika mötesplatser ämnade för lek och samspel på förskolans gård. Några av informanterna i vårt resultat beskriver hur de skapat mötesplatser med olika handlingserbjudanden som syftar till att samla barn med olika intressen för att gynna både lek och kamratskap. Det som vi funderar på är när pedagogerna bestämmer vilka handlingserbjudanden som mötesplatserna ska innehålla, utan barnens delaktighet. Eftersom att Gibson (1979) och Eriksson Bergström (2017) beskriver att barn inte direkt ser det ändamål som platsen är skapad för, utan andra handlingserbjudanden som för barnen är mer tydliga. Vi uppfattar det som att barnens möjlighet till att upptäcka handlingserbjudanden kan hämmas när pedagoger bestämmer hur mötesplatserna ska användas. Samtidigt så uppfattar vi utifrån vårt resultat att det är av vikt att

kunna förlita sig på pedagogens professionalitet och att deras kunskap kan bidra till att skapa värdefulla mötesplatser och gemytliga miljöer för barnen. För som Hagens (2015) studie visar, så är rum och platser utomhus skapade av vuxna av stor vikt för barnen.

Vi ser även i resultatet hur informanterna tagit vara på förskolegårdens möjligheter för grovmotorisk utveckling, trots att de inte var självklara. Det vi ser som en bidragande faktor för barnens grovmotoriska utveckling är förskollärarnas förhållningssätt till att se möjligheterna istället för hindren, med de förutsättningar de har på sin förskolegård. De handlingserbjudanden som blev tillgängliga i och med utvecklingen av de platser som inte utnyttjades på förskolans gård bidrog i sin tur, enligt informanternas uppfattning till den grovmotoriska utvecklingen hos barnen. Bergnéhr (2009) menar att praktiska erfarenheter i utomhusmiljön är av vikt för att barns motoriska förmåga ska stimuleras. Liksom Quennerstedt et al. (2007) menar att barn som får leka i naturmiljö utvecklar sin motoriska förmåga mer än barn som får leka i planerade miljöer. Det gör att vi ställer oss frågande till det fasta materialet i planerade miljöer som finns på förskolegården samt de mötesplatser som informanterna berättar att de skapar.

Avgränsade utrymmen är även det något som blivit belyst som värdefullt av informanterna i resultatet, då de ger fler handlingserbjudanden på förskolans gård. Det som framgår ur vår studies resultat är hur ett avgränsat utrymme å ena sidan ger en mötesplats med möjlighet till att arbeta ostört med vuxen. Å andra sidan ger det möjlighet för de yngre barnen att kunna sova ostört på gården. Samtidigt så lyfter informanterna att de äldre barnen får anpassa sig efter de yngre barnens behov. Det vi utifrån dessa dilemman funderar kring är vems behov och vilka aktiviteter som ska få ta mest plats. Det vi funderar kring är om det är de yngre barnens behov som får ge vika för de äldre barnens aktiviteter eller om det är de äldre barnens behov som får stå tillbaka för de yngre barnens aktiviteter. Vi tänker att det kan handla om hur pedagoger väljer att förhålla sig till förskolegårdens möjligheter som kan bidra till hur barnens aktiviteter inte behöver hindra någon annan.

I samband med att informanterna beskriver att aktiviteter för yngre och äldre barn kan krocka så framgår det hur resursfrågan är av vikt, för barnens bästa och för deras säkerhet. Rosenqvist (2014) beskriver hur möten mellan förskollärare-barn kan hindras genom för stora barngrupper eller för låg personaltäthet och med det tänker vi att det också borde kunna hindra möten mellan barn-barn. Liksom informanterna för vår studie flertalet gånger berättar, att barnen får göra utflykter eller stanna kvar på gården, för att inte vara i vägen eller hindra andra barn på förskolan. Utifrån vår reflektion kring resultatet, så tänker vi att det kan handla om hur pedagogerna väljer att utnyttja situationen och hur barngruppen organiseras för att alla barns behov ska bli tillgodosedda. Vad vi kan uppfatta så handlar det inte bara om att kunna organisera på ett bra sätt, utan även om förutsättningarna när det gäller både barngruppens storlek och personaltäthet.

Det vi genomgående diskuterat och som vi ställer oss frågande till är hur förskolegårdens utformning bestäms samt vem som bestämmer om vilket fast material som ska vara tillgängligt. Glantz et al. (2007) lyfter att det är ett hinder att man måste förhålla sig till lagar och regler när en förskolegård utformas. Vi tolkar det som att informanterna i vår studie är begränsade i hur de kan påverka det fasta materialet på förskolegården och att de får förhålla sig till det som finns. Det framgår att informanterna kan påverka genom att till exempel ta bort gungorna, men de får förhålla sig till att gungställningarna står kvar på förskolegården. Vi funderar mycket kring hur barnens perspektiv kommer till uttryck när det

gäller utformningen av och innehållet på förskolans gård. Speciellt med vetskapen om att tidigare studier (Quennerstedt et al., 2007) visar på hur naturliga miljöer gynnar barnen och uppskattas av dem, så är det både märkligt och intressant hur förskolegårdar byggs med mycket fast material som verken pedagoger eller barn bestämt.

Närmiljöns handlingserbudanden

Vad som ur vårt resultat framgår som en arena med många handlingserbudanden är skogen. Informanterna som är verksamma på förskolor i stadsmiljö beskriver hur de inte har någon tillgång till kuperad terräng, men att de försöker hitta de möjligheter som finns i närområdet för att barnen ska få möjlighet till att bekanta sig med den typen av miljö också. Glantz, Grahn och Hedberg (2007) beskriver att naturen finns närmare än vad man tror och att det är av vikt att se möjligheterna istället för hindren genom att använda sin fantasi. Vidare beskriver författarna att de förskolor som har tillgång till naturområden i sin närmiljö också oftare besöker dessa än de förskolor som inte har den möjligheten. Vi uppfattar att det kan vara av vikt för de förskolor som har kuperad terräng och naturlig miljö tillgänglig, att det på deras förskolegård istället finns fast material som komplement när det inte finns tillgängligt i närmiljön.

Flera av informanterna beskriver hur de utifrån närmiljön utvecklar projektarbeten. Oavsett hur förskolans närmiljö ser ut så tänker vi att det är av vikt att ta tillvara på närmiljöns handlingserbudanden och se hur de kan bidra till projektarbeten. Brügge och Szczepanski (2007) menar också detta, att närmiljön ger möjlighet till flertalet inläringssituationer. Vi ser även att projektarbete blir tydligt på de förskolor som arbetar med en Reggio Emilia-inspirerad pedagogik. Brulin och Emriksson (2005) menar att projektarbeten är en del av Reggio Emilia-pedagogiken, där barnen tillsammans med pedagogen som stöd ska driva arbetet framåt.

De informanter som har skogen som närmiljö och som aktivt använder den menar att det är en vinst för dem. Brügge och Szczepanski (2007) menar att utomhusmiljön kan förknippas med lärande där man får lära med hela kroppen och att inläringssituationer i sitt rätta sammanhang ger sinnesupplevelser. Vidare menar författarna att steget till närområdet blir lättare om man redan tagit steget ut på förskolegården. Av vårt resultat framgår det dock också att det finns förskolor med samma typ av närmiljö men att informanten inte tar tillvara på dess möjligheter. Anledningen till att närmiljön inte utnyttjades framgick ur resultatet delvis som en resursfråga, och delvis som ett hinder på grund av farlig trafik i närmiljön. Det ställer vi oss frågande till då andra informanter menade att närmiljön snarare underlättade vid brist på personal. Det blir då tydligt för oss att det kan handla om pedagogernas inställning till närmiljön.

Handlingserbudanden ur ett barnperspektiv

Vi uppfattar att utomhusvistelsen på förskolan formas utifrån ett barnperspektiv men inte utifrån barns perspektiv. Det framgår ur vår studie liksom ur Engdahls (2014), Niklasson och Sandbergs (2010) och Hagens (2015) studier, att det är pedagogerna som bestämmer över det mesta vad gäller förskolans gård, men att det finns saker som inte de heller kan påverka. Vi uppfattar att barnen får acceptera och förhålla sig till hur miljön är utformad, utifrån vad vi tror är pedagogernas tankar om vad barnens intressen är.

Som vi tidigare har beskrivit så använde flera av informanterna förskolegården för att skapa mötesplatser till barnen på förskolans gård. Det vi ifrågasätter är när pedagogerna beskriver hur de skapar mötesplatser och hur de bestämmer vilka mötesplatser som ska finnas, utan barnens delaktighet. Det vi funderar kring är hur mycket av barnens intressen och om det verkligen är barns perspektiv som förskolegården skapas utifrån och som blir synligt i dessa mötesplatser. Som vi tidigare har lyft så förstår vi dock att pedagoger kan ha kunskap och bidra till en gynnsam utomhusmiljö för barnen. Brodin och Lindstrand (2008) menar att det inte är lätt att lyfta barns perspektiv på deras tillvaro, då det alltid kommer att finnas en tolkning av en vuxen. Likaså blir det återigen intressant att fundera kring hur det fasta materialet på förskolans gård bestäms och hur komplext det kan vara att försöka nå och därmed förstå barns perspektiv. I och med hur vi nu lyft hur barnens intressen och perspektiv inte riktigt kommit till uttryck på förskolans gård så blir det av vikt att framföra hur de istället får ha inflytande vad gäller utomhusvistelse utanför förskolans gård. Vi uppfattar det som att informanterna i vår studie menar att barnen inte har så mycket inflytande på sin egen förskola, men att de utanför gården får bestämma desto mer. Detta intresserar oss för att vi ser förskolegården som *barnens* och att det är där de borde få ha mycket inflytande. Vad vi istället tolkar det som är att barnen får ha inflytande när det gäller när de ska lämna förskolegården samt för hur och vad de ska göra utanför förskolegården.

Hagens (2015) studie visar att barn mest tycker att pedagogerna går runt och pedagogerna menar att det ger dem uppsikt samt att de inte vill störa barnens lekar. Detta blir intressant i jämförelse med vad som berättas i vår studie där liknande aspekter lyfts. En informant berättar om att hon uppfattar det som att barnen tror att de får bestämma och påverka mest utomhus. I jämförelse med Hagens (2015) studie som faktiskt lyfter barnens perspektiv blir informantens uppfattningar i vår studie tydliga exempel på hur det istället är barnperspektivet som kommer till uttryck. Några informanter ur vår studie berättar att de vill vara delaktiga i barns lekar, men av olika anledningar hindras till det.

Vad som flertalet gånger i resultatet av vår studie framstår som ett problem eller dilemma är de yngre barnen och deras behov. Grahn (2007) lyfter vikten av att yngre barn ska möjlighet att ta del av utomhusmiljön som finns utanför de trygga väggarna genom sinnesintryck, då det är den möjligheten som lägger grunden för hur naturen kommer att uppfattas av barnet. Flertalet gånger framgår det hur de yngre barnen kan hindra resten av barngruppen eller hur de själva hindras under utomhusvistelsen. Det ger oss mycket funderingar kring hur barnens perspektiv får komma till uttryck under utomhusvistelsen, då vi uppfattar det som att de yngre barnen ofta undermineras. Trots att det ur resultatet framgår hur det är de yngre barnen som undermineras så tänker vi att det också blir en anledning för de äldre barnen att stå tillbaka, till förmån för de yngre barnens behov. Engdahl (2014) beskriver hur pedagoger väljer att ta mer avstånd till de äldre, för att kunna vara mer närvarande hos de yngre barnen. Vi tänker att det beror på att de yngre barnens behov i vissa fall väger tyngre, likt det framställs i vår studies resultat när de yngre barnens behov av sömn framställs som viktigare än de äldre barnens behov av att få röra på sig. Vi ser dessa frågor som stora dilemman, för liksom Brulin och Emriksson (2005) beskriver det så ska ju barnen ha samma rättigheter. Dessa rättigheter synliggörs inte i vår studies resultat, just i och med hur de yngre barnen med deras behov ofta verkar bli ett bekymmer. Det vi ställer oss frågande till är hur de yngre barnen då ska få möjlighet till delaktighet och upptäckande av utomhusmiljön. Möjligheten till fler inläringssituationer som Brügge och Szczepanski (2007) menar att närmiljön och i synnerhet naturen kan bidra med, tolkar vi att de yngre barnen kan bli hindrade ifrån om deras behov alltid framställs som ett hinder. Även om vi uppfattar att informanterna framställer det som att de yngre barnen och dess behov är ett hinder, så tror vi att mycket handlar om

förhållningssättet hos pedagogen. Det synliggörs ur vårt resultat då en informant berättar hur de yngre barnen deltog i och uppskattade skogen på samma villkor som alla andra barn och en annan informant berättar om hur barnen inte ser skogens handlingserbjudanden. Vi tänker att det kan ha att göra med vad Grahn (2007) menar är viktigt, att barnen får möjligheten att möta och förstå utomhusmiljön.

Eftersom vi uppfattar att pedagogers förhållningssätt har en stor betydelse, så tänker vi även att det kan ge barnen olika erfarenheter. För som det framställs i Engdahls (2014) studie, så har pedagoger i förskolan ofta olika syner på närhet-distans och lek-lärande. Detta uppfattar vi kan bidra till att barnen får olika möjligheter och tillfällen till att upptäcka handlingserbjudanden på olika sätt i utomhusmiljön. Vi ser det som önskvärt, att alla barn får möjlighet till att möta närmiljön, naturen och utomhusmiljön i sig med goda förutsättningar och med pedagoger som också ser utomhusmiljöns möjligheter. Bergnéhr (2009) menar att barnen gynnas av att utomhusmiljön erbjuder praktiska erfarenheter, liksom både Vygotskij (1995) och Änggård (2014) menar så bidrar ju även de praktiska erfarenheterna till en utveckling av både kreativitet och fantasi. Furmark (1999) beskriver hur äventyrspedagogik möjliggör ett lärande genom fantasi, delaktighet och spänning men också genom erfarenheter. Vi kunde genom vårt resultat se hur förhållningssättet som äventyrspedagogiken innehar bidrar till att alla barn får delta på samma villkor och får möjlighet till att bilda egna erfarenheter av naturen. Detta ser vi som en möjlighet till att alla förskolor bör kunna erbjuda alla barn, ett deltagande på deras villkor. Men att pedagogerna ser möjligheter istället för hinder i utomhusmiljön är en förutsättning för att barnen ska kunna vara delaktiga.

Slutsatser

Förskolans utomhusmiljö och utomhusvistelsen har ur vår studie framstått som ett mer eller mindre reflekterat ämne. I de fall där en medvetenhet kring utomhusmiljön och utomhusvistelsen framstått har varit förskolor med en uttalad Reggio Emilia-inspirerad och äventyrspedagogisk inriktning. Vi har uppfattat det som att pedagogernas förhållningssätt är det som får betydelse för om utomhusmiljön och utomhusvistelsen är mer eller mindre reflekterad. Reggio Emilia-pedagogiken har ett ständigt utvecklingsarbete som aldrig får stanna av, vilket stärks av Brulin och Emriksson (2005). Vi tänker att det inte har någon betydelse om förskolan har en tydlig inriktning eller inte, utan att det är förhållningssättet hos pedagogen som i sig förutsätter graden av reflektion kring utomhusmiljön och utomhusvistelsen. Däremot är det svårt att säga, men intressant att fundera kring om det är den pedagogiska inriktningen eller pedagogens förhållningssätt som skapar en medvetenhet hos pedagogen. Vi tänker att det å ena sidan kan vara den pedagogiska inriktningen som gör att pedagogen blir medveten, men å andra sidan kan pedagogen ha ett medvetet förhållningssätt och därför har förskolan en pedagogisk inriktning.

Utifrån vad vårt resultat visar så tolkar vi att pedagogers förhållningssätt till utomhusmiljön och utomhusvistelsen kan möjliggöras och hindras på olika sätt. Det kan handla om att pedagoger inte har samma förhållningssätt. Vi uppfattar att en kollegial samsyn kring utomhusvistelsen och utomhusmiljön är en förutsättning för att den ska kunna nyttjas med en medvetenhet kring dess möjligheter och hinder. Finns ingen överenskommen samsyn så tror vi att det i slutändan är barnen som hindras då barnperspektivet inte tas i beaktande. Finns det en medveten kollegial samsyn så tror vi att barnen kan gynnas.

Medvetenheten kring förskolans gård och dess utformning uppfattar vi vara en förutsättning för att ett utvecklande arbete med den ska kunna möjliggöras. Det framgår tydligt ur vårt resultat att man kan ha en medvetenhet om sin gårds begränsningar, men att man trots det ser möjligheterna och väljer att utgå ifrån det man har. Förskolegårdens begränsningar behöver inte vara ett hinder utan kan utgöra möjligheter.

Vi kan inte utifrån vårt resultat uppfatta att förskolans lokalisering i direkt bemärkelse ger fler möjligheter. Däremot så tänker vi att förskolans lokalisering kan påverka pedagogernas förhållningssätt till viss del. Vi tänker nämligen om det är så att förskolans närmiljö av pedagogerna uppfattas som rik och full av möjligheter och handlingserbudanden, så är det därmed också lättare för pedagogerna att upprätthålla en inställning tillika ett förhållningssätt som ser möjligheter tydligare än hinder. Liksom hur Glantz, Grahn och Hedberg (2007) beskriver, att man behöver använda sin uppfinningsrikedom och fantasi för att se möjligheter istället för hinder. Samtidigt så tror vi att om pedagoger uppfattar att det finns hinder i förskolans närmiljö, så kan förmågan att se både möjligheter och handlingserbudanden försvåras. Vi befarar att en sådan aspekt skulle kunna medföra att pedagoger anammar ett förhållningssätt där hinder blir tydligare än möjligheter.

Utifrån reflektionerna av denna studie ser vi att samsynen kring förhållningssättet är otroligt viktigt inför vår framtida yrkesroll. Vi tänker att en ständig process hos varje individ och i arbetslaget krävs för att verksamheten ska utvecklas. För oss blir det uppenbart att utvecklingsarbetet i yrkesrollen aldrig kommer bli färdigt och trots att vår utbildning snart är klar så betyder inte det att vår yrkesroll är färdigutvecklad. Vi tror att vår medvetenhet kring olika förhållningssätt kan gynna oss i utvecklandet av vår egen yrkesroll och likt hur medvetenhet kring utomhusmiljön i denna studie, visar att det möjliggör en utveckling av utomhusmiljön.

Framtida studier

Vi ser flera möjligheter till fortsatta studier inom området. Främst så skulle det vara intressant att göra en kompletterande studie där man undersöker om pedagogerna nyttjar utomhusmiljön som de själva uppfattar att de gör. Vad som också vore en intressant utgångspunkt eller tillägg är att undersöka samma fenomen; utomhusmiljöns möjligheter och hinder, men utifrån barnens perspektiv.

Vi upplever att flera av informanterna i vår studie känner sig hindrade av att det fasta materialet på förskolans gård är förutbestämt. Därför skulle det vara intressant att undersöka hur det fasta materialet påverkar utformandet och användandet av gården. En annan aspekt som vi tror skulle ge en intressant utgångspunkt är om förskolans lokalisering gör någon skillnad för barnen och deras utveckling.

Referensförteckning

- Barsotti, A. (2005). Loris Malaguzzi. I K. Grut (Red.), *Exemplet Reggio Emilia: pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. (s.7-10). Stockholm: Premiss.
- Bergnéhr, D. (2009). Natur, utomhusmiljö och den goda barndomen i tidningen förskolan. I G. Halldén (Red.). *Naturen som symbol för den goda barndomen*. (s. 59-77). Stockholm: Carlsson.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2008). Utelek i ett mångkulturellt perspektiv. I A. Sandberg (Red.). *Miljöer för lek, lärande och samspel*. (s. 137-165) Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B. & Riddersporre, B. (2012). *Kärnämnen i förskolan: nycklar till livslångt lärande*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Brunlin, G. & Emriksson, B. (2005). En pedagogik för regional utveckling. I K. Grut (Red.), *Exemplet Reggio Emilia: pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. (s.11-34). Stockholm: Premiss.
- Brügge, B. & Szczepanski, A. (2007). Pedagogik och ledarskap. I B. Brügge, M. Glantz & K. Sandell (Red.), *Friluftslivets pedagogik: för kunskap, känsla och livskvalitet*. (s. 25-52). Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Upplaga 3).
- Dalen, M. (2008). *Intervju som metod*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups utbildning.
- Elfström, I., Nilsson, B., Sterner, L. & Wehner-Godée, C. (2014). *Barn och naturvetenskap: upptäcka, utforska, lära i förskola och skola*. (2. [rev.] uppl.) Stockholm: Liber.
- Engdahl, K. (2014). *Förskolegården: En pedagogisk miljö för barns möten, delaktighet och inflytande*. Umeå. Hämtad från: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-86738>
- Eriksson Bergström, S. (2017). *Rum, barn och pedagoger: om möjligheter och begränsningar för lek, kreativitet och förhandlingar*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I Ahrne, G. & Svensson, P. *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 36-58). (2., [utök. och aktualiserade] uppl.) Stockholm: Liber.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg, (Red.) *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 16-43) (2., utök. uppl.) Stockholm: Liber.
- Furmark, S.-G. (1999). *Äventyrspedagogik*. Luleå. Hämtad från: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ltu:diva-33838>
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston, Mass.: Houghton Mifflin.

- Glantz, M., Grahn, P. & Hedberg, P. (2007). Tätortsnära friluftsliv. I B. Brügge, M. Glantz & K. Sandell (Red.), *Friluftslivets pedagogik: för kunskap, känsla och livskvalitet*. (s. 171-194). Stockholm: Liber.
- Grahn, P. (2007). Barnet och naturen. I L.O. Dahlgren (Red.), *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö*. (s. 55-104) Lund: Studentlitteratur.
- Grut, K. (2005). Vad är Reggio?. I K. Grut (Red.), *Exemplet Reggio Emilia: pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. (s.7-10). Stockholm: Premiss.
- Hagen, T. (2015). Hvilken innvirkning har barnehagens fysiske utemiljø på barns lek og de ansattes pedagogiske praksis i uterommet. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 10(5), 1-16. <https://doi.org/10.7577/nbf.1430>
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitative metoder: från vetenskapsteori till praktik*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (2013). *Intervjumethodik*. (3., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Mårtensson, F. (2004). *Landskapet i leken: en studie av utomhuslek på förskolegården*. Diss. Alnarp: Sveriges lantbruksuniversitet, 2004. Alnarp.
- Naturskyddsföreningen. (2013). Gifffria barn leka bäst: 129 förskoleinventeringar i 41 kommuner inom projektet Operation Giftfri Förskola. Stockholm: Naturskyddsföreningen. Från: https://www.naturskyddsforeningen.se/sites/default/files/dokument-media/gifffria_barn_leka_bast_.pdf
- Niklasson, L. & Sandberg, A. (2010). Children and the outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 485-496. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525945>
- Pihlgren, A.S. (2017). *Undervisning i förskolan: att skapa lärande undervisningsmiljöer*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.
- Pramling Samuelsson, I., Williams, P., & Sheridan, S. (2015). Stora barngrupper i förskolan relaterat till läroplanens intentioner. *Tidsskrift For Nordisk Barnehageforskning/Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 9(7), 1-14.
- Quennerstedt, M., Öhman, M. & Öhman, J. (2007). Friluftsliv, hälsa och livskvalitet. I B. Brügge, M. Glantz & K. Sandell (Red.), *Friluftslivets pedagogik: för kunskap, känsla och livskvalitet*. (s. 195-208). Stockholm: Liber.
- Rosenqvist, A. (2014). *Förskollärares beskrivningar av barngruppsstorlekar i förskolan*. Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/37516/1/gupea_2077_37516_1.pdf

- Sandell, K. (2007). Från naturliv till friluftsliv. I B. Brügge, M. Glantz & K. Sandell (Red.), *Friluftslivets pedagogik: för kunskap, känsla och livskvalitet*. (s. 7-24). Stockholm: Liber.
- Skolverket (2016). *Läroplan för förskola Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket.
- Storli, R. & Hagen, T-L. (2010). Affordances in outdoor environments and children's physically active play in pre-school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 445-456, DOI: 10.1080/1350293X.2010.525923
- Szczepanski, A. (2013). *Platsens betydelse för lärande och undervisning: ett utomhuspedagogiskt perspektiv*, NorDiNa: Nordic Studies in Science Education, 9(1), 3-17.
<http://dx.doi.org/10.5617/nordina.623>
- Szczepanski, A. (2007). Uterummet - ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer. I L.O. Dahlgren (Red.), *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö*. (s. 9-32) Lund: Studentlitteratur.
- Szklarski, A. (2015). Fenomenologi. I A. Fejes & R. Thornberg, (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 131-147) (2., utök. uppl.) Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Westlund, I. (2015). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg, (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 71-89) (2., utök. uppl.) Stockholm: Liber.
- Änggård, E. (2010). Making Use of 'Nature' in an Outdoor Preschool: Classroom, Home and Fairyland. *Children, Youth and Environments* 20(1), 4-25.
http://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.120149.1358777081!/menu/standard/file/CYE%20Making%20use%20of%20nature.pdf
- Änggård, E. (2012). Att skapa platser i naturmiljöer Om hur vardagliga praktiker i en I Ur och Skur-förskola bidrar till att ge platser identitet. *Nordisk Barnehageforskning*, (5)10, 1-16.
Hämtad från: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-77445>
- Änggård, E. (2014). *Ett år i ur och skur: utomhuspedagogik i förskolan*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Ärlemalm-Hagsér, E. (2008). Skogen som pedagogisk praktik ur ett genusperspektiv. I A. Sandberg (Red.). *Miljöer för lek, lärande och samspel*. (s. 107-136) Lund: Studentlitteratur.

Missiv till intervjudeltagare

Hej!

Vi heter Karolin Asplund och Josefin Nordin och läser nu vår sista termin på förskolläraryrket på Mittuniversitetet i Sundsvall. Vi har nu påbörjat vårt gemensamma examensarbete där vi har valt att skriva om förskollärares uppfattningar om utomhusmiljön och dess möjligheter och hinder.

Vi önskar få intervjua Dig och vill därmed ha Ditt samtycke för detta. Under intervjun kommer vi båda som skriver examensarbetet att delta. Vi kommer föra anteckningar och vi önskar få spela in det som sägs, för att sedan transkribera och vidare analysera. Examensarbeten är offentliga material men informationen från deltagare kommer att behandlas enligt forskningsetiska principer. Namn på förskola, intervjupersoner samt kommun kommer inte att kunna identifieras genom vår skrivna text. Du som deltar i intervjun kan när som helst under intervjun eller pågående bearbetning av det samlade materialet välja att avbryta deltagandet. Vid slutfört och godkänt examensarbete raderas det inspelade och transkriberade materialet.

Kontakta oss gärna vid funderingar.

Med vänlig hälsning

Josefin Nordin, XXX-XXXXXXX
XXX@student.miun.se

Karolin Asplund, XXX-XXXXXXX
XXX@student.miun.se

Intervjuguide

Hur länge har du jobbat som förskollärare?

- När utbildade du dig till förskollärare?
- Vart utbildade du dig?

Vilken typ av avdelning jobbar du på?

- Ålder på barnen

Kan du beskriva din inställning till att vara ute på jobbet.

- Föredrar du att vara ute eller inne?
- Spenderar du tid ute på din fritid?

Hur ser du på utevistelse i förskolan?

- Varför går ni ut?

Hur uppfattar du att ni använder förskolans gård?

- Vilka möjligheter ger/finns det med förskolans gård? Varför?
- Vilka hinder finns det med förskolans gård? Varför?
- Hur utnyttjas den planerade miljön?
- Hur utnyttjas den oplanerade/naturliga miljön?

Lämnar ni gården?

- Varför/varför inte?
- Vilka platser besöker ni då?
 - Går ni till planerade miljöer eller naturliga miljöer?
- Vad gör ni då?
- Vilka möjligheter/hinder anser du att det finns?

Uppfattar du att er närmiljö ger er några möjligheter?

- Finns det platser ni skulle önska utforska men som ni inte har möjlighet till?

Uppfattar du att det finns några hinder i er närmiljö?

- Någonting som hindrar er från att göra det ni vill i er närmiljö.

Hur uppfattar du att barnens perspektiv kommer till uttryck under utevistelsen?

- Får barnens vara med att bestämma?
- Är gården utformad utifrån barnens intressen?

För att avrunda: Är det något mer om utemiljö som du skulle vilja berätta om.

Stöd

- Kan du hjälpa mig att förstå hur du menar?
- Det där låt intressant, kan du beskriva lite närmare?
- Kan du utveckla lite mer?
- Hur menar du?