



När stenen blir en båt

En kvalitativ studie om förskollärares resonemang kring
användningen av utomhusmiljön i förskolan

Catherine Palma och Marinela Mocanu

Institutionen för utbildningsvetenskap och konst
Självständigt arbete - förskolepedagogiskt område
Grundnivå, 15 hp.

Handledare: Hans Öberg
Examinator: Anne Lillvist
Termin: VT År: 2026

Institutionen för utbildningsvetenskap och konst

SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE 15 hp

Kurskod PEA098

Termin: VT År 2026

SAMMANFATTNING

Catherine Palma och Marinela Mocanu

När stenen blir en båt

En kvalitativ studie om förskollärares resonemang kring användningen av utomhusmiljön i förskolan

When a Stone Becomes a Boat: A Qualitative Study of Preschool Teachers' Reasoning Regarding the Use of Outdoor Environments in Preschool

Årtal: 2026

Antal sidor: 28

Syftet med denna studie var att undersöka hur förskollärare resonerar kring utomhusmiljön för att stödja barns lärande och utveckling samt vilka möjligheter och utmaningar som finns i arbetet. Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande, kompletterat med ett hermeneutiskt perspektiv för att tolka förskollärares erfarenheter och uppfattningar. Studien genomfördes med en kvalitativ metod där sex yrkesverksamma förskollärare från tre olika förskolor intervjuades genom semistrukturerade intervjuer.

Resultatet visar att utomhusmiljön uppfattas som en viktig del av förskolans verksamhet och erbjuder goda möjligheter för barns lärande, särskilt inom fysisk aktivitet, socialt samspel och naturvetenskapligt utforskande. Naturmaterial framträder som betydelsefulla resurser som stimulerar barns kreativitet och fantasi. Samtidigt framkommer att förskollärarens roll är avgörande för hur utomhusmiljön används som pedagogisk resurs. Resultatet visar även att det finns utmaningar i arbetet med utomhuspedagogik, såsom väderförhållanden, personalbrist och organisatoriska begränsningar, vilket kan påverka möjligheten att genomföra planerad undervisning.

Nyckelord: utomhuspedagogik, naturmaterial, barns lärande, sociokulturellt perspektiv, pedagogens roll.

Innehållsförteckning

1.	Inledning	1
1.1	Forskningsproblem och Syftet	2
2.	Tidigare forskning.....	2
2.1	Den fysiska miljöns betydelse kontra pedagogens förhållningssätt.....	2
2.2	Spänningen mellan planerad undervisning och fri lek	3
2.3	Materialets roll för att mediera lärande.....	4
2.4	Språk och socialt samspel i olika miljöer.....	6
3.	Teori.....	7
3.1	Sociokulturell teori	7
4.	Metod	8
4.1	Hermeneutiskt perspektiv	8
4.2	Kvalitativ metod	9
4.3	Genomförande.....	11
4.4	Urval och avgränsningar.....	11
4.5	Forskningsetik	12
4.6	Analysmetod.....	13
5.	Resultat och analys	15
5.1	Utomhusmiljön betydelse för lärandet.....	15
5.2	Planering och genomförande av undervisning	16
5.3	Ämnesinriktat lärande i utomhusmiljö	17
5.4	Material	17
5.5	Socialt samspel	18
5.6	Motorisk utveckling	19
5.7	Utmaningar och möjligheter	20
6.	Diskussion.....	21
6.1	Metoddiskussion.....	24
6.2	Vidare forskning.....	25
7.	Referenslistan:	26
8.	Bilagor.....	28
	Bilaga 1: Intervjufrågor	28
	Bilaga 2: Missivbrev/Samtycke	29

1. Inledning

I den svenska förskolan är det mycket vanligt att utomhusmiljön används som pedagogisk miljö. Utifrån vår arbetserfarenhet och verksamhetsförlagda utbildning (VFU) har vi uppmärksammat att utomhusmiljön kan ha stor betydelse för barns lärande och utveckling på flera olika sätt. I *Läroplan för förskolan, Lpfö18* (Skolverket, 2025, s.11) betonas att barn ska ges möjlighet till en omväxling mellan olika aktiviteter i varierande miljöer såväl utomhus som inomhus. Vidare preciseras även att miljö ska vara tillgänglig för alla barn och inspirera dem till samspel och utforskande av sin omvärld, samtidigt som den främjar deras utveckling, lärande och lek och kommunikation (Skolverket, 2018, reviderat 2025, s. 7). Detta innebär att undervisningen ska ske i alla miljöer där barn befinner sig.

Samtidigt kan detta visa på en problematik i förskolans praktik, där utomhusmiljön i vissa fall riskerar att ses som en plats för avlastning snarare än en undervisningsmiljö. Här är det viktigt att skilja mellan att barn vistas utomhus och att arbeta med utomhuspedagogik. Att vara ute innebär inte att lärande sker automatiskt. Däremot behöver utomhuspedagogik medveten planering, tydliga syften och ett aktivt pedagogiskt förhållningssätt där miljön används som en resurs i undervisningen (Fasten, 2019, s. 53-54).

Under vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) har vi uppmärksammat skillnader mellan inomhus- och utomhusmiljön. Inomhusmiljön är mer tillgänglig och innehåller i större utsträckning planerat pedagogiskt material samt organiserade aktiviteter. Utomhusmiljön erbjuder i stället fler möjligheter till utforskande genom naturmaterial och spontana situationer där barnen kan undersöka och använda sin omgivning på olika sätt. Detta väckte vår nyfikenhet kring hur utomhusmiljö kan erbjuda genomtänkta pedagogiska lärandesituationer som främjar lärande och utveckling hos alla barn.

Forskning visar att utemiljöns utformning har betydelse för barns lek och utveckling. Moser och Martinsen (2010, refererad i Gustafson & Ekman Ladru, 2025, s. 66) lyfter fram betydelsen av en större och mer varierad utformning av utemiljön som gynnar barns lek och utveckling. Detta innebär att om förskolan erbjuder olika miljöer och olika typer av ytor så får barn fler möjligheter att utvecklas. Samtidigt visar forskning att det inte räcker med hur förskolans gård är utformad. Pedagogernas förhållningssätt är också avgörande för var och hur barnen får leka samt vilka aktiviteter de uppmuntras till. Om pedagoger ser att leken och miljön innehåller mycket som är farligt, kan det begränsa barnens möjligheter att leka och röra sig fritt. (Ekman Ladru m.fl., 2023; Gustafson & Ekman Ladru, 2020, s. 66). Vidare föreslår Gustafson och Ladru (2025, s. 66) att inom Fröbelpedagogiken ses människan som en del av naturen och barn utvecklas bäst genom att leka och aktivt utforska sin omgivning.

Utomhuspedagogik introducerades i Sverige på 1990-talet och har sedan dess vuxit fram, både i praktiken och i forskningen. Enligt Szczepanski (2019, s. 41-42) handlar utomhuspedagogik om att flytta undervisningen utanför klassrummets fyra väggar och använda hela miljön runt omkring som en plats för lärande. Det innebär att elever får använda kroppen och sina sinnen för att uppleva och förstå saker, inte bara läsa om dem i böcker. Genom att kombinera praktiska upplevelser utomhus med teori inomhus skapas ett mer hållbart lärande.

Vidare beskrivs utomhuspedagogik som en möjlighet att utveckla utbildningen genom att skapa mer kreativa och varierande lärmiljöer där barns olika kompetenser får utrymme. Lärande sker i samspel med inomhus- och utomhusmiljöer, vilka tillsammans kan bidra till både kunskapsutveckling och ökad miljömedvetenhet och förståelse för naturen (Szczepanski, refererat i Dahlgren m.fl. 2007, s. 9). Samtidigt framhåller Fasten (2019, s. 43, 44) att utomhusundervisning ger eleverna möjlighet att lära sig på flera sätt. Detta sker genom fakta, färdigheter, erfarenhet och förståelse. Samtidigt uppmuntras de att vara nyfikna, kreativa och motiverade i lärprocessen.

1.1 Forskningsproblem och Syftet

Syftet med denna studie är att undersöka hur förskollärare resonerar kring utomhusmiljön för att stödja barns lärande och utveckling. För att uppnå en djupare förståelse kring detta ska vi utgå från följande frågor:

- Hur planerar förskollärare undervisningssituationer i utomhusmiljö?
- På vilket sätt beskriver förskollärare användningen av utomhusmiljö för att främja barns lärande och utveckling?
- Vilka möjligheter och utmaningar upplever förskollärare i arbetet med utomhusmiljön?

2. Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning som är relevant för studiens syfte. Forskning visar att utomhusmiljön inte enbart fungerar som en fysisk plats, utan också som en pedagogisk resurs som kan påverka barns lärande, hälsa och utveckling på flera sätt.

2.1 Den fysiska miljöns betydelse kontra pedagogens förhållningssätt

Forskningen inom området visar en relativt tydlig samstämmighet kring att utemiljön har stor betydelse för barns fysiska aktivitet och hälsa. Boldemann (2013, s. 498–500) visar i sin studie att utevistelse i förskolan bidrar till ökad fysisk aktivitet, bättre koncentrationsförmåga och förbättrat välbefinnande. I studien mättes barns rörelse med stegräknare och accelerometrar och kompletterades med observationer. Observationerna fokuserade på hur barnen använder förskolegården, vilka typer av lekar som förekom samt hur länge barnen var aktiva. Förskolegårdens fysiska

utformning analyserades också, där faktorer som gårdens storlek, variation, tillgång till vegetation och möjlighet till skuggan kartlades (Boldemann, 2013, s. 500).

Resultaten visade att förskolans utemiljöer påverkade barns fysiska aktivitet, allmänt hälsotillstånd och koncentrationsförmåga. Fysisk aktivitet ökade med utevistelse, och utemiljöernas egenskaper hade betydelse för barnens hälsa. Samtidigt framkom att utemiljöer och arbetsförhållanden påverkade personalens fysiska aktivitet och solexponering. Vidare framkom att flera faktorer kunde avhålla barnen från att använda utemiljöerna fullt ut, trots god kvalitet (Boldemann, 2013, s. 499–500). I likhet med detta visar Pagels och Raustorp (2013, s. 514) att barn är mer fysiskt aktiva utomhus än inomhus. Detta framkom genom observationer, där barnen rörde sig mer intensivt och oftare på förskolegården. De visar även att skillnader i gårdens storlek och variation påverkar aktivitetsnivån, där mer stimulerande och rymliga gårdar ger bättre förutsättningar för lek och rörelse (Pagels & Raustorp, 2013, s. 514–515).

Även Wiklund (2013, s. 563–564) bekräftar denna bild och visar att naturinslag som träd och buskar samt god tillgång till yta främjar barns fysiska aktivitet. Sammantaget finns en tydlig samstämmighet i forskningen om att den fysiska miljön är en central förutsättning för barns rörelse. Studien visar också att pedagogernas arbetssätt har stor betydelse. Hur pedagogerna organiserar dagen, uppmuntrar barns rörelse och deltar i aktiviteter påverkar barns fysiska aktivitet i hög grad. Även barngruppens storlek och tiden för utevistelse är viktiga faktorer (Wiklund, 2013, s. 565–566). Resultatet visar även att det fanns tydliga brister i bedömningsmetoder för uppföljning och utvärdering av stödjande miljöer för fysisk aktivitet i förskolan. Befintliga bedömningsmått visade inte hela förskolans utsträckning, vilket gjorde det svårt att bedöma kvaliteten i pedagogernas arbetsrutiner och beteende. Detta visade på ett behov av vidare utveckling och forskning inom området (Wiklund, 2013, s. 567–568). Detta skapar en brygga till Gustafson och Ekman Ladru (2020, s. 66), som argumenterar för att även en väl utformad gård kan bli begränsande om pedagoger har ett förhållningssätt där många delar av miljön uppfattas som "farliga".

2.2 Spänningen mellan planerad undervisning och fri lek

Utomhusmiljön i förskolan beskrivs i tidigare forskning som en viktig arena för barns utveckling. Däremot ger studierna olika bilder av hur denna miljö används i praktiken, särskilt i relation till pedagogens planering och undervisning. Yıldırım och Akamca (2017) visar att utomhusmiljön har stor betydelse för barns utveckling, men de betonar särskilt vikten av planerade aktiviteter. Syftet med studien var att undersöka vilka effekter planerade utomhusaktiviteter har på förskolebarns utveckling (Yıldırım & Akamca, 2017, s. 2). Resultatet visar att lärande stärks när utomhus- och inomhusaktiviteter kombineras och när barn får möjlighet att lära sig genom praktiska erfarenheter. Författarna framhåller att utomhuspedagogik inte sker utan planering, utan kräver ett tydligt innehåll och en strukturerad undervisning (Yıldırım & Akamca, 2017, s. 2). Studien visar även att planerade aktiviteter kan bidra till utveckling inom

motoriska, sociala och emotionella områden samt bidra till sociala relationer, motivation för framgång och ledarskap (Yıldırım & Akamca, 2017, s. 4). Samtidigt framkommer att genomförandet påverkas av praktiska hinder, såsom bristande fysiska förutsättningar och oro från föräldrar, vilket gör att utomhusaktiviteter inte alltid prioriteras i praktiken (Yıldırım & Akamca, 2017, s. 2). Forskarna lyfter därför behovet av mer planerad undervisning och ökad utbildning för pedagoger (Yıldırım & Akamca, 2017, s. 6).

I motsats till detta visar Åström m.fl. (2022, s. 195) genom systematiska observationer vid 78 förskoleavdelningar att förskolans utomhusverksamhet i praktiken ofta präglas av fri lek. Pedagogernas roll beskrivs främst som organisatorisk, där fokus ligger på att hålla ordning i gruppen snarare än att genomföra planerad undervisning. Samtidigt framkommer att många aktiviteter saknar tydliga lärandemål och att barn ibland inte fullt ut engageras trots tillgång till material och miljöer. Detta kan förstås som att utomhusmiljön i praktiken inte alltid används som en planerad lärmiljö, utan snarare som en plats där fri lek får stort utrymme. Detta nyanseras av att barns engagemang är något högre inomhus än utomhus, samtidigt som interaktioner mellan barn och pedagoger sker i ungefär samma utsträckning i båda miljöerna (Åström m.fl., 2022, s. 196). Detta kan förstås som att utomhusmiljön fortfarande används för socialt samspel, men att engagemanget i lärandesituationer varierar beroende på miljö.

En viktig skillnad mellan studierna blir därmed tydlig. Medan Yıldırım och Akamca (2017, s. 2) betonar att struktur och planering är avgörande för barns utveckling, visar Åström m.fl. (2022, s. 197) att förskolans vardag ofta präglas av mer oplanerade situationer där pedagogens roll främst blir organisatorisk. Detta kan även förstås i relation till Norling och Sandberg (2015, s. 12), som lyfter att utemiljön riskerar att användas som en plats för fysisk avlastning om inte pedagoger har tillräcklig kompetens och motivation att använda den som en didaktisk resurs.

2.3 Materialets roll för att mediera lärande

Forskningen visar att material i utomhusmiljön har betydelse för barns lärande genom att skapa möjligheter för lek, samspel och utforskande. Flannigan och Dietze (2018, s. 55–58) visar i sin observationsstudie att "loose parts" i naturmiljöer stimulerar barns problemlösning, kreativitet och sociala interaktioner. Barnen använder materialet på olika sätt i leken, vilket bidrar till utveckling inom både sociala, kognitiva och kommunikativa områden.

Änggård (2010, s. 5) visar i sin studie hur barn och pedagoger i en svensk förskola (I Ur och Skur) pratar om och använder naturen i vardagen. Studien visar att naturen används på tre huvudsakliga sätt: som ett klassrum, som ett hem och som en förtrollad värld (Änggård, 2010, s.10). Som klassrum blir naturen en plats där barnen undersöker och utforskar som små forskare. Som hem fungerar naturen som en trygg miljö där barnen kan äta, sova, leka och vara tillsammans. Som en förtrollad värld

används naturen för fantasi, äventyr och sagolek där naturen får symboliska betydelser (Änggård, 2010, s. 11, 14, 21). Resultatet visar att naturen har flera olika roller, men att dessa kan kombineras genom att organiseras i tid och rum, vilket gör det möjligt att balansera lärande, omsorg och lek (Änggård, 2010, s. 22).

Sammantaget visar dessa studier att material i utomhusmiljön inte har en fast funktion, utan får sin betydelse genom hur barnen använder det i lek och aktivitet. Detta kan relateras till Szczepanski och Andersson (2015, s. 139-140), som i sin intervjustudie med professorer visar att utomhusmiljön möjliggör ett mer sinnligt och kroppsligt lärande där barn lär genom att använda sina sinnen, till exempel genom att röra, se och uppleva material och miljö direkt. På så sätt skapas lärande som skiljer sig från mer styrda och inomhusbaserade lärsituationer.

I detta perspektiv blir kroppen och sinnena centrala redskap i lärandet, där barnen lär sig genom att observera, röra sig, undersöka och uppleva sin omgivning. Detta skapar andra lärandemöjligheter än i mer styrda och inomhusbaserade undervisningssituationer. Detta kan kopplas till Szczepanski och Andersson (2015, s. 139) som betonar platsens betydelse för ett sinnligt lärande. Studien visade att utomhusmiljön erbjuder olika möjligheter som är svåra att nå i ett vanligt klassrum. Professorerna som deltog i studien lyfte fram att lärande inte bara handlar om att sitta still i klassrummet och lära sig utifrån böckerna, utan att vara på en plats där det händer saker på riktigt (s. 139). De framhåller även betydelsen av att utveckla en kroppslig och sinnlig relation till olika fenomen. Detta innebär att lärande inte enbart sker genom att ta emot olika information utan också genom att använda kroppen och sinnen, till exempel genom att röra, se, känna doften, upptäcka, och uppleva olika företeelser. Denna typ av direkt upplevelse är viktig för lärandet, vilket inte är möjligt i förskolans inomhusmiljö. Detta är i enlighet med Szczepanski och Andersson (2015, s. 139–140). Vidare beskriver Szczepanski och Andersson (2015, s. 142) hur utomhuspedagogik kan hjälpa barn att få en bredare förståelse för samhället och miljön. Genom att vara i olika miljöer kan barnen lättare förstå hur världen fungerar, vad hållbar utveckling innebär, och utveckla respekt för utomhusmiljön. Detta skapar en platskänsla som är svår att nå i ett vanligt klassrum.

I relation till detta kan materialets betydelse i utomhusmiljön förstås på olika sätt i tidigare forskning. Flannigan och Dietze (2018, s. 55–58) visar exempelvis att material i utomhusmiljön påverkar barns lärande genom erfarenhetsbaserad lek, där barnen själva skapar mening i användningen av materialet. Samtidigt skiljer sig detta från Yildirim och Akamca (2017), som fokuserar mer på planering och strukturerade aktiviteter som en förutsättning för att utomhuspedagogik ska bidra till barns utveckling.

2.4 Språk och socialt samspel i olika miljöer

Flera studier visar att utomhusmiljön utgör en betydelsefull roll för barns språkutveckling, men att dess potential är beroende av hur den används pedagogiskt. Norling och Sandberg (2015, s. 1–2, 7) beskriver, med stöd i sociokulturell och bioekologisk teori, hur språkutveckling formas i ett samspel mellan individ, miljö och sociala interaktioner. Genom så kallade proximala processer förändras barns språkanvändning över tid, där pedagogens strategier och närvaro i den närmaste miljön blir avgörande. I likhet med detta visar Szczepanski (2007, refererad i Norling & Sandberg, 2015, s. 7) att barns motivation och förståelse stärks i utomhusmiljöer, där möjligheter till utforskande och reflektion bidrar till ett mer varierat språk.

Samtidigt nyanseras denna bild av att utomhusmiljön i sig inte automatiskt leder till språkutveckling. Norling och Sandberg (2015, s. 12) konstaterar att dialoger utomhus ofta fokuserar på omgivande fenomen såsom växter, djur och naturmaterial, men att pedagogers användning av öppna frågor kan skapa fördjupade samtal. Detta perspektiv kompletteras av Davies (1996, refererad i Norling & Sandberg, 2015, s. 12) samt Flannigan och Dietze (2018, s. 58), som betonar att det krävs både kompetens och medvetenhet hos pedagoger för att utemiljön ska fungera som en pedagogisk resurs snarare än enbart en plats för fysisk aktivitet.

Ett perspektiv som kompletterar detta är hur själva platsen får olika betydelser i förskolans praktik. Änggård (2010, s. 10–11, 14, 21) visar att naturen kan förstås som klassrum, hem och en förtrollad värld. Som klassrum möjliggör naturen undersökande och kunskapssökande aktiviteter, medan den som hem skapar trygghet och social gemenskap. Som förtrollad värld, används naturen för fantasi, äventyr och sagolek där naturen får olika symboliska betydelser. I likhet med Norling och Sandberg (2015) framgår att naturen har flera olika roller, men att dessa kan kombineras genom att organiseras i tid och rum, vilket gör det möjligt att balansera lärande, omsorg och lek (Änggård, 2010, s. 22). Detta visar att miljön inte enbart påverkar vad barn gör, utan också hur de kommunicerar och skapar mening.

Detta perspektiv fördjupas ytterligare av Engdahl (2014, s. 89, 91), som genom etnografiska observationer visar hur specifika platser i utemiljön, såsom sandlådor och klätterträd, blir centrala arenor för barns sociala och kommunikativa samspel. I motsats till enbart verbal kommunikation framträder även icke-verbal kommunikation, såsom gester och blickar, som betydelsefulla uttrycksformer (Engdahl, 2014, s. 89). Vidare visar Engdahl (2014, s. 92) att vissa platser används mindre men ändå har sina funktioner, samt att äldre barn påverkar yngre och bidrar till ordning i gruppen. Samtidigt framkommer att tillgängligheten i miljön inte är helt jämlik, men att barn ändå inkluderar varandra genom kommunikation och samspel, även om konflikter kring inflytande och delaktighet ibland uppstår (Engdahl, 2014, s. 105).

Tillsammans pekar dessa studier på att utomhusmiljön erbjuder unika möjligheter för språkligt och socialt samspel, men att dessa möjligheter realiseras först genom medveten pedagogisk användning. Detta motiverar föreliggande studier, som syftar till att undersöka hur förskollärare arbetar med utomhusmiljön i praktiken.

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning att utomhusmiljön har stor betydelse för barns utveckling, både fysiskt, socialt och språkligt. Samtidigt framkommer att pedagogens roll är avgörande, där planerade aktiviteter och medveten användning av miljön kan stärka barns lärande. Forskningen visar också på skillnader mellan planerad undervisning och fri lek, vilket tyder på att det finns ett behov av att bättre förstå hur utomhusmiljön kan användas som en pedagogisk resurs i förskolan. Detta motiverar vår studie som söker svar på hur förskollärare arbetar med utomhusmiljö i praktiken.

3. Teori

Denna studie tar sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv på lärande, med stöd av kompletterande teorier som belyser miljöns betydelse för barns utveckling. Vidare används ett hermeneutiskt perspektiv som en teoretisk utgångspunkt för att förstå och tolka förskolläraernas erfarenheter och uppfattningar från datasamlingen. Tillsammans bidrar dessa teoretiska perspektiv till en fördjupad förståelse av hur utomhusmiljön kan fungera som en pedagogisk resurs i förskolan.

3.1 Sociokulturell teori

Den sociokulturella teorin, med grund i Lev Vygotskijs tankar, utgår från att lärande sker i samspel med andra människor och genom användning av kulturella redskap. Språket ses som ett centralt redskap för tänkande, kommunikation och kunskapsutveckling (Smidt, 2016, s. 10). Enligt Vygotskij sker utveckling först i samspel mellan människor (interpsykiskt) och därefter som inre tankeprocesser (intrapsykiskt). De högre mentala funktionerna har alltså ett socialt ursprung och utvecklas genom kommunikation och interaktion (Smidt, 2016, s. 10). I en sociokulturell förståelse av lärande och utveckling ser man lärande som en process som först och främst sker genom kommunikation mellan människor. Det är genom att delta i samtal och andra kollektiva aktiviteter som man kan ta till sig de kunskaper och erfarenheter som andra människor har. Det som Vygotskij (1981, refererat i Fasten, 2019, s. 33) kallar "general genetic law of cultural development" innebär att kunskaper finns på två nivåer: dels mellan människor i social interaktion och dels inom individen, när vi har tagit till oss kunskapen och kan använda den på egen hand.

Szczepanski (refererat i Fasten, 2019, s. 42) framhåller att lärande utvecklas genom ett samspel mellan konkreta sinnliga erfarenheter och teoretiska kunskaper, där platsen i sig får en betydelse för hur lärande möjliggörs. Vidare framhåller Szczepanski (refererat i Fasten, 2019, s. 43) att undervisning bör knytas till samhället och till elevernas verkliga erfarenheter.

Ett centralt begrepp inom sociokulturella är *mediering*, vilket innebär att människor använder redskap såsom språk och fysiska objekt för att förstå och interagera med sin omvärld (Fasten, 2019, s.30). Enligt Vygotskij (refererat i Fasten, 2019, s. 30) medierar språket världen för oss genom att vi lär oss att kategorisera och tolka fenomen med hjälp av begrepp. I utomhusmiljö kan exempelvis naturmaterial som kottar, pinnar och stenar fungera som medierande redskap i barns lärande. Dessa material saknar en förutbestämd funktion, vilket kan kopplas till begreppet *loose parts*. Till skillnad från färdiga leksaker, som ofta har ett bestämt användningsområde, erbjuder naturmaterial större möjligheter för undersökande och kreativitet. Detta innebär att mediering blir mer aktiv, då barnen själva måste definiera materialets funktion i leken. Smidt (2016, s 119) lyfter upp exempel på en flicka som undersöker en snäcka med hjälp av förstoringsglas för att se bättre, men försöker även använda det för att "höra snäckan". Detta synliggör hur barnet inte bara använder redskap för att undersöka utan också experimentera med dess möjliga användningsområden, vilket gör att mediering bidrar till att forma barnets förståelse av världen.

Vidare kan begreppet *scaffolding* (stöttning) användas för att förstå den vuxnas roll i barns lärande. *Scaffolding* innebär att en mer kompetent person ger tillfälligt stöd för att hjälpa barnet att nå en högre nivå i sin utveckling (Smidt, 2016, s. 120). Det framgår även att effektiv *scaffolding* kräver lyhördhet och noggrann observation från den vuxnes sida, snarare än styrning (Smidt, 2016, s. 120). Detta är särskilt relevant i utomhusmiljöer, där barn ofta tar egna initiativ och där lärande sker i mindre förutbestämda situationer.

Vidare förklarar Vygotskij *den närmaste utvecklingszonen* (ZPD) som skillnaden mellan vad barnet klarar på egen hand och vad det kan klara med stöd av en mer kompetent person. Enligt Vygotskij sammanfaller inte utveckling och undervisning, undervisningen är mest effektiv när den går före utvecklingen och utmanar barnet strax över dess nuvarande nivå (Smidt, 2016, s 117).

4. Metod

I detta avsnitt redogör vi för studiens metodval och genomförande. Vidare redogörs hur data har samlats in, vilka urval och avgränsningar som har gjorts samt hur analysen har genomförts. Syftet är att ge en tydlig och transparent bild av hur undersökningen har gått till.

4.1 Hermeneutiskt perspektiv

I denna studie används även ett hermeneutiskt perspektiv för att tolka det insamlade materialet. Hermeneutiken utgår från att förståelsen skapas genom tolkning och att forskaren inte kan ställa sig helt utanför sin egen förståelse när verkligheten studeras (Ödman, 2007, s. 14-15). Tolkning handlar inte enbart om att återge vad som sägs, utan om att fördjupa förståelsen av mening och sammanhang. Detta kan kopplas till

beskrivningen av tolkningens funktion, där tolkning både innebär att uttrycka, förklara och skapa förståelse (Ödman, 2007, s. 73). Det hermeneutiska perspektivet är relevant för studien eftersom syftet är att förstå och tolka förskollärares tankar, erfarenheter och uppfattningar kring användningen av utomhusmiljön i förskolan. Ödman (2007, s. 75) hävdar att genom tolkning får man en mer tydligt och fördjupad bild av fenomenet.

Förståelse ses här som en tolkningsprocess där forskaren rör sig mellan delar och helhet, vilket bidrar till en djupare insikt i det studerade fenomenet (Ödman, 2007, s. 100). I denna studie innebär det att vi växlar mellan att analysera enskilda citat och upplevelser från förskollärarna (delar) och att relatera dessa till förskolans pedagogiska uppdrag i utomhusmiljön (helhet). I tolkningsprocessen används vår förförståelse, det vill säga de erfarenheter och kunskaper vi bär med oss från VFU, studier och arbetsliv. Denna förförståelse ses inte som ett hinder, utan som en förutsättning för att kunna tolka och förstå materialet på ett fördjupat sätt.

Vidare kan det hermeneutiska perspektivet förstås som ett möte mellan oss som forskare och det insamlade materialet, där förståelse skapas i relation till både forskarens förförståelse och deltagarnas uttryck. I denna process är det viktigt att förhålla sig öppen, där vi inte försöker styra eller kontrollera materialet, utan istället lyssna på vad som sägs (Ödman, 2017, s. 29). För att förstå vad förskollärarna säger, måste vi se dem i helheten. Genom att jämföra dem med vår egen horisont och förskollärarnas erfarenheter kan en ny förståelse framkomma. Detta kan leda till en horisontsammansmältning, där vår förståelse möter förskollärarnas erfarenheter och bidrar till en djupare tolkning av fenomenet, i enlighet med Ödman (2017, s. 76-77). Tolkning och förståelse är därmed en pågående process som utvecklas över tid, enligt Ödman (2017, s. 107).

4.2 Kvalitativ metod

För att undersöka vårt syfte användes kvalitativa metoder, såsom intervjuer. Intervjuer ansågs som särskilt lämpliga eftersom vårt fokus ligger på att utforska förskollärarnas uppfattningar, åsikter och erfarenheter samt hur de använder utomhusmiljön (Denscombe, 2018, s. 268). Semistrukturerade intervjuer användes i detta fall där vi ställde färdiga frågor som rör vårt ämne samt där det fanns möjlighet för respondenterna att vara flexibla under intervjun. Utifrån deras svar och resonemang ställde vi även följdfrågor där förskollärarna fick möjlighet att utveckla sina svar och synpunkter (Denscombe, 2018, s. 269). Detta bidrog till mer nyanserad information som annars kan döljas ibland eller där det finns en risk att missa någon viktig synpunkt om man till exempel använder fasta och kontrollerande frågor. Valet av semistrukturerade intervjuer var nära kopplat till det hermeneutiska perspektivet. Inom hermeneutiken beskrivs tolkning som en form av "översättning" där forskaren behöver förstå informantens utsagor i relation till deras sammanhang och

erfarenheter (Ödman, 2007, s. 76-77). Detta innebär att det inte räcker att tolka enskilda svar, utan att de måste förstås i relation till helheten.

I intervjusituationen innebär det att forskaren inte enbart samlar in information utan deltar i en aktiv tolkningsprocess. Genom öppna frågor och följdfrågor skapas en dialog där informanten ges möjlighet att utveckla sina resonemang. Samtidigt kan forskaren fördjupa förståelsen genom att be om förtydliganden. På så sätt kan forskaren tolka och "översätta" informantens utsagor till en mer sammanhängande förståelse av fenomenet. Vidare betonas att tolkning kräver lyhördhet för språk och betydelser (Ödman, 2007, s. 77). Detta är särskilt relevant i intervjuer, där forskaren behöver uppmärksamma både vad som sägs, hur det sägs och i vilket sammanhang det uttrycks.

I vår undersökning valde vi att enbart genomföra intervjuer och avstå från observationer som datainsamlingsmetod. Valet var direkt kopplat till studiens syfte. Detta innebär att vårt fokus låg på förskollärares tankar, erfarenheter och resonemang kring användningen av utomhusmiljön i förskolan, snarare än att observera beteenden, praktiska handlingar eller vad som konkret sker i utemiljön. Enligt Denscombe (2018, s. 306) är en nackdel med systematisk observation att metoden inte ger direkt information om individens tankar, perspektiv eller avsikter bakom beteendet. Därför ansåg vi att intervjuer var den mest lämpliga metoden i relation till studiens syfte, eftersom fokus låg på att fånga förskollärares tankar och erfarenheter snarare än att observera deras handlingar.

Vi mötte en informant i taget, vilket gjorde det enklare att genomföra intervjuerna och lättare att fokusera på vad informanten ville berätta. En fördel med personliga intervjuer är att all information kommer direkt från en källa och när intervjun spelades in och transkriberades blev det också lättare att hantera materialet. En annan fördel med personliga intervjuer är att de är enklare att organisera när informanterna är utspridda över olika delar av landet. I så fall kan det vara svårare att samla in dem i en och samma grupp (Denscombe, 2018, s. 270).

För att planera och organisera intervjuerna kontaktades deltagarna i god tid. De fick information om studiens syfte och en samtyckesblankett innan intervjun. Vi gav även en tydlig tidsram, till exempel 30-40 minuter. Samtidigt valde vi en lugn och ostörd plats så att intervjun kunde genomföras utan störningar, oavsett om den genomfördes på plats eller via Zoom (Denscombe, 2018, s. 281). För datainsamlingen spelades intervjuerna in med ljudinspelning. Enligt Denscombe (2018, s. 284) är ljudinspelning ett pålitligt sätt för forskare att samla in data under intervjuer och de flesta forskare som genomför intervjuer ansikte mot ansikte använder ljudinspelning.

Intervjuerna spelades in och transkriberades. Enligt Denscombe (2018, s. 395) är transkribering av ljudinspelade intervjuer en viktig del av kvalitativa intervjuer eftersom det gör det möjligt att genomföra detaljerade sökningar och jämförelser av

data. Transkriberingsprocessen är dock tidskrävande, men bidrar till att forskaren kommer närmare sitt material och får en djupare förståelse för innehållet. Vidare började vår tolkningsprocess redan under intervjun och fortsatte sedan under transkriberingen. I enlighet med det hermeneutiska perspektivet bygger vår tolkningsprocess på det öppna frågandet, där vi var medvetna om vår egen kunskapsbrist och lyssnade på materialet för att låta det uttrycka sin egen mening. Vi reflekterade därför inte bara över vad som sades, utan även över hur det sades och i vilken situation det skedde (Ödman, 2007, s. 105-106).

4.3 Genomförande

Inför studien kontaktades flera förskolor via e-post och telefon med information om studiens syfte. Syftet med kontakten var att informera om studien och undersöka om det fanns intresse av att delta i intervjuer. Ett antal förskolor svarade på förfrågan och visade intresse för att medverka i studien. I e-postmeddelandet som skickades till förskolorna presenterades studiens syfte samt information om hur intervjuerna skulle genomföras. Efter att deltagarna hade tackat ja till att medverka bestämdes tid och plats för intervjuerna i samråd med förskollärarna så att det skulle passa deras arbetsschema. Intervjuerna genomfördes i mars 2026, antingen på plats eller digitalt via Zoom/Teams, beroende på möjligheter. Varje intervju tog cirka 30-35 minuter och genomfördes i en lugn miljö för att minimera störningar. Urvalet presenteras vidare i punkt 4.4.

Förskollärare A- intervjuades på verksamheten
Förskollärare B - intervjuades på verksamheten
Förskollärare C -intervjuades på zoom
Förskollärare D- intervjuades på teams
Förskollärare E- Intervjuades på teams
Förskollärare, F- intervjuades på teams

4.4 Urval och avgränsningar

Ett strategiskt urval genomfördes med sex förskollärare från tre olika verksamheter: Ur och Skur, Montessori, och ett föräldrakoperativ. En av förskolorna var belägen i en mindre ort och hade en tydlig inriktning mot utomhuspedagogik. Fyra av de intervjuade förskollärarna arbetade på denna förskola. Den andra förskolan var belägen i en storstad och hade en Montessoripedagogik inriktning, vilket innebär att fokus ligger på barns självständighet och eget utforskande. Den tredje förskolan var också belägen i en stor stad och var en föräldrakoperativ förskola utan en specifik pedagogisk inriktning, men där utomhusmiljön används som ett komplement till inomhusverksamheten. Detta strategiska urval gjordes för att uppnå en variation och därigenom synliggöra hur olika sätt att arbeta påverkar användningen av utomhusmiljön. Genom att inkludera förskollärare från olika städer med varierande yrkeserfarenheter mellan 3 och 34 år fick vi en bredare förståelse av fenomenet. En begränsning i studien var att fyra av sex informanterna arbetade inom Ur och Skur

förskolan. Eftersom denna pedagogik har en stark profilering mot utomhusmiljö kan det ha påverkat resultatet. Det fanns en risk att dessa informanter hade ett mer positivt och medvetet förhållningssätt till utomhuspedagogik än förskollärare generellt. Detta kan innebära att studien inte fullt ut speglade "genomsnittlig" förskolepraktik. Förskolorna valdes ut eftersom de alla arbetade med utomhusmiljön på olika sätt, vilket var relevant för studiens syfte. Deltagarna hade varierande bakgrund vad gäller ålder, utbildning och yrkeserfarenhet, vilket bidrog till en bredare förståelse av fenomenet. I denna studie deltog sex yrkesverksamma förskollärare från olika förskolor. Nedan följer en tabell med en kort beskrivning av varje deltagare där information om ålder, yrkeserfarenheter och utbildningsbakgrund presenteras.

"Tabell 1. Presentation av studiens informanter och deras yrkesbakgrund."

Informant	Ålder	Yrkeserfarenhet	Utbildning/Roll	Intervjuform	Pedagogisk inriktning
Förskollärare A	ej angivet	31 år	Utbildad förskollärare	Personligt möte	Ur och Skur
Förskollärare B	ej angivet	7 år	Utbildad förskollärare	Personligt möte	Ur och Skur
Förskollärare C	45 år	25 år	Montessoripedagog, förskollärare, rektor	Zoom	Montessori
Förskollärare D	55 år	34 år	Förskollärare och rektor	Teams	Ur och Skur
Förskollärare E	33 år	3 år	Förskollärare	Teams	Ur och Skur
Förskollärare F	37 år	14 år*	Förskollärare (master student)	Teams	Föräldrakooperativet

**Informant F har 10 år som barnskötare och 4 år som förskollärare.*

Namnen på informanterna är utbytta till bokstäver för att skydda informanternas identitet i enlighet med de forskningsetiska principerna.

4.5 Forskningsetik

I studien följdes de forskningsetiska principerna för att säkerställa deltagarnas integritet. Forskning genomfördes på ett sätt som skyddar deltagarnas intressen och garanterar frivilligt deltagande baserat på informerat samtycke. Det bedrevs med vetenskaplig integritet och i enlighet med nationell lagstiftning. Forskningsetiska riktlinjer befriar dock inte forskaren från ett personligt ansvar för de beslut som fattas under forskningens genomförande (Denscombe, 2018, s. 438).

Deltagarnas uppgifter skyddades och behandlades konfidentiellt och det insamlade materialet endast användes för studiens syfte (Elden, 2020, s. 30-31). Även information om städerna hanterades med försiktighet, eftersom vissa förskolor hade en tydligt pedagogisk profil, och det fanns en risk att deltagare kunde identifieras indirekt. Vi samlade in bara nödvändiga uppgifter och materialet lagrades säkert. Vidare kommer materialet inte sparas in längre än vad som krävs för studiens genomförande (Denscombe, 2018, s. 451).

Deltagandet var helt frivilligt och byggde på informerat samtycke, vilket innebär att deltagarna när som helst hade rätt att avbryta sin medverkan utan negativa konsekvenser (Elden, 2020, s. 30). Innan datainsamlingen påbörjades fick deltagarna ta del av ett missivbrev där det tydligt beskrevs studiens syfte, vad deltagandet innebär och att deltagandet var frivilligt samt kunde avbrytas när de önskade. Detta gick i linje med Eldens (2020, s. 30) beskrivning av informerat samtycke som en av de forskningsetiska principerna. Elden (2020, s. 99-100) betonar att etiska dilemman kan uppstå oavsett metodval, men att vissa dilemman blir särskilt aktuella vid användning av specifika metoder, såsom enkäter och intervjuer (Elden, 2020, s. 99). I vår studie kunde sådana dilemman uppstå i möte med deltagaren. Vid intervjuer kunde ytterligare etiska dilemman uppstå eftersom relationen mellan forskare och deltagare ofta blir mer personlig jämfört med en enkätundersökning (Elden, 2020, s. 101). Elden (2020, s. 101) framhåller att detta kan leda till att deltagaren delar mer information än vad som ursprungligen var avsett, vilket ställer höga krav på forskarens omdöme och ansvar i hanteringen av materialet. Samtycket bör därför ses som en kontinuerlig process och inte som något som ges vid ett enskilt tillfälle (Elden, 2020, s. 101).

Ett ytterligare etiskt dilemma vid intervjuer är vad man som forskare väljer att fråga deltagarna om. Elden (2020, s. 102) påpekar att intervjufrågor kan beröra traumatiska, sorgliga eller på annat sätt upprörande upplevelser, vilket kan göra deltagaren obekvämt eller tveksam till att svara. Även sättet som frågorna ställs på kan bidra till att deltagaren känner obehag, till exempel genom provocerande frågor, vilket kräver att forskaren kontinuerligt kritiskt reflekterar över (Elden, 2020, s. 102). För att hantera detta formulerade vi frågorna på ett respektfullt sätt och reflekterade kontinuerligt över hur våra frågor kan uppfattas av deltagarna. I vår studie innebär detta att vi är medvetna om att etiska dilemman kunde uppstå i mötet med deltagaren eller i hur studien genomfördes. Därför var vi uppmärksamma på hur vårt agerande kunde påverka deltagarna och var beredda att anpassa genomförandet om situationer som uppstod kunde upplevas som problematiska ur ett etiskt perspektiv.

4.6 Analysmetod

Analysarbetet i denna studie genomfördes i flera steg och präglades av ett hermeneutiskt perspektiv, där förståelsen utvecklas genom en växelverkan mellan delar och helhet (Ödman, 2007, s. 100). Detta innebär att enskilda utsagor från

intervjuerna har tolkats i relation till studiens helhet. I det första steget transkriberades samtliga intervjuer ordagrant för att möjliggöra en noggrann analys av materialet. Redan i detta steg påbörjades tolkningsprocessen genom att vi reflekterade över både vad som sades och hur det uttrycktes (Ödman, 2007, s. 105-106). Därefter lästes det transkriberade materialet igenom upprepade gånger i sin helhet för att skapa en övergripande förståelse av innehållet. I nästa steg identifierades meningsbärande enheter, det vill säga citat och textavsnitt som var relevanta för studiens syfte. Kodningsprocessen genomfördes genom att vi först markerade meningsbärande enheter i texten som var relevanta för studiens syfte. Dessa bestod av citat, meningar eller kortare stycken där förskollärarna beskrev sina erfarenheter och upplevelser av utomhuspedagogik. Därefter jämfördes koderna och sorterades i kategorier utifrån liknande innehåll och grupperades i kategorier, vilket i sin tur utvecklades till övergripande teman. För att tydliggöra hur analysen har genomförts presenteras nedan ett konkret exempel från studien.

Tabell. 2 Exempel på analysprocess

Steg	Beskrivning	Exempel från studien
Citat (meningsbärande enhet)	Utdrag ur intervjun	<i>“Men ute där kan en sten vara en båt. Några pinnar kan helt plötsligt bli en koja.”</i> (Förskollärare F)
Kondensering/Kod	Kort sammanfattning av innehållet	Naturmaterial används kreativt i lek
Kategori	Flera liknande koder samlas	Material och resurser i utomhusmiljön
Tema	Övergripande tolkning	Utomhusmiljön som arena för kreativitet och lärande

Tabellen ovan visar hur analysen har gått från enskilda citat till mer abstrakta teman. Genom denna process synliggörs hur förskollärarnas utsagor har tolkats och organiserats, vilket bidrar till ökad transparens i analysen.

Analysen genomfördes vidare med ett tematiskt arbetssätt, där de framtagna kategorierna sammanfördes till övergripande teman som representerar återkommande mönster i materialet. Detta möjliggjorde en systematisk strukturering av datamaterialet och bidrog till en fördjupad förståelse av förskollärarnas beskrivningar. I analysprocessen användes vår förförståelse, kopplad till våra tidigare erfarenheter från VFU och studier, som ett verktyg för att tolka materialet på ett fördjupat sätt. Senare i analysen användes även teoretiska begrepp för att fördjupa tolkningen. Exempelvis kunde pedagogernas beskrivningar av sin roll som

"medupptäckare" förstås i relation till begreppen mediering (Smidt, 2016, s. 30, s. 120).

Baserat på analysen av de genomförda intervjuerna har följande teman identifierats:

1. Utomhusmiljöns betydelse för lärandet
2. Planering och genomförande av undervisning
3. Ämnesinriktat lärande i utomhusmiljö
4. Material
5. Socialt samspel
6. Motorisk utveckling
7. Utmaningar och möjligheter

5. Resultat och analys

Resultaten från intervjuerna visar att utomhusmiljön uppfattas som en viktig del av förskolans verksamhet, vilket ligger i linje med *Lpfö18* (Skolverket, 2025, s. 11) som betonar att förskolan ska erbjuda olika aktiviteter både inomhus och utomhus och andra varierande miljöer. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv sker lärande i samspel med omgivningen och genom användning av olika resurser (Smidt, 2016, s. 10). Utomhusmiljön erbjuder flera konkreta och sinnliga erfarenheter, vilket skapar förutsättningar för lärande genom handling. Detta stöds även av Szczepanski (2019, s. 41-42), som menar att lärande fördjupas när barn får använda kroppen och sina sinnen i autentiska miljöer. Ur ett hermeneutiskt perspektiv kan detta tolkas som att förskollärarnas förståelse av utomhusmiljön påverkar hur de använder den i undervisningen, vilket innebär att lärande formas genom deras tolkningar av miljön (Ödman, 2017, s. 76-77). Resultat och analys presenteras nedan utifrån de teman som har identifierats i materialet.

5.1 Utomhusmiljön betydelse för lärandet

Resultatet visar att samtliga förskollärare betonar utomhusmiljöns vikt. Detta kan tolkas som att deras syn på hur miljön används skiljer sig åt beroende på deras pedagogiska horisont. Hur miljö används i undervisningen skiljer sig åt när det gäller didaktisk medvetenhet. I Ur- och Skur-förskolan fungerar naturen som själva grunden i verksamheten. De är ute nästan hela tiden och försöker lämna gården så ofta som möjligt. Skogen, sjön och andra platser blir som deras klassrum. Förskollärare A beskriver detta på följande sätt:

"Vår utomhusmiljö är väldigt bred. Så gården är en sak. Den har vi egentligen valt att inte lägga så jättemycket fokus på. Eftersom vi vill att barnen ska längta iväg".

I Montessoriförskolan används utomhusmiljön också regelbundet, men främst som ett komplement till inomhusverksamheten. Här är gården mer planerad och

strukturerad med olika funktioner. Till exempel förklarar Förskollärare C gårdens utformning så här:

“Vi har förutom de här naturinslagen på gården så har vi även lekställning, alltså klätterställning, rutschkana, gungor. Och sen så har vi en kulle också som är väldigt bra just för att träna liksom grovmotorik”.

Dessa skillnader visar att det inte är miljön i sig som avgör lärandet, utan hur förskolläraren tolkar och ger mening åt den. Förskollärarnas pedagogiska inriktning styr vad de upptäcker för möjligheter till lärande i naturen. Där Ur och Skur-pedagogen ser en arena för att ”längta iväg” och utforska det vilda, ser montessoripedagogiken en planerad miljö för att träna specifika färdigheter som grovmotorik. När vi växlar från dessa enskilda beskrivningar (delar) till förskolornas uppdrag (helhet) blir det tydligt hur förskollärarnas förståelse påverkar hur de tolkar och använder utomhusmiljön i undervisningen (Ödman, 2007, s. 119-120). Beroende på vilken ”pedagogisk horisont” läraren utgår ifrån, framstår olika delar av miljön som viktiga för barnens lärande.

5.2 Planering och genomförande av undervisning

I resultatet framträder en central skillnad mellan verksamheterna när det gäller planering och genomförande av undervisning. I Ur och Skur präglas arbetet av en mer flexibel och öppen planering. Även om förskollärarna utgår från en grovplanering, anpassar undervisningen efter situationen som uppstår i stunden, exempelvis när barnen upptäcker djur, myrstack eller andra naturfenomen. Förskollärare A förklarar:

“Vi har en grundplanering... Men vi är också jättesnabba på att vika av från den. Ifall det är något mer som lockar i naturen.”

På Montessoriförskolan framträder istället en mer strukturerad och målstyrd planering, där undervisningen organiseras utifrån både långsiktiga och kortsiktiga planer kopplade till läroplanens mål. Förskollärare C beskriver arbetssättet:

“Vi planerar i förväg alltid dag för dag. Om vi tar måndagen: utomhusaktivitet och rörelsepass. Vilka mål täcker vi genom det?”

Detta kan analyseras vidare utifrån hur förskollärarna använder läroplanens mål i praktiken. I Ur- och Skur-verksamheten sker planeringen ofta situationsbaserat. Förskollärarna tar vara på det som händer i stunden i naturen, till exempel när barnen upptäcker djur, myrstackar eller andra naturfenomen. På så sätt blir undervisningen nära kopplad till barnens egna erfarenheter och intressen.

I kontrast till detta framträder på montessoriförskolan en mer strukturerad och målstyrd planering. Här planeras undervisningen både på kort och lång sikt utifrån läroplanens mål. Utomhusmiljön används mer förutbestämt och strukturerat för att träna specifika färdigheter, såsom grovmotorik, genom gårdens fasta funktioner.

När vi växlar från dessa enskilda strategier (delar) till förskolornas uppdrag (helhet) blir det tydligt hur förskollärarnas olika pedagogiska horisonter styr deras didaktiska val. För Ur och Skur-pedagogen utgör naturen grunden i verksamheten, vilket gör att spontana situationer i naturen blir naturliga undervisningstillfällen. För montessoripedagogiken handlar planeringen mer om att se utomhusmiljön som ett komplement till inomhusmiljön, där aktiviteter ofta planeras i förväg för att nå specifika mål.

Sammanfattningsvis visar detta att förskollärarna använder olika sätt för att arbeta mot läroplansmålen utomhus. Antingen tar de vara på spontana situationer som uppstår, eller så planerar de aktiviteter i förväg med tydliga mål.

5.3 Ämnesinriktat lärande i utomhusmiljö

Resultaten visar att utomhusmiljön särskilt främjar naturvetenskapligt lärande genom att fenomen såsom kretslopp, växter och djur blir konkreta och direkt upplevda av barnen. Detta kan förstås genom begreppet mediering, där barn använder konkreta redskap och material för att förstå abstrakta fenomen (Fasten, 2019, s. 30). I detta fall blir naturen själv ett redskap. När barn exempelvis undersöker naturen med sina sinnen skapas en direkt koppling mellan erfarenhet och kunskap. Förskollärare A beskriver detta så här:

”Den lever vi ju med hela tiden. Både naturvetenskapen och kretsloppet.”

När man tolkar detta citat framträder en specifik pedagogisk horisont där naturvetenskap inte ses som något separat ämne som kräver särskilda lektioner, utan som en del av barnens vardag hela tiden. Ur ett hermeneutiskt perspektiv fungerar detta citat som en del som speglar förskolans uppdrag i sin helhet, där naturvetenskap är en naturlig del av barnens vardag. Detta visar på en hög didaktisk medvetenhet, där förskolläraren använder miljön som en resurs för att stärka barnens förståelse inom detta ämne.

5.4 Material

När det gäller material och resurser framkommer två olika synsätt. I Ur och Skur betonas i hög grad användningen av naturmaterial och pedagogens förmåga att skapa lärandesituation utifrån det som finns i omgivningen. Materialet finns också lättillgängligt utomhus, till exempel i ett förråd, så att man slipper gå in och ut hela tiden. I de andra två förskolorna betonas också vikten av att använda naturmaterial och andra artefakter som finns tillgängliga ute. Utomhusmaterial beskrivs som kreativt och fantasifullt där exempelvis pinnar eller stenar kan förvandlas till vad som helst. Förskollärare F uttryckte så här:

”Men ute där kan en sten vara en båt. Några pinnar kan helt plötsligt bli en koja. Så det där möjligheterna tror jag finns i utomhusmiljön.”

Resultatet visar hur naturmaterial stimulerar barns kreativitet, då utomhusmiljön saknar färdiga leksaker med bestämda funktioner. I stället får barn möjlighet att själva skapa mening i leken, exempelvis när en sten blir en båt eller pinnar blir en koja. Detta kan förstås genom det sociokulturella begreppet mediering, där materiella redskap som naturföremål, fungerar som verktyg för tänkande och lärande (Fasten, 2019, s. 30). Naturmaterial ger barn större handlingsutrymme att använda det på olika sätt, vilket innebär att det medierar barnens förståelse av omvärlden genom lek och fantasi. När vi växlar från det enskilda citatet (del) till helheten ser vi hur utomhusmiljöns brist på färdiga leksaker tvingar fram en specifik form av kreativitet som är unik för just utomhuspedagogiken. Utifrån vår tolkning medierar stenen barnets förståelse av omvärlden genom att barnet själv ger stenen en betydelse. Detta gör utemiljön till en plats för både problemlösning och fantasi.

Detta visar att inomhusmiljön inte bara erbjuder material utan även skapar förutsättningar för ett mer öppet och kreativt lärande jämfört med inomhusmiljön. Samtidigt framgår att pedagogens roll är central i hur resurser används och material organiseras. Genom att vara närvarande och stödja barnens lek kan pedagogen skapa förutsättningar för lärande, exempelvis genom att uppmärksamma, utmana och stötta barnens utforskande.

5.5 Socialt samspel

Resultatet visar även att utomhusmiljön ger stora möjligheter för socialt samspel. Ett återkommande mönster är att konflikter mellan barn minskar utomhus, samtidigt som samspelet ökar eftersom ytan är större och barnen inte begränsas av väggar eller trånga utrymmen. Förskollärarna observerar att barnen ofta leker i ”stora klungor” eller ”bikupor”, där leken blir mer inkluderande över ålder och kön. Förskollärare A svarar så här:

“Där är det pinnar, stenar och där leker våra barn som en bikupa. Då leker alla med alla. Det finns väldigt få saker som man kan säga att du inte kan vara med för att det är fullt i den här leken eller det är fullt i det här rummet. Där är det jättemånga som leker tillsammans och det blir andra konstellationer”.

Och förskollärare B uttryckte:

“Positivt. Vi pratar ganska ofta om det när vi har en skog som vi åker till varje onsdag. Och vi tycker att det är så himla fint. För när vi är där på onsdagar så kan barnen leka i stora, stora klungor. Och det blir väldigt annorlunda. Det är annorlunda med barnen. Det är inte samma grupperingar. “

Om vi tolkar begreppen ”bikupa” och ”stora klungor” mellan raderna framträder en bild av en mer naturlig och självstyrd ordning. Ordet ”bikupa” betyder inte bara att många barn leker tillsammans, utan också att samspelet sker på ett sätt som upplevs naturligt organiserat utan tydlig vuxenstyrning. Ur ett hermeneutiskt perspektiv

innebär detta att vi växlar mellan del (citaten) och helhet (förskolans praktik) för att förstå hur utomhusmiljön påverkar samspelet. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan detta förstås som interpsykiskt samspel, där barn utvecklas tillsammans med andra innan det blir en inre tankeprocess (intrapsykiskt) (Smidt, 2016, s. 10). Den öppna utemiljön kan därmed skapa förutsättningar för fler sociala möten och mer inkluderande lekformer jämfört med inomhusmiljön.

Resultatet visar även att pedagogerna ger stöttning (scaffolding) genom att delta i barnens utforskande och samtidigt ge stöd. Förskollärare E säger:

“Man har dem liksom runt sig hela tiden. Och upptäcker saker ihop med dem. Medupptäckare”.

Sedan uttrycker Förskollärare F:

“Jag kan göra ett val nu och hjälpa barn och ge dem stöttning i den här så kan de utveckla lärande i hur man bygger den här kojans på ett annorlunda sätt”.

Detta kan analyseras utifrån ett sociokulturellt perspektiv där pedagogens roll är central för barns lärande. Förskollärarnas beskrivningar av att vara “medupptäckare” kan tolkas som scaffolding, där de genom lyhördhet och närvaro erbjuder ett situationsanpassat stöd som hjälper barnen att utveckla sitt lärande (Smidt, 2016, s. 120). Detta blir särskilt tydligt i utomhusmiljöer, där barnens egna initiativ får stort utrymme och där pedagogen kan utmana barnen strax utanför deras nuvarande förmåga, i linje med Vygotskijs begrepp om den närmaste utvecklingszonen (Smidt, 2016, s. 117).

5.6 Motorisk utveckling

Flera informanter betonar att utomhusmiljön stödjer barns grovmotorik. Under intervjuerna framkom hur barnen får erfara fart, höjd, spänning och viss risk, något som inte är möjligt inomhus. Förskollärare B uttryckte exempelvis:

“I en utomhusmiljö så är det mycket lättare för barnet att ta plats. Uppleva farten. Uppleva hur mycket man ska uppleva. Höjd, lite faror, spänning. Så det är inte så lätt. Det finns ju utomhus”.

Förskollärare C betonade möjligheten för grovmotoriken så här:

“För vi har förutom de här naturinslagen på gården så har vi även lekställning, alltså klätterställning, rutschkana, gungor. Och sen så har vi en kulle också som är väldigt bra just för att träna liksom grovmotorik. Man kan använda den på många olika sätt genom att träna kroppen, genom att rulla, och åka pulka på vintertid och så vidare. Man kan inte tro det, men en kulle är väldigt betydelsefull tycker jag för en förskolegård...”.

Förskollärare E lyfte fram att:

“Grovmotorik skulle jag säga väldigt mycket lättare utomhus. Springa och hoppa och stora rörelser”.

Detta kan förstås i relation till forskning som visar att barn är mer fysiskt aktiva utomhus än inomhus (Pagels & Raustorp, 2013, s. 514). Även Boldemann (2013, s. 499–500) visar att utemiljön påverkar barns fysiska aktivitet, hälsa och koncentrationsförmåga. Ur ett teoretiskt perspektiv kan dessa kopplas till utomhuspedagogikens fokus på lärande som en kroppslig och sinnlig process. Genom att använda hela kroppen och sinnen får barnen möjlighet att uppleva och förstå saker på ett konkret sätt i stället för att bara sitta i klassrummet och läsa om dem i böcker. Detta stödjer också barns lärande, i linje med Szczepanski (2019, s. 41-42) och Fasten (2019, s. 43-44) som framhåller att utomhusundervisning stimulerar både fakta, färdigheter, erfarenhet och förståelse samt uppmuntrar nyfikenhet, motivation och kreativitet.

5.7 Utmaningar och möjligheter

Trots de många möjligheterna lyfts även utmaningar med utomhuspedagogik fram, såsom väder, gruppstorlek, brist på lämpliga kläder och personalresurser. Dessa kan påverka verksamheten. Ur ett hermeneutiskt perspektiv kan detta förstås som delar som påverkar helheten, det vill säga förutsättningar för att genomföra förskolans pedagogiska uppdrag i utomhusmiljön.

En av de största utmaningarna är personalbrist. Förskollärare uttrycker A:

“Vi går inte iväg om vi känner att vi är lite underbemannade. Vi ska alltid känna oss trygga och gå iväg”.

Samtidigt säger Förskollärare F:

“När vi har haft utvecklingsamtal när det är man behöver personalbortfall. Då måste vi alla vara tillsammans och då går vi alla ut. Och där känner jag att det kan bli en utmaning med utomhuspedagogik, men då kan då hinner jag inte. Jag vill bara överleva den här timmen”.

När en förskollärare uttrycker att hon vill “överleva den här timmen” kan detta tolkas som mer än bara ett uttryck för stress. Detta framträder en situation där fokus flyttas från undervisning till att hantera vardagen. Ur ett hermeneutiskt perspektiv kan detta förstås som en konflikt mellan pedagogens vilja att bedriva undervisning och de organisatoriska förutsättningarna, såsom personalbrist. I helheten visar detta hur möjligheterna till stöttning (scaffolding) och pedagogisk medvetenhet begränsas när resurserna inte räcker till.

Däremot varierar synen på väder som en utmaning mellan informanter. Förskollärare A:

“Så att väder är ingenting som hindrar oss från att gå ut. Och vi tycker att allt man kan göra inne kan man göra ute”.

Förskollärare D:

“De flesta väder klarar man av, men när det är jäkligt kallt då då måste man vara väl förberedd faktiskt. Men, det handlar mycket om att de den personal som är med ska vara förberedd på det som kan hända, att man har med sig extrakläder, att man har med sig förstärkningsplagg då att det finns sockor vantar man kanske ska ha handvärmare med sig. Men det där händer ju såklart ibland eftersom vi är ute så mycket så det är inget konstigt”.

Förskollärare A och D menar att vädret i sig inte hindrar utevistelse, men deras planering och förberedelse är avgörande för hur väderrelaterade utmaningar hanteras. Barnens kläder har också stor betydelse, eftersom fel klädsel kan begränsa möjligheten att genomföra aktiviteter. Å andra sidan säger Förskollärare C:

“Väder kan ju vara utmanande om det regnar, är kyla eller om det blåser mycket. Då kan barnen känna obehag kring vädret och inte vilja delta, de blir kanske stillastående och upplever det negativt att vara ute”.

Denna skillnad kan tolkas som att pedagogernas förhållningssätt påverkar hur vädret upplevs som hinder eller möjlighet. I ett hermeneutiskt perspektiv visar detta hur samma fenomen kan förstås på olika sätt beroende på pedagogens erfarenheter och synsätt. Detta visar att utomhuspedagogik inte enbart handlar om miljön i sig, utan även om pedagogens förhållningssätt och de organisatoriska förutsättningarna.

6. Diskussion

I detta avsnitt diskuteras studiens resultat i relation till tidigare forskning och de valda teoretiska utgångspunkterna, det sociokulturella och hermeneutiska perspektivet. Diskussionen tar avstamp i studiens syfte, vilket var att undersöka hur förskollärare resonerar kring utomhusmiljön för att stödja barns lärande och utveckling samt vilka utmaningar och möjligheter som finns i arbetet.

Resultatet visar att utomhusmiljö ses som en central del av verksamheten, men att arbetssättet skiljer sig beroende på pedagogisk inriktning och förskollärarens förhållningssätt. Informanterna beskriver att utomhusmiljön används på olika sätt beroende på pedagogisk inriktning. I Ur och Skur-förskolan ses skogen till exempel som ett “klassrum”, medan andra förskolor i stället använder den som ett komplement till den inomhusbaserade verksamheten. Ur ett hermeneutiskt perspektiv kan detta förstås som uttryck för olika pedagogiska horisonter, där förskollärares tolkning av miljön påverkar hur den används i undervisningen. Detta kan kopplas till Ånggårds (2010, s. 10-11) studie, där naturen beskrivs som både klassrum, hem och förtrollad värld. Dessa olika synsätt påverkar hur pedagogen använder scaffolding i praktiken. En pedagog som ser naturen som ett klassrum skapar aktivt lärandesituationer och utmanar barnen i deras närmaste utvecklingszon, medan en pedagog som ser den som ett komplement i högre grad fokuserar på tillsyn och omsorg. Det betyder helt enkelt att det inte är miljön i sig som avgör vad barnen lär sig, utan hur förskolläraren väljer

att tolka och använda miljön. Detta innebär att samma skog eller gård kan ge helt olika pedagogiska resultat beroende på vem som håller i aktiviteten (Ödman, 2007, s. 119–120).

Resultatet visar även att utomhusmiljön har stor betydelse när det gäller fysisk aktivitet. Detta innebär att barn är mer aktiva utomhus än inomhus, vilket stöds också av tidigare forskning av Boldemann (2013, s. 499–500), Wiklund (2013, s. 563–564) samt Pagels och Raustorp (2013, s. 511–513). Forskningen visar att barn är betydligt mer fysiskt aktiva utomhus och att miljös utformning har stor betydelse för barns rörelse, hälsa och välbefinnande. Informanterna beskriver att barn får möjlighet att springa, klättra, uppleva fart, höjd och spänning, något som inte är lika möjligt inomhus. Detta kan förstås utifrån utomhuspedagogik där undervisningen flyttas utanför klassrummets väggar och hela miljön används som en lärande plats. Resultatet ligger även i linje med Szczepanski (2019, s. 41–42) som betonar att lärande fördjupas när undervisning sker i autentiska miljöer där barnen får använda hela kroppen och sinnen för att uppleva och förstå saker. Resultatet stärker bilden av utomhusmiljön som en hälsofrämjande arena.

Vidare framträdande resultat är att konflikterna mellan barn minskar utomhus jämfört med inomhusmiljön eftersom ytorna är större och barnen inte begränsas av väggar. Wiklund (2013, s. 563–564) visar att större och mer varierande miljöer skapar bättre förutsättningar för barns lek och rörelse. Samtidigt betonar Gustafson och Ekman Ladru (2025, s. 66) att tillgången till utrymmets storlek och utformning påverkar barns möjligheter till lek. När det finns tillräckligt med utrymme och flera handlingsmöjligheter kan konkurrensen om material och plats minska, vilket bidrar till ett mer fungerande samspel mellan barnen.

I resultatet beskrivs också att utomhus skapar förutsättningar för barnen att leka i "bikupa" och i "stora klungor", vilket är intressant att tolka. Dessa ord kan förstås som att många barn leker tillsammans på ett livligt och samtidigt fungerande sätt. Det tyder på att leken blir mer öppen och att barn lättare kan samspela med varandra oavsett kön eller ålder. Samtidigt kan det visa att pedagogen ser barnen som kapabla att organisera sin lek själva utan att vuxna behöver styra. Genom detta får barnen frihet att använda sina fantasier samt förmåga att samspela med andra och utforska något tillsammans. Detta kan kopplas till att utomhusmiljöer ger mer utrymme och flera möjligheter, vilket gör att barnen inte fastnar i samma grupper och att samspelet blir mer flexibelt. Detta stämmer med *Lpfö18* (Skolverket, 2018, reviderad 2025, 7, 11) som betonar att miljön ska vara tillgänglig och uppmuntra till samspel, lek och utforskande.

Dessutom visar resultatet att naturmaterial, såsom pinnar, stenar och kottar, spelar en central roll i barns lärande genom att ge möjlighet att skapa egna betydelser och använda sin fantasi. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan detta förstås som mediering, där redskap används för att förstå omvärlden (Fasten, 2019, s. 30). Material utan förutbestämd funktion, så kallade "loose parts", stimulerar kreativitet,

problemlösning och social interaktion (Flannigan & Dietze, 2018, s. 58). Till skillnad från färdiga leksaker erbjuder naturmaterial större handlingsutrymme, vilket bidrar till ett mer undersökande och kreativt lärande.

Resultatet lyfter även fram förskollärarnas förhållningssätt samt roll i utomhusmiljö. Detta synliggörs genom flera förskollärares beskrivningar av hur de fungerar som medupptäckare och stöttar barns lärande och utforskande. Detta kan förstås genom begreppen scaffolding och den proximala utvecklingszonen, där pedagogen genom lyhördhet och närvaro stöttar barnet i att nå en högre nivå i sitt lärande (Smidt, 2016, s. 120; s. 117). Det blir tydligt att utomhusmiljön i sig inte skapar lärande, utan att det är pedagogens sätt att använda miljön och stödja barnens processer som är avgörande. Detta ligger i linje med Gustafson och Ekman Ladru (2025, s. 66), som betonar att pedagogens förhållningssätt har stor betydelse för hur miljön används i praktiken.

Barnens lärande påverkas också av hur förskollärarna agerar samt använder utomhusmiljön. Miljön fungerar alltså inte på egen hand, utan tillsammans med pedagogens planering och stöd. På så sätt kan utomhusmiljön bidra till att uppfylla *läroplanen för förskolans* (Skolverket, 2025, s. 7, 11) mål, som betonar att barn ska ges möjlighet att utvecklas genom olika aktiviteter i varierande miljöer, samt att miljön ska främja lek, lärande och samspel. Barnen erbjuds därmed rika möjligheter att utforska, vara nyfikna och utveckla sina färdigheter utomhus.

Samtidigt problematiserar resultatet bilden av utomhusmiljön som enbart positiv. Informanter beskriver att personalbrist ibland leder till ett slags "survival mode", där fokus främst ligger på att organisera barngruppen snarare än att bedriva undervisning. Ur ett hermeneutiskt perspektiv kan detta förstås som att enskilda delar i verksamheten, såsom brist på personal och tid, påverkar helheten och försvårar förskolans pedagogiska uppdrag. Detta kan kopplas till Åström m.fl. (2022, s. 195-197) som visar att pedagoger ofta fastnar i att organisera och hålla ordning istället för att undervisa aktivt. Detta tyder på att utomhusmiljön i sig inte automatiskt leder till lärande, utan att det krävs tid, planering och närvaro från förskollärarna för att skapa meningsfulla lärandesituationer. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv innebär detta att scaffolding och arbete i den proximala utvecklingszonen inte kan vara möjliga när det är brist på personal. I stället kan pedagogens roll bli mer som tillsyn. Detta visar att bra organisatoriska förutsättningar är viktiga för att utomhuspedagogik ska fungera som en lärandemiljö.

Utmaningar såsom väder, brist på personal, kläder och stora barngrupper påverkar möjligheten att uppfylla läroplanens mål (Skolverket, 2025, s. 7, 11). Wiklund (2013, s. 565-566) betonar att pedagogernas arbetssätt ofta är viktigare än själva miljön, vilket bekräftas i våra resultat. Begränsade resurser kan minska möjligheten till scaffolding och situationsanpassat stöd. Bristande klädsel kan dessutom påverka barns delaktighet och möjligheter till utforskande. Samtidigt visar resultaten att dessa hinder kan hanteras genom noggrann planering och anpassning, vilket understryker pedagogens centrala roll för att säkerställa måluppfyllelse.

Sammanfattningsvis visar studien att utomhusmiljön har stor potential som pedagogisk resurs i förskolan och kan stödja barns lärande och utveckling, vilket besvarar syftet med studien. Samtidigt visar resultaten att denna potential inte uppstår av sig själv, utan är beroende av pedagogens förhållningssätt, didaktiska medvetenhet och organisatoriska förutsättningar. Utomhuspedagogik behöver därför planeras och utvecklas aktivt, där pedagogen är närvarande, nyfiken och stöttar barnens lärande som medupptäckare.

Det viktigaste vi har kommit fram till är att pedagogens sätt att se på miljön är viktigare än hur utomhusmiljön är utformad. Förskollärares pedagogiska horisont, det vill säga hur läraren tolkar, förstår och ger mening åt miljön, påverkar undervisningens kvalitet mer än den fysiska utformningen i sig. Slutsatsen är att utomhuspedagogik främst beror på pedagogens didaktiska medvetenhet. Det handlar om att läraren kan se och skapa lärande i det som händer spontant, så att utevistelsen blir undervisning och inte bara tillsyn och fri lek.

6.1 Metoddiskussion

I detta avsnitt reflekterar vi över de metodvalen i studien och hur dessa har påverkat resultatet och dess trovärdighet. Valet av en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer har varit lämpligt i relation till studiens syfte att undersöka hur förskollärare resonerar kring utomhusmiljön för att stödja barns lärande och utveckling. Enligt Denscombe (2018, s. 268) möjliggör intervjuer en fördjupad förståelse av deltagarnas erfarenheter, vilket gjorde det möjligt att fånga mer utförliga beskrivningar som sannolikt inte hade framkommit genom mer strukturerade metoder. Samtidigt innebär intervjuer en begränsning då data bygger på deltagarnas egna beskrivningar, vilket kan skilja sig från den faktiska praktiken. Intervjusituationen kan även påverkas av forskarens närvaro och hur frågor ställs (Denscombe, 2018, s. 269).

Vi valde medvetet att avstå från observationer eftersom studiens fokus låg på förskollärares uppfattningar snarare än deras faktiska handlingar. En kombination av metoder hade dock kunnat bidra till en mer nyanserad bild och synliggöra eventuella skillnader mellan vad förskollärarna säger och vad de gör.

Analysen genomfördes genom kodning och tematisering, där materialet sorterades i återkommande mönster. Detta tematiska arbetssätt möjliggjorde en systematisk hantering av datamaterialet och bidrog till studiens trovärdighet. Genom att röra oss mellan enskilda utsagor och en helhetsförståelse har analysen präglats av ett hermeneutiskt perspektiv. Vi ser våra resultat som en del av en pågående process som utvecklas över tid, vilket innebär att förståelsen fördjupas ju mer vi arbetar med materialet (Ödman, 2018, s. 107). Vår förförståelse, som bygger på erfarenheter från VFU, arbetsliv och studier, har varit en tillgång i tolkningen av materialet. Samtidigt har vi varit medvetna om att våra egna erfarenheter kan påverka hur vi tolkar det vi ser. Enligt Ödman (2018, s. 14–15) kan en forskare aldrig ställa sig helt utanför sin egen förståelse, vilket gör det viktigt att reflektera över hur vår egen bakgrund

påverkar analysen. För att stärka studiens trovärdighet har intervjuerna spelats in och transkriberats noggrant. Materialet har sedan bearbetats systematiskt, och analysen har genomförts gemensamt av båda skribenterna. Detta har hjälpt oss att minska risken för ensidiga tolkningar och gett en mer nyanserad analys.

6.2 Vidare forskning

Studien har bidragit med kunskap om utomhusmiljöns betydelse för naturvetenskap, socialt samspel, kreativitet och motorik samt de utmaningar och möjligheter som finns i arbetet med utomhusmiljö. Det finns även utrymme för vidare forskning som kan undersöka hur utomhusmiljön kan användas som en didaktisk resurs för att stimulera barns språkutveckling och matematik på ett mer systematiskt sätt. En framtida studie skulle kunna fokusera på hur förskollärare planerar och genomför undervisning i utomhusmiljö med särskilt fokus på språkutveckling eller matematik.

7. Referenslistan:

Boldemann, C. (2013). Förskolebarnens utemiljöer och deras hälsa. *Social-medicinsk tidskrift*, 90(4), 498–501. <https://doi.org/10.62607/smt.v90i4.43199>

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken. För småsakliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (4. uppl.). Studentlitteratur.

Eldén, S. (2020). *Forskningsetik : vägval i samhällsvetenskapliga studier*. (1. Uppl.) Lund : Studentlitteratur.

Fastén, O. (Red.) (2019). *Utomhuspedagogik: lärmiljö, närmiljö och det utvidgade klassrummet*. (1. Uppl.). Studentlitteratur.

Flannigan, C., & Dietze, B. (2018). Children, Outdoor Play, and Loose Parts. *Canadian Children*, 42(4), 53–60. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i4.18103>

Gustafson, K., & Ekman Ladru, D. (2025). När utrymmet inte räcker till: Konsekvensen av förtätning för förskolors utevistelser. *Nordisk barnehageforskning*, 22(2), 64-83. <https://doi.org/10.23865/nbf.v22.668>

Norling, M., & Sandberg, A. (2015). Language Learning in Outdoor Environments: Perspectives of preschool staff. *VOL. 9(1) p. 1-16*. <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/112>

Pagels, P., & Raustorp, A. (2013). Att studera förskolebarns fysiska aktivitet. *Social-medicinsk tidskrift*, 90(4), 510–517. <https://doi.org/10.62607/smt.v90i4.43223>

Skolverket. (2025). Läroplan för förskolan: Lpfö18 reviderad 2025. <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan>

Szczepanski, A., & Andersson, P. (2015). Perspektiv på plats: 15 professorers uppfattningar av platsens betydelse för lärande och undervisning utomhus. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(1–2), 127-149 <https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:812470/FULLTEXT01.pdf>

Szczepanski, A. (2019). Utomhuspedagogik - Ett utbildnings- och forskningsområde under framväxt. I Fastén, O. (Red.). *Utomhuspedagogik: lärmiljö, närmiljö och det utvidgade klassrummet* (s. 41-58). Studentlitteratur.

Wikland, M. (2013). Att bedöma stödjande miljöer för fysisk aktivitet i förskolan. *Social-medicinsk tidskrift*, 90(4), 561–571. <https://doi.org/10.62607/smt.v90i4.43220>

Yildirim, G., & Özyilmaz Akamca, G. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education*, 37(2), 1-10. <http://ep.bib.mdh.se/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/effect-outdoor-learning-activities-on-development/docview/1913346815/se-2>

Åström, F., Åkesson, E. B., Sjöman, M & Granlund, M. (2022). Everyday environments and activities of children and teachers in Swedish preschools. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1754209>

Änggård, E. (2010). Making use of “nature” in an outdoor preschool: Classroom, home and fairyland. *Children, Youth and Environments*, 20(1), 4–25. <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.20.1.0004>

Ödman, P. (2018). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. (3. Uppl.). Studentlitteratur.

8. Bilagor

Bilaga 1: Intervjufrågor

1. Berätta lite om dig själv. Hur länge har du arbetat i förskolan? Hur gammal du är? Vilken utbildning du har?
2. Hur skulle du beskriva er utomhusmiljö?
3. Beskriv betydelsen av utomhusmiljön i er dagliga verksamhet. Vad är det som avgör när och hur du väljer att gå ut?
4. Hur planerar du undervisning eller lärandesituationer i utomhusmiljön?
5. Berätta om ett tillfälle på en planerad aktivitet utomhus som fungerade precis som ni hoppats. Vad var det som gjorde det framgångsrikt? (exempel på aktiviteter)
6. Vilka pedagogiska möjligheter ser ni i utomhusmiljön som är svåra att uppnå inomhus? Varför är dessa viktiga för barnens utveckling?
7. Hur påverkar de tillgängliga resurserna och materialet dina möjligheter att bedriva undervisning utomhus?
8. Hur upplever du att utomhusmiljön påverkar barns lek och sociala samspel?
9. Hur anpassar du utomhusaktiviteter för att inkludera alla barn?
10. Hur resonerar du när ni väljer mellan att gå in och styra en aktivitet kontra att låta barnen leka fritt utomhus?
11. Vilka möjligheter ser du med att använda utomhusmiljön i undervisningen?
 - Hur arbetar du för att stimulera barns språk, matematik eller naturvetenskapliga förståelse utomhus?
12. Vilka utmaningar upplever du i arbetet med utomhuspedagogik? Berätta om en situation där väder eller barngruppens storlek blev en utmaning. Hur tänkte ni och hur agerade ni då?
13. På vilket sätt arbetar ni för att leva upp till läroplanens mål genom aktiviteter utomhus?

Bilaga 2: Missivbrev/Samtycke

Hej!

Vi heter Marinela och Catherine och ska genomföra ett självständigt arbete vid Mälardalens universitet. Ämnet vi har valt är att fokusera på hur utomhusmiljön används på förskolan.

Syftet med studien är att undersöka hur förskollärare resonerar kring utomhusmiljön för att främja barns lärande och utveckling samt vilka möjligheter och utmaningar de upplever i arbetet med utomhusmiljön. För att kunna fördjupa oss i ämnet har vi för avsikt att genomföra intervjuer med förskollärare på förskolan.

Det kommer att finnas möjlighet att läsa den färdiga uppsatsen när den är klar i databasen Diva.

Om du som tillfrågad rektor/pedagog/barnskötare (el. annan) vill delta i intervjuerna vill vi även informera om att vi tar hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Vilket innebär att du deltar frivilligt och kan avbryta ditt deltagande när som helst under studien, utan närmare motivering och utan några negativa konsekvenser. Deltagandet och materialet kommer att behandlas konfidentiellt, det kommer endast att vara tillgängligt för oss och vår handledare under den tid vi genomför studien.

Information om personuppgiftsbehandling:

Enligt GDPR har du/ni rätt att kostnadsfritt ta del av de uppgifter om dig som hanteras i projektet, och vid behov få eventuella fel rättade. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta Marinela och Catherine. Se kontaktuppgifter nedan. Den rättsliga grunden för behandling av personuppgifter är samtycke. Du/ni kan också begära att uppgifterna om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Om du/ni är missnöjda med hur personuppgifterna behandlas har du/ni rätt att lämna in klagomål till integritetsskyddsmyndigheten. Personuppgiftsansvarig är Mälardalens Universitet.

Studien kommer att samla in, dokumentera och samla in personuppgifter via röstinspelning. För att säkerställa korrekt lagring och användning av uppgifterna kommer informationen att skyddas så att obehöriga inte kan ta del av dem. Data förvaras på lösenordsskyddade datorer. Personuppgifterna kommer att koda (pseudonymiseras), vilket innebär att de inte kan kopplas direkt till dig som person. Efter avslutat projekt kommer personuppgifterna att raderas. Undersökningen kommer vi att presentera i form av en uppsats vid Mälardalens universitet och slutversionen läggs ut på databasen DIVA. Materialet kommer att förstöras efter att uppsatsen är klar.

Jag ger mitt samtycke till att delta i studien.

Namn

Namnförtydligande

Vi frågor och funderingar kontakta mig eller min handledare för mer information.

Student:

Telefon:

Mail:

Handledare:

Student:

Telefon:

Mail:

Med vänliga hälsningar