

”Hela Stockholm är vår gård”

En kvalitativ studie om förskolepedagogers uppfattningar av utomhusaktiviteter i förskolan

Av: Amanda Edlundh & Elin Isaksson

Handledare: Daniel Bodén

Södertörns högskola | Lärarutbildningen

Självständigt arbete 15 hp

Utbildningsvetenskap C | Höstterminen 2020

Förskolläraryrket med interkulturell profil, erfarenhetsbaserad



Abstract

Title: All of Stockholm is our playground – A qualitative study of preschool pedagogues' perceptions of outdoor activities in preschool

The aim of the study is to investigate how preschool pedagogues understand, motivate and describe their individual views of the purpose of outdoor activities in relation to the physical environments available. This study further aims to locate obvious differences between pedagogues at preschools with a playground and preschools without a playground. The following research questions are addressed: How do the pedagogues experience the physical and material environment as a prerequisite for outdoor activities? What do the pedagogues describe as significant to how they arrange outdoor activities? How are the pedagogues' attitudes and approaches reflected in their motivations of their chosen outdoor activities in relation to the environment and policy documents?

Semi-structured interviews and observation were chosen as the methods of data collection. Seven participants were interviewed from four different preschools, two with a playground and two without a playground. The collected data was then analyzed using a phenomenographic method of analysis. The theoretical framework takes social constructivism as its point of departure, with a particular focus on a phenomenological perspective. Additionally, Foucault's perspective on power were used.

The main results of the study are that the informants' individual views of the purpose of outdoor activities vary. The participants have expressed three different aims in relation to the outdoor activities and the physical environments available: a care aim, a learning aim and a safety aim. A majority of the participants also described that the pandemic has improved the aim of the outdoor activities. A clear difference can be distinguished between participants in that the arrangement of outdoor activities tend to become reliant on certain individuals at the preschools with a playground, while the activities are maintained collegially at the preschools without a playground. Children attending preschools without a playground are limited in that they cannot choose between multiple different activities, which children at preschools with a playground can.

Keywords: preschool, outdoor activities, perceptions, attitudes, preschool playground

Förord

Först och främst vill vi tacka förskolorna som har tagit emot oss och de informanter som velat medverka i denna studie! Utan era viktiga bidrag hade uppsatsen inte varit möjlig att genomföra.

Tack till Linda och Rikard för att ni hjälpt oss att se uppsatsen utifrån med nya ögon.

Till vår handledare Daniel Bodén vill vi säga ett riktigt stort tack för ditt engagemang! Tack för att du alltid ställt upp och varit en stabil stöttepelare samt att du stått ut med att vi avslutat varje handledningsträff med “vi har ungefär 11 frågor...”. Din handledning har hjälpt oss att nå framåt, varit värdefull och gjort skrivprocessen så smärtfri som möjligt. Stort tack!

Vi önskar också att rikta ett varmt tack för tre lärorika, utmanande och roliga år till våra kurskamrater i seminariegrupp 2! Tack för allt från nervösa gruppredovisningar till att vi stod i Brosjön och håvade upp grodyngel. När uppsatsskrivandet varit motigt så har erat peppande hjälpt oss att tro på oss själva!

Slutligen vill vi tacka varandra för det goda samarbetet vi haft. Under nio veckors tid har vi tillbringat mer än 40 timmar i veckan tillsammans och hjälpts åt att skriva varenda mening i denna uppsats. Utan varandras stöd hade detta aldrig kunnat genomföras. Vi har gråtit tillsammans, men framförallt har vi skrattat!

Tack!

Stockholm, november 2020

Amanda Edlundh & Elin Isaksson

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Bakgrund och problemområde	1
1.2 Syfte och frågeställningar	2
1.3 Begreppsdefinition	2
2. Tidigare forskning	3
3. Teoretiska utgångspunkter	7
4. Metod	9
4.1 Urvalsförfarande	9
4.2 Metodredogörelse	10
4.3 Bearbetning av empiri	12
4.4 Analysmetod	13
4.5 Forskningsetiska överväganden	14
4.6 Studiens tillförlitlighet och generaliserbarhet	15
5. Resultat och analys	15
5.1 De fysiska och materiella förutsättningarna	16
5.2 Utomhusaktiviteternas syfte	22
5.3 Utbildningen i relation till covid-19	25
5.4 Pedagogernas attityder och förhållningssätt	28
5.5 Organisatoriska förutsättningar	36
5.6 Utfallsrum	38
6. Diskussion och slutsatser	40
6.1 Metoddiskussion	45
6.2 Förslag på fortsatt forskning	45
7. Källor och litteratur	46
8. Bilagor	50
8.1 Informationsblad och samtyckesblankett	
8.2 Intervjuguide	

1. Inledning

1.1 Bakgrund och problemområde

Under våra år inom förskolan har vi upplevt att utomhusaktiviteter inte har samma systematiska planering, uppföljning och utvärdering som inomhusaktiviteter. Våra erfarenheter är att stationer, vad som erbjuds på förskolegården samt pedagogers förhållningssätt i viss mån är individbundet och beroende på vilka som arbetar på gården för tillfället. Vår upplevelse är att det krävs “eldsjälar” för att en gård ska hållas pedagogiskt aktiv. Inomhusverksamheten har oftast en gemensam grundidé om vad en avdelning ska innehålla och erbjuda barnen. Vi ställer oss undrande till om denna syn faller på förskolegården i och med att det är en gemensam yta och därmed ett slags “ingenmansland”. Detta väcker en nyfikenhet på om problematiken upphör när förskolan saknar egen gård. Att barn ska möta olika aktiviteter under dagen, såväl inomhus som utomhus, är också någonting som tydliggörs i förskolans läroplan: “Barnen ska kunna växla mellan olika aktiviteter under dagen, både utomhus och inomhus och i varierande miljöer” (Skolverket 2018, s. 11). Utifrån ovanstående blir syftet med denna undersökning att ta reda på vilka individuella uppfattningar och personliga attityder pedagoger i förskolan har kring utomhusaktiviteter. Hur skiljer sig pedagogers individuella uppfattningar om utomhusaktiviteter åt? Finns det en skillnad när förskolan har en gård tillika inte gård? Förändras pedagogernas syn på utomhusaktiviteternas syfte när verksamheten aktivt behöver förflyttas utanför förskolans grindar? I och med den pandemiska samtiden¹ som förskolan just nu driver utbildning i har anpassningar behövts göras vilket har inneburit mer tid för barn och pedagoger utomhus. Detta gör vår studie särskilt relevant gällande pedagogers uppfattningar och attityder till utomhusaktiviteter. En annan aspekt att ta i beaktning är att pedagoger i förskolan aldrig till fullo kan ha helt personliga åsikter. Dessa måste alltid sättas i relation till att pedagogerna är yrkessamma inom en statlig institution med tillhörande regelverk och styrdokument.

Det förefaller finnas relativt lite forskning kring området utomhusaktiviteter i relation till förskolepedagogers uppfattning om ämnet och hur de arbetar inom det. Förskoleforskning tenderar att fokusera på barns fysiska aktivitet i utomhusmiljön (Storli & Hagen 2010; Boldemann et al. 2011), pedagogers syn på genus i relation till utomhusmiljön (Storli & Sandseter 2015; Ärlemalm-Hagsér 2010) samt barns lekar utomhus och hur miljön påverkar

¹ 2019–2020 (pågående) drabbades världen och Sverige kraftigt av pandemin SARS-coronavirus-2 där påföljden av virusinfektionen gjorde att den smittade insjuknade i sjukdomen covid-19 (i folkmun corona).

lekarna (Hagen 2015). Det har varit tämligen utmanande att hitta forskning där forskaren närmar sig kärnan i pedagogers förhållningssätt. Därför blir denna undersökning ett viktigt tillskott på forskningsfältet då den hoppas tillföra ny kunskap kring pedagogers grundsyn i relation till utomhusaktiviteter, vilket sedermera ligger till grund för utformandet av utbildningen och vilka förutsättningar barnen ges i sammanhanget. Undersökningens bidrag kan därmed ses som inte bara ett komplement utan också en grund för forskningen som redan finns inom området.

1.2 Syfte och frågeställningar

Denna uppsats ämnar undersöka hur pedagoger i förskolan förstår, motiverar och beskriver deras individuella syn på syftet med utomhusaktiviteterna i relation till de fysiska miljöer som står tillbuds. Syftet är också att se ifall vi kan se några tydliga variationer i pedagogernas individuella uppfattningar av synen på syftet med utomhusaktiviteter mellan förskolor som har gård tillika inte har gård.

Undersökningens frågeställningar är följande:

1. På vilket sätt upplever pedagogerna att den fysiska och materiella miljön utgör en förutsättning för utomhusaktiviteter?
2. Vad uttrycker pedagogerna som betydelsebärande för hur de arrangerar utomhusaktiviteter?
3. Hur speglas pedagogernas attityd och förhållningssätt i deras motivering av val av utomhusaktivitet i relation till miljön och styrdokument?

1.3 Begreppsdefinition

Här redogörs för väsentliga begrepp som florerar i uppsatsen. Begreppet pedagog har vi använt oss av som ett samlingsbegrepp för yrkesamma barnskötare och förskollärare inom förskolan. Då uppsatsen undersöker pedagogernas uppfattningar har vi försökt få syn på vad informanterna tycker, tänker och andra typer av attityder i relation till utomhusaktiviteter. I samband med deras uppfattningar ställer vi oss också frågan vad som är deras personliga eller professionella åsikter? Men i och med att pedagogerna är yrkesamma inom en politiskt styrd institution handlar det snarare om hur de manövrerar utrymmet mellan deras personliga åsikter och hur de hanterar de politiskt styrda direktiven, exempelvis förskolans läroplan (Hertzberg 2003). Det går inte att enbart se till pedagogernas personliga åsikter och tänka bort deras professionella åtaganden, utan de uppfattningar vi sökt är präglade av deras personligt

professionella syn. Däremot så spelar deras personliga åsikter roll då det är en bidragande faktor tillsammans med de politiska direktiven av hur handlingsutrymmet manövreras (ibid). Pedagoger i förskolan förväntas följa förskolans läroplan, men då styrdokumentet är relativt tolkningsbart i *hur* arbetet ska genomföras, är det här som pedagogernas personliga åsikter synliggörs i hur de tolkar att arbeta efter den. Det är detta som utgör handlingsutrymmet i gräsrotsbyråkratin som Fredrik Hertzberg (2003) skriver om.

Vi har valt att använda begreppet utomhusaktiviteter för att konkretisera vad vi vill fokusera på gällande respektive förskolas utevistelse. Vi valde bort begreppet utomhuspedagogik av anledningen att vi som författare inte skulle lägga in en värdering om det är exempelvis en planerad aktivitet med nedanstående syfte eller inte, utan detta var något vi ville få reda på från pedagogerna. Nationellt centrum för utomhuspedagogiks definition av begreppet lyder: ”Utomhuspedagogik är ett förhållningssätt som syftar till lärande i växelspel mellan upplevelse och reflektion grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer” (Nationellt centrum för utomhuspedagogik, 2017-11-17). Med begreppet syfte menar vi dels om pedagogerna uttrycker att det finns ett mål med aktiviteten som gör att den blir styrd mot ett lärande och dels om pedagogerna ger uttryck för att skapa en meningsfullhet med aktiviteten. Med utomhusaktiviteter menar vi aktiviteter som sker utomhus. För förskolor med gård har vi valt att endast fokusera på vistelsen på gården och vad de har för aktiviteter. För förskolorna utan gård ville vi veta vilka aktiviteter som sker utanför förskolans lokaler. I samband med respektive förskolas utevistelse benämns begreppet material. Som yrkessamma inom förskolan har vi erfarenhet av att det finns ett gemensamt yrkesspråk kring begreppet material som även innefattar förskolans utomhusmiljö. Begreppet används som en övergripande term för den typ av tillförda föremål/objekt som förekommer i samband med aktiviteter, exempelvis bollar och penslar men även material som finns att tillgå generellt, som inte är bunden till en aktivitet. Vi har valt att separera på det tillförda materialet och det fasta fysiska materialet. Med det fasta fysiska materialet menar vi det som är förankrat på platserna där utevistelsen äger rum, exempelvis rutschkanor, sandlådor, vegetation och så vidare.

2. Tidigare forskning

Detta kapitel är inriktad mot nordisk orienterad förskoleforskning eftersom det är nordiska förhållanden som denna studie ämnar undersöka. Dock är vi medvetna om att internationell forskning möjligen finns inom ämnet utomhuspedagogik, vilket hade varit intressant att sätta i

relation till vår studie genom ett interkulturellt perspektiv och i en global kontext. Men vi har valt att lägga fokus på endast nordisk forskning, då det är den som vi anser kommer berika vår studie. Forskningen vi väger vår studie emot är i hög grad jämförbar med den verklighet vi i denna undersökning kommer att studera. Två studier undersöker förskolor som har sin utbildning utomhus. Katarina Gustafson och Danielle van der Burgt (2015) har studerat en mobil förskola medan Olav B. Lysklett och Henrik W. Berger (2017) har studerat förskolor med naturprofil. Vidare tar vår uppsats också utgångspunkt från två studier som behandlar temat materialitet och den pedagogiska miljön. Karin Engdahl (2014) har studerat förskolegården och Sofia Eriksson Bergström (2013) hur miljön påverkar barns handlingsutrymmen. Till sist förhåller vi oss till Fredrik Hertzbergs (2003) studie som lyfter begreppet gräsrotsbyråkrati, vilket kan appliceras i förskolans värld. I kapitel fem och sex kommer relevanta aspekter från nämnda studier att sättas i relation till den här uppsatsens resultat och analys, för att få en djupare förståelse för vad informanterna uttrycker.

Katarina Gustafson och Danielle van der Burgt arbetar båda som universitetslektorer i Barn- och ungdomsvetenskap och har tillsammans skrivit studien: *'Being on the move': Time-spatial organisation and mobility in a mobile preschool* (2015). Studien undersöker hur rutiner och aktiviteter påverkas av att förskoleavdelningen är mobil och där förflyttningar är en stor del av utbildningen. Den mobila gruppen tillhör en förskola med fysiska lokaler som de utgår från varje morgon och återkommer till varje eftermiddag. Resultatet visar att arbeta inom en mobil förskola kräver mycket logistisk planering, allt från organisation av transporterna till att tillgodose barnens basala behov, och att detta tar över planering av andra typer av aktiviteter under dagen. De lyfter även att pedagogerna i stor utsträckning informerar barnen om säkerhetsaspekterna som innefattar terrängen de befinner sig i men även regler kopplat till vilket område de får röra sig och att barnen inte får gå för långt (2015). Liknande resultat går att finna i barn- och förskoleforskarna Olav B. Lysklett och Henrik W. Bergers studie: *What are the characteristics of nature preschools in Norway, and how do they organize their daily activities?* (2017). Studien undersöker vad som skiljer förskolor med och utan naturprofil i Norge genom hur de organiserar de dagliga aktiviteterna, hur stora barngrupperna är och hur mycket tid som spenderas utomhus. Författarna skriver att pedagogerna arbetande inom naturprofil framhöll att det används "osynliga staket" som barnen behöver förhålla sig till, vilket kan jämföras med de gränser som den mobila förskolan i Gustafson och van der Burgt studie beskriver och använder sig av. Vidare skriver Lysklett och Berger att begreppet flexibilitet och frihet lyfts och jämförs med inomhusverksamheten som

pedagogerna anser är mer organiserad (2017). Båda studierna använde deltagande observation, videoinspelning, intervjuer samt GPS-loggning (2015, 2017).

Förskoleforskaren Karin Engdahls doktorsavhandling *Förskolegården. En pedagogisk miljö för barns möten, delaktighet och inflytande* (2014) ämnar undersöka vilka möjligheter till samspel, delaktighet och inflytande barn ges i förskolans utemiljö. Avhandlingens resultat visar att en rik och varierad utemiljö ger barnen de rätta förutsättningarna att kunna utforska och utveckla sina sociala färdigheter, få inflytande i leken samt uppleva meningsfullhet. Pedagogens roll i relation till vad förskolegården erbjuder synliggörs också genom en fyrfältsmodell som beskriver samspelet mellan en aktiv/passiv pedagogisk utomhusmiljö, där pedagogens förhållningssätt är avgörande, och aktiva/passiva barn.

		Barn	
		Passiva	Aktiva
PEDAGOGISK MILJÖ	Passiv	1. Oplanerad verksamhet Passiva barn	2. Avvaktande pedagoger Aktiva barn
	Aktiv	3. Restriktiv/styrande Aktiva pedagoger som styr barnens tillvaro	4. Aktiva pedagoger Aktiva och undersökande barn Interaktion mellan pedagoger och barn

Figur 1: “Modellen visar en samspeletsmodell mellan barn och miljö utifrån pedagogers planeringsinsatser och förhållningssätt” (Engdahl 2014, s. 48)

I fält 1 möts barnen av en relativt oplanerad verksamhet vilket leder till en passivitet från både pedagogernas och barnens sida medan i fält 4 finns en medvetenhet och ett syfte från pedagogernas håll vilket leder till en social interaktion mellan såväl barn-barn som barn-pedagoger. Däremellan finns pedagoger som fokuserar på att sätta gränser och upprätthålla regler. Metoden i avhandlingen är en etnografisk studie där Engdahl gjort fältarbeten på tre förskolor i Sverige (2014, s. 48–55).

En annan svensk doktorsavhandling som belyser relationen mellan barn, pedagoger och den fysiska miljön är *Rum, barn och pedagoger. Om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö* av pedagogikforskaren Sofia Eriksson Bergström (2013). Studien har som syfte att belysa hur förskolans inne- och utemiljö påverkar barns handlingsutrymmen genom hur aktiviteter organiseras och struktureras inom miljöerna (2013, s. 8). För att ta reda på detta utformade författaren en multipel fallstudie vilket innefattade bland annat videoinspelningar och intervjuer på tre förskolor (2013, s. 60–67). Resultatet visar att ett varierat material och

rum som inte är så förutbestämda ger barnen högre möjlighet till förhandling och att kunna påverka handlingsmöjligheterna. Vidare skriver författaren att miljöns utformning ofta görs i syfte att strukturera barnen. Hur miljön arrangeras och vad som erbjuds, i relation till pedagogernas förhållningssätt och de regler som råder, avgör vad barnen har och inte har möjlighet till. Ifall struktur och ordning anses betydelsefullt hos pedagogerna har det stor påverkan på barnens begränsningar av handlingsmöjligheter. Slutligen nämner också Eriksson Bergström att en stark inramning av aktiviteter gör att aktivitetens genomförande och hur barnen får agera i denna styrs av pedagogerna (2013, s. 169ff).

Den situation under vilken pedagoger i förskolan verkar bär många likheter med den hos andra yrkesgrupper. I doktorsavhandlingen *Gräsrotsbyråkrati och normativ svenskhet – hur arbetsförmedlare förstår en etniskt segregerad arbetsmarknad* (2003) vill Fredrik Hertzberg, som nu är universitetslektor i pedagogik och didaktik, ta reda på hur arbetsförmedlare beskriver de svårigheter och möjligheter som arbetssökande med invandrarbakgrund kan ställas inför i mötet med arbetslivet. Metoden som används är diskursanalys på ett intervjuunderlag från en tidigare undersökning av författaren. Informanterna är tjänstemän på olika arbetsförmedlingskontor (2003, s. 3–15). Slutsatserna visar bland annat att arbetsförmedlarna tenderar att oftare lyfta svårigheter och problem som de arbetssökande kan ställas inför, snarare än möjligheter som finns (2003, s. 211). I avhandlingen lyfter Hertzberg begreppet gräsrotsbyråkrati i relation till Arbetsförmedlingen som är statligt styrd.

Benämningen härstammar från Michael Lipskys engelska uttryck *Street-level bureaucrats* (Lipsky 1980 se Hertzberg 2003, s. 13). Gräsrotsbyråkrati förklaras som att tjänstemännen har ett regelverk att förhålla sig till samtidigt som de innehar personliga värderingar som kan påverka hur de hjälper de arbetssökande (Lipsky 1980:108ff se Hertzberg 2003, s. 13). Det är alltså i detta handlingsutrymme som tjänstemannen ska utföra sitt arbete. I slutsatserna lyfter författaren den makt som arbetsförmedlarna innehar genom att de kan påverka utfallet för den arbetssökande (2003, s. 216). Tjänstemännens personliga värderingar kan därför påverka handlingsutrymmet som uppstår mellan den personligt professionella synen och regelverket hen har att förhålla sig till. Som nämnts tidigare hamnar även förskolans personal inom detta handlingsutrymme eftersom de behöver manövrera sin yrkesroll i relation till exempelvis förskolans läroplan.

3. Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel presenteras det teoretiska ramverk som studien utgår från, vilket senare kommer sättas i relation till resultat- och diskussionsdelen. Vi har valt att använda en socialkonstruktivistisk utgångspunkt med särskilt fokus på ett fenomenologiskt perspektiv. Vidare kommer Michel Foucaults perspektiv på makt att belysas.

Det socialkonstruktivistiska perspektivet utgår från att kunskap är någonting som uppstår i det mellanmännsliga mötet och genom språket som används. Det är med andra ord genom den sociala och språkliga interaktionen som individen konstruerar dels sig själv och dels individerna hen interagerar med samt tillskriver den värld hen lever i betydelser (Thomassen 2007, s. 204ff). Begreppet social konstruktion myntades av sociologerna Peter Berger och Thomas Luckmann i boken *The social construction of reality* (1966). Författarna skriver bland annat att individen har ett ömsesidigt förhållande med omgivningen och den miljö som hen vistas i samt att kulturen och normerna som råder påverkar individens personliga utveckling och identitet. Berger och Luckmann menar att den sociala ordningen som finns i samhället är en process som ständigt pågår genom det sociala samspelet och att den därför kan liknas vid en social produktion (1966, s. 66–69). Vidare skriver författarna att det mellanmännsliga mötet konstruerar en förståelse för de individuella handlingarna tillika interaktionen dem emellan. På så sätt är den sociala världen en konstruktion som kan ligga till grund för en institutionell ordning. Den sociala konstruktionen kan även förstås som en mänskligt producerad verklighet där individen och den sociala värld som individen står i relation till är i ett samspel med varandra. Således kan också individen ses som en produkt av den sociala värld hen ingår i (Berger & Luckmann 1966, s. 75–79). Det socialkonstruktivistiska perspektivet är relevant för studien då vi söker individens uppfattningar, vilket påverkas av den sociala miljö som hen befinner sig i. Hur individen talar om och förhåller sig till utomhusaktiviteter som ett fenomen kan därför sättas i relation till förskolan som en socialt konstruerad plats. I och med att pedagogerna tillsammans konstruerar blir de också påverkade av varandra.

Genom boken *Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi* från år 1913 etablerar Edmund Husserl fenomenologin som ett nytt perspektiv att se verkligheten genom. Uppmaningen är att den som vill ta reda på någonting ska söka sig mot kärnan och undersöka det som är givet. Detta menar filosofen Jim Jakobsson som gör den svenska översättningen av

boken och som skrivit inledningskapitlet i boken där Husserls idéer sammanfattas (Jakobsson 2004, s. 15–19). En annan författare som skriver om fenomenologi är etnologen Karin Högström. Hon definierar perspektivet som att det handlar om att:

...förstå hur individer i socialt samspel konstruerar, erfar och förstår verkligheten. Den undersöker hur den socialt konstruerade verkligheten tar form och samtidigt utgör den kontext som individerna formas av och förhåller sig till. Individens subjektiva upplevelse av verkligheten är utgångspunkten... (Högström 2017, s. 55).

Vidare skriver författaren att det inte handlar om att söka sanningen, den objektiva världen, utan att kunskapen grundar sig i individers uppfattningar. Ett betydelsefullt begrepp i sammanhanget är *livsvärld*, vilket syftar på tillvaron som individen lever sitt liv i och som tas som självklar. Det är den som har betydelse för hur individen erfar, ser på och förstår verkligheten (Schütz 2002:78, 105f se Högström 2017, s. 56). *Typifiering* är ett annat betydelsefullt begrepp och som kan förklaras vara det som utmärker ett fenomen, exempelvis genom olika karakteristiska egenskaper som tillsammans skapar en slags ordning för vad vi känner igen och ger mening till. Dessa typifieringar av företeelser ligger sedan till grund för det som vi har en färdig uppfattning om i vår livsvärld (Schütz 2002:32 se Högström 2017, s. 57). Fenomenologin stödjer oss i att få fatt i hur mening skapas och upprätthålls i de sociala interaktioner som sker i förskolan.

Då förskolan är en social arena som innefattar många relationer som berör både vuxna och barn är begreppet makt oundvikligt att beröra. Maktbegreppet stödjer oss i att synliggöra hur den sociala interaktionen präglas av asymmetrier gällande vuxnas tolkningsföreträden och bestämmande över barnen men även asymmetri mellan de olika yrkesbefattningarna och vad det beror på. Thomassen beskriver filosofen Michel Foucaults tankar kring att makt och vetande är olösligt sammanvävda och att språket är ett direkt maktutövande (2007, s. 134). Makten och vetandet framkommer genom diskurser, författaren skriver: ”Beteckningen ”diskurs” framhäver det språkliga i kunskapsproduktionen: system av vetande, discipliner och vetenskaper uppstår i och genom språket” (Thomassen 2007, s. 135). Vidare definieras diskurs som en mängd utsagor som avser både teoretiska och praktiska påståenden och inom dessa diskurser uppkommer även avskiljningsmekanismer och maktrelationer som exkluderar andra människor. Personer som är arbetande inom sociala yrken befinner sig på ett maktfält där ett specifikt språk brukas som omedelbart försätter andra arbetande eller klienter i en viss position genom att personen besitter en viss ”expertkunskap” (2007, s. 135–138).

4. Metod

I följande kapitel kommer studiens metodologi att redogöras där tillvägagångssättet presenteras genom olika delkapitel.

4.1 Urvalsförfarande

Våra inledande sökkriterier var: två förskolor med gård och två förskolor utan gård samt att vi inte hade någon relation till dessa. Det förskolorna skulle ha gemensamt var att de var kommunala verksamheter belägna i Stockholms stad. Anledningen till dessa kriterier var att förskolorna skulle ha en sådan likvärdig grund som möjligt eftersom de skilde sig i den mening att de hade gård tillika inte hade gård. Vi kom snabbt underfund med att det var lättare att hitta förskolor med gård men desto svårare att hitta förskolor utan gård som uppfyllde kriteriet om att vara en kommunal verksamhet, vilket resulterade i att vi fick utöka vår sökning till att även innefatta privata verksamheter. Genom Stockholms stads hemsida fick vi tag på mejladresser till rektorer eller biträdande rektorer på förskolorna. Vi skickade därefter ut en avsevärd mängd mejl med bifogat informationsblad (se bilaga 8.1) till förskolor med och utan gård. Slutligen fick vi tag på våra medverkande förskolor där tre av fyra är privata verksamheter.

Urvalet av informanter valdes utifrån att vi sökte en förskollärare och en barnskötare från respektive förskola, totalt önskade vi åtta pedagoger. En av informanterna valde att tacka nej till att medverka vilket resulterade i att det blev sju informanter, fyra förskollärare och tre barnskötare. Då vi författare var intresserade av att undersöka förskolepedagogers uppfattningar om utomhusaktiviteter var det också denna yrkesgrupp som vi riktade oss mot. Om detta vore en större undersökning där vi hade mer tid på oss hade urvalet gjorts ännu mer noggrant och en större likvärdighet mellan förskolorna hade kunnat nås, exempelvis genom ett minimumkrav på gårdarnas storlek eller antal barn på förskolan. Då studien gjorts under viss tidspress behövdes istället mer övergripande krav väljas ut, som innehavandet av gård eller inte. Studiens sju informanter utgjorde sedan en så kallad "tillgänglig grupp" (Patel & Davidson 2011, s. 59). Informanterna har olika lång yrkeserfarenhet, vilket vi finner berikande för vår studie då det kan bidra med olika erfarenheter. Spannet ligger mellan 3–40 år. Namnen på informanterna har fingerats och vi kommer att kalla dem för: Lisa, Amina, Sofia, Helene, Gunnel, Dina och Irene. Förskolorna med gård kommer i uppsatsen betecknas MG (= med gård) med tillhörande siffra medan förskolor utan gård betecknas UG (= utan

gård) med tillhörande siffra. Således arbetar Lisa och Helene på MG 1, Amina och Sofia på MG 2 som Gunnel och Irene på UG 1 och Dina på UG 2. En informant var utbildad inom en särskild pedagogik men har ingen förskollärlägitimation, däremot hade individen det pedagogiska ansvaret och arbetade i rollen som förskollärare. Därför har vi också i studien benämnt individen som det. Detta lyfts även vid forskningsetiska överväganden.

4.2 Metodredogörelse

Då uppsatsen syftade till att undersöka variationer av individuella uppfattningar är valet av en kvalitativ studie att föredra då den riktar fokus mot att karaktärisera någonting och att närma sig informanternas egna beskrivningar av ett ämne. Jämfört med en kvantitativ studie där forskaren är intresserad av att göra mätningar utifrån individernas uppfattningar (Patel & Davidson 2011, s. 13f). Våra valda datainsamlingsmetoder för denna studie var framförallt semistrukturerade intervjuer men vi valde även att genomföra en medföljande observation samt egna observationer av utomhusmiljöerna som pedagogerna refererade till. Detta eftersom vi ville få en bredare bild över hur miljöerna såg ut. Däremot kommer observationsanteckningarna inte att redogöras för i resultatet utan utfördes endast för vår egen skull. Tillsammans kunde metoderna således hjälpa oss att få fatt i informanternas individuella syn på utomhusaktiviteter, hur de arbetade med det samt att få en förståelse för hur utomhusmiljön såg ut. Runa Patel och Bo Davidson skriver att triangulering, när forskaren använder flera metoder vid insamling av empirin, möjliggör för en bredare bild av sammanhanget då forskaren kan nå forskningsobjektet från flera håll (2011, s. 107). Valet av intervju som metod motiveras genom att undersökningen syftade till att nå informanternas individuella uppfattningar kring hur de arbetade med utomhusaktiviteter och hur deras upplevelser av det var. Steinar Kvale och Svend Brinkmann skriver att om forskaren är intresserad av individers erfarenheter och *hur* någonting görs eller upplevs så är intervju särskilt relevant i valet av insamlingsmetod (2014, s. 142f). Vår kombination av intervjuer med medföljande- och egna observationer ledde till en djupare förståelse för hur utomhusmiljön såg ut och vilka förutsättningar pedagogerna hade i den, i relation till deras egna beskrivningar av detta.

I kvalitativa intervjuer är det vanligt att använda en lägre grad av strukturering där frågorna är mer fria att ge informanten utrymme för egna åsikter och tolkningar. Detta är någonting som även kallas semistrukturerade intervjuer och innebär att forskaren har förberett en intervjuguide med utvalda teman och tillhörande intervjufrågor som hen vill att intervjun ska

beröra. Det viktiga i sammanhanget är dock att intervjun inte behöver följa någon strikt ordning utan forskaren kan vara flexibel och möta informanten i hans uttryck och följa upp det med följdfrågor (Patel & Davidson 2011, s. 81ff). Genom intervjuguiden (se bilaga 8.2) hade vi en grund att utgå från när vi utförde intervjuerna men kunde samtidigt vara öppna för vad informanterna uttryckte och samtalets fortlöpande. För att kunna försäkra oss om kvalitén på intervjufrågorna och att våra teman täckte forskningsfrågorna valde vi att utföra en pilotintervju på en av våra VFU-handledare. Utifrån denna pilotintervju valde vi att förtydliga det som uppfattats som otydligt och lade till några frågor. Att göra informanten bekväm och trygg i samtalet var viktigt för oss och vi försökte därför vara lyhörda under intervjuens gång för vad informanterna speglade och uttryckte. Till vår hjälp förde vi intervjuanteckningar och använde även ljudinspelning via en mobilapplikation. Vid tre av intervjuerna uttryckte dock informanterna sin ovilja mot ljudinspelning, vilket respekterades. I bästa möjliga mån fördes därför anteckningar men möjligheten finns att en del av informanternas beskrivningar inte hann noteras samt att utrymme måste lämnas för eventuella feltolkningar. Detta lyfte vi med informanterna så att de var medvetna om det. Vid två av dessa intervjuer fanns utrymme och tid att i slutet gå igenom svaren med informanterna för att se så vi fått med allt vi önskade och för att kunna utesluta feltolkningar i bästa möjliga mån. Då vi båda deltog vid samtliga intervjuer turades vi om att ha olika roller, där en av oss hade huvudansvaret för att följa intervjuguiden medan den andra gjorde stödanteckningar. Denna ansvarsfördelning är fördelaktigt då den ena intervjuaren kan koncentrera sig på frågorna och de teman som ska beröras medan den andra intervjuaren hinner bearbeta svaren och komma med meningsfulla följdfrågor (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2015, s. 49f). Vid intervjuerna utan ljudinspelning behövde vi dock båda i olika mån koncentrera oss på att föra anteckningar, för att kunna hjälpa varandra att täcka de luckor som den andre eventuellt missat, vilket gör att potentiella följdfrågor eller andra intressanta trådar kan ha missats att följas upp. Detta gäller främst den intervjun där vi inte hade möjlighet att gå igenom material i slutet med informanten på grund av intervjuens tidsram och att informanten behövde gå tillbaka till verksamheten.

För att vi skulle få en djupare förståelse för hur utomhusmiljön såg ut valde vi att göra observationer av förskolegårdarna samt en av platserna som respektive förskola utan gård vanligtvis går till. En observation kan genomföras och definieras på flera olika vis, till exempel att forskaren endast väljer att observera en särskild miljö (Pripp & Öhlander 2011, s. 113). Efter intervjuernas genomförande på respektive förskola önskade vi att bli visade runt

på förskolegårdarna för att få en tydligare bild av hur det såg ut. Att följa en informant på detta vis, likt en skuggning, kan också kallas för en medföljande observation (Högdahl 2003 se Pripp & Öhlander 2011, s. 122). Vi tog inga anteckningar om informanten hade några kompletterande svar som kunde kopplas till intervjun utan vi var endast intresserade av att få en uppfattning om förskolegårdens beskaffenhet och vilka materiella förutsättningar som fanns. Observationsanteckningarna utgjorde därför endast noteringar av ovanstående, detta för att samtliga informanter och förskolor skulle få lika villkor i resultatet och den vidare analysen. Om informanterna inte hade möjlighet att visa oss förskolegården gjorde vi, efter tillåtelse, egna observationer av dessa. För de förskolor som inte hade någon egen gård önskade vi se exempel på platser som de ofta går till samt på material som de tar med sig. Vi gick sedan själva till dessa platser och observerade miljön.

4.3 Bearbetning av empiri

Intervjumaterialet som vi samlat in har gjorts om till ett analysbart material med hjälp av transkribering. Att transkribera betyder att det talade språket skrivs ut, vilket också kan innebära mimik, gester och när informanten tvekar eller funderar. Fördelar med att använda en ljudinspelad intervju och därefter skriva ut materialet blir att forskaren till fullo kan koncentrera sig på vad informanten säger och lita på att dennes svar och samtalet runt omkring svaret blir sparad. En annan fördel med att transkribera intervjun är att det möjliggör analys ur olika synvinklar (Fägerborg 2011, s. 105ff). För att transkriberingen ska kunna bli en analytisk akt behöver forskaren göra det tydligt för sig vilken funktion som transkriberingen ska ha och vad hen vill nå genom denna. Det innefattar också att välja vad som ska transkriberas och inte; ska pauser, gester och betoningar vara med? Om det är betydande för studiens syfte så *ja*, annars ger det ingen analytisk utdelning. Istället behöver forskaren välja ut det relevant för den specifika studien så att materialet skapar en bra grund inför analysarbetet (Klein 1990, s. 62). Eftersom vi ville få fatt i informanternas attityder och förhållningsätt valde vi i transkriberingen ta med när de exempelvis skrattar, tänker eller betonar något. Detta skulle med andra ord ge oss en analytisk utdelning vid det fortsatta arbetet. Nackdelar med att använda sig av transkribering är att det är tidskrävande och att det finns en risk för att skala bort viktiga detaljer i kontexten i överförandet från inspelning till text (Lindgren 2014, s. 31). Efter övervägande tyckte vi att fördelarna med transkribering vägde tyngre och därför valde vi att använda oss av det. Att använda ljudinspelning och transkribering som metod gjorde att upplevelsen under själva intervjutillfället blev avslappnat och vi kunde fokusera på vad informanten sade. Vid de intervjuer där vi inte fick tillåtelse till

ljudinspelning bearbetades intervjuanteckningarna på liknande sätt som de transkriberade intervjuerna. Observationsanteckningarna har använts som ett komplement till transkriberingarna och har bearbetats i samband med analyseringen av transkriberingarna för att få en bredare bild av kontexten.

4.4 Analysmetod

Staffan Larsson, professor i vuxenpedagogik, skriver att fenomenologin ”syftar till att beskriva människors upplevelser av fenomen. [...] Man önskar utröna vad som är “essensen” - det som är omöjligt att tänka “bort” från ett fenomen” (Larsson 1986, s. 11). Tomas Kroksmark, professor i pedagogiskt arbete, skriver att likt den fenomenologiska ansatsen så är även fenomenografin intresserad av individers uppfattningar. Perspektiven har en gemensam grundtes men skiljer sig åt genom att fenomenologin mer kan ses som en filosofi medan fenomenografin kan användas som en metod för att ta reda på olika didaktiska frågor (Kroksmark 2007, s. 6, 17). Larsson skriver att fenomenografin grundar sig i att få fatt i *variationer* av individers subjektiva uppfattningar och upplevelser av samma fenomen och att den fokuserar på det mellanmännsliga vilket innebär att den grundar sig på empiriska data. Den har inte för avsikt att fokusera på sanningen kring ett specifikt fenomen utan vill istället få fatt i hur individerna erfar fenomenet olika, den så kallade andra ordningens perspektiv. Dessa variationer av uppfattningar sätts sedan i relation till varandra. Det är av vikt att forskaren inte har en låst uppfattning om vad informanterna ska komma med utan behöver ha ett öppet synsätt för vad de ger uttryck för eftersom det är i analysen som beskrivningskategorierna föds fram (Larsson 1986, s. 12f, 20ff). Patel och Davidsson skriver att inom en fenomenografisk analysmetod ingår fyra steg. Det första steget är skapa en relation till den insamlade empirin och inrätta ett helhetsintryck. Efter att vi hade transkriberat ljudinspelningarna och skrivit rent intervjuanteckningar läste vi båda igenom samtliga av dessa för att få en helhetsbild. Steg två innebär att synliggöra skillnader och likheter i empirin, vilket vi gjorde genom att färgkoda materialet i 11 stycken färger. Exempelvis användes rosa färg när informanterna pratade om *syfte* och mörkblå färg användes när informanterna pratade om *aktiviteter*. Kodningen tydliggjorde när övergripande mönster började uppkomma. Det tredje steget är att sortera informanternas uppfattningar i olika beskrivningskategorier. Efter diskussion och noga överväganden resulterade vårt material i fem beskrivningskategorier: de fysiska och materiella förutsättningarna, utomhusaktiviteternas syfte, utbildningen i relation till covid-19, pedagogernas attityder och förhållningssätt samt organisatoriska förutsättningar. Det slutgiltiga steget i analysmetoden innebär att utvinna en underliggande struktur

beskrivningskategorierna emellan, vilket utgör utfallsrummet. Här satte vi beskrivningskategorierna i relation till varandra för att tydliggöra olika samband mellan informanternas uppfattningar (Patel & Davidsson 2011, s. 33).

4.5 Forskningsetiska överväganden

Som författare av en vetenskaplig text måste informanternas rättigheter tas i beaktning i relation till det kunskapsintresse som ligger till grund för undersökningen (Hartman 2003, s. 128). De etiska aspekterna som studien tagit i beaktning grundar sig i fyra huvudkrav som Vetenskapsrådet gett ut gällande forskning. *Informationskravet* innebär att forskaren ska informera de som ska delta i undersökningen om dess syfte (Vetenskapsrådet u.å., s. 7). När vi tog kontakt med förskolorna skickade vi också med ett informationsblad (se bilaga 8.1) där vi beskrev vad studien ämnar undersöka och empiriinsamlingens genomförande. Detta lyftes även vid intervjutillfället för att säkerställa att informanterna tagit del av informationen. Det andra kravet handlar om att informanten ska ha rätt till att avstå att medverka om hen vill samt att kunna dra sig ur studien ifall hen ändrar sig, det så kallade *samtyckeskravet* (ibid, s. 9). I informationsbladet tydliggjorde vi innebörden med samtyckeskravet. De informanter som valde att medverka fick sedan skriva på den bifogade samtyckesblanketten (se bilaga 8.1). Vi önskade och fick godkänt från informanterna att observera förskolegårdarna, inga interaktioner med barn har då observerats, endast miljön och dess material. Under studiens gång har vi varit observanta på ifall någon informant har upplevts obekvämt eller velat dra sig ur studien. *Konfidentialitetskravet* innebär att informanternas medverkan ska vara sekretessbelagda och att deras personuppgifter inte ska kunna nås av någon annan än forskaren och eventuell forskningspersonal (ibid, s. 12). Informanterna och förskolorna har i denna studie getts fingerade namn, detta för att ingen ska kunna identifieras. Vi har av detta skäl också varit försiktiga i våra beskrivningar av såväl förskolegårdarna, pedagogerna och de platser som förskolorna utan gård pekat ut så att ingen ska kunna identifieras. Informanten som har annan pedagogisk utbildning än förskollärarexamen kommer har benämnts som förskollärare på grund av anonymiseringsskäl. Det sista kravet är *nyttjandekravet* och rör informanternas personuppgifter och den samlade empirin som finns om dem. Dessa får bara användas i den aktuella studien och ska sedan inte lämnas vidare till någon annan part som kan nyttja detta i kommersiellt syfte (ibid, s. 14). I vår studie kommer ingen individs personuppgifter att lämnas vidare till annan part. I informationsbladet samt vid intervjutillfället tydliggjorde vi att materialet inte kommer användas till något annat än den specifika studien och dess syfte. Vi klargjorde också att den färdiga uppsatsen kommer att

läggas upp digitalt på publikationsdatabasen DiVA och bli en offentlig handling, men att där kommer endast de fingerade uppgifterna att finnas.

4.6 Studiens tillförlitlighet och generaliserbarhet

Studiens empiriinsamling har utförts och redogjorts för på ett noggrant sätt i de ovan nämnda delkapitlen. På ett så utförligt vis som möjligt har vi försökt att ha ett kritiskt förhållningsätt till vår egen studie för att hålla oss till studiens syfte och inte lägga in några egna värderingar i analysprocessen. Utifrån empirin från våra sju intervjuer upplever vi att vi kunnat få en tillräcklig mängd data för att kunna utforma beskrivningskategorierna i resultatkapitlet och därigenom också de slutsatser vi sedan drar. Att vi varit noggranna i empiriinsamlingen och redogörelsen för detta samt upplevelsen av att vi fått en tillräcklig mängd material är viktigt för studiens reliabilitet (Roos 2014, s. 51). Då kvalitativa studier är unika och intervjupersoner likaså är det svårt att analysera validiteten. Exempelvis är det en utmaning att göra transkriberingar utan att missa gestikulering, mimik samt tonläge, vilket i sig kan leda till eventuella feltolkningar i analysen. För att validiteten inom en kvalitativ studie ska bli så hög som möjligt ska det ske genomtänkta beslut, finnas en röd tråd i förhållningssättet samt i tankeprocessen – allt detta ska genomsyra hela forskningsprocessen och inte bara vid insamlingen av empirin (Patel & Davidson 2011, s. 106). Vi är medvetna om att förskolorna med gård även har ett arbete där de går iväg utanför förskolegården men valde att aktivt bortse ifrån det. Istället valde vi att endast fokusera på deras fysiska grundförutsättningar vilket innebar förskolegårdarna och de återkommande platserna förskolorna utan gård sagt att de besöker. Eftersom vi har sökt informanternas individuella uppfattningar i denna uppsats går det inte att generalisera våra slutsatser på alla yrkesamma pedagoger inom förskolan, det går däremot att dra vissa slutsatser inom studiens informantgrupp. Trots det kan denna studie bidra med att så ett frö av fundering kring utomhusaktiviteter som bidrar med att diskussioner inom arbetslag skapas.

5. Resultat och analys

I detta kapitel presenteras de fem beskrivningskategorier som tagits fram enligt en fenomenografisk analysmetod och som kommer utgöra varsitt delkapitel. Den fenomenografiska analysmetoden har använts eftersom den står i relation till ett av våra valda teoretiska perspektiv, fenomenologin, och har använts för att ta reda på vilka variationer av uppfattningar undersökningens informanter uttrycker (se 4.4 analysmetod). Vi kommer

här dels belysa helheten genom generella likheter och skillnader av informanternas variationer av uppfattningar i relation till beskrivningskategorin och dels gå in på djupet. Till sist presenteras utfallsrummet där samband mellan beskrivningskategorierna redogörs.

5.1 De fysiska och materiella förutsättningarna

Här nedan kommer vi att gå in på vilka variationer i skillnader och likheter pedagogerna beskriver utifrån deras fysiska och materiella förutsättningar. De pedagoger som arbetar på förskolor med gård i kontrast till pedagogerna som arbetar på förskolor utan gård skiljer sig i vilka förutsättningar de beskriver att de har att arbeta utifrån. Barnskötaren Irene har arbetat tre år inom förskolans värld och är yrkessam på en förskola utan gård (UG 1). Hon uttrycker att de saknar lättheten som förskolorna med gård har i och med att “det aldrig blir enkelt att bara släppa ut barnen på gården”. Förskolläraren Lisa har sju års yrkeserfarenhet och arbetar på en förskola med gård (MG 1). Hon uttrycker istället att det kan vara en bekvämlighet att ha en gård. Pedagogerna kan stundvis slappna av och luta sig tillbaka medan barnen springer på gården. När informanterna beskriver vilka fysiska och materiella förutsättningar det finns i deras utomhusmiljöer, utifrån vår definition och användning av begreppet (se 1.3 begreppsdefinition), synliggörs både likheter och skillnader. Först kommer en redogörelse för förskolorna med gård och därefter en redogörelse för förskolor utan gård. En tydlig likhet hos förskolorna med gård är att de alla är väldigt stolta och tacksamma över storleken på förskolegården. Förskolläraren Amina har 17 års yrkeserfarenhet och arbetar på en förskola med gård (MG 2). Hon uttrycker: “Jag är supertacksam för att vi har en så stor gård... det har ju jättestor betydelse, verkligen, det är en sån tillgång”. Även barnskötarna Sofia (MG 2) och Helene (MG 1) beskriver tacksamhet över gårdarnas storlek. Sofia har arbetat 15 år inom förskolans värld medan Helene arbetat 22 år. Ytterligare en likhet är vilka fasta fysiska material som finns. Samtliga informanter beskriver att det finns; vegetation i form av buskar och träd, sandlåda, förvaringsutrymmen för material, rutschkana samt gungor. På båda gårdarna finns också tomma ytor som ger utrymme för grovmotoriska rörelser som spring- och danslekar.

I beskrivningarna av vad som erbjuds på förskolegårdarna framkommer olika benämningar av mötesplatser där utomhusaktiviteter erbjuds samt vad dessa innefattar, även av informanter som arbetar på samma förskola. Lisas (MG 1) uppfattning är att de har exempelvis en byggstation, målarstation, sandlåda och en hörna för hinderbana och bollsporter. Sofia (MG 2) beskriver att på förskolan hon arbetar på så har de strukturerat upp gården i olika hörnor,

exempelvis en musikhörna, skaparhörna, sandlåda och bygghörna. Helene och Amina beskriver²:

Helene (MG 1): Vi är indelade i olika zoner. Aktiviteter uppstår där leklådorna är placerade. Spela bandy, cykla, bygga med lego, göra hinderbana [...].

Amina (MG 2): Sen arbetar vi i stationer... Vi har till exempel ofta en musik- och danshörna, vi har så vi kan göra hinderbanor. Sen har vi ju sandlådestationer, lästationer och bygg- och konstruktionsstationer.

Citaten visar att det finns en struktur och en variation i vad barnen möter på gården. Samtidigt finns tydliga variationer i hur de själva definierar mötesplatserna i och med att informanter på samma förskola väljer att benämna det med olika begrepp. Det tycks finnas en grundplanering över vilka mötesplatser som ska finnas men språkbruket tyder på att benämningen inte är lika förankrad, här tycks istället deras personliga benämning komma fram. Genom den sociala och språkliga interaktionen konstruerar individerna den sociala kontexten de befinner sig i, som lyfts i det socialkonstruktivistiska perspektivet. Trots att det finns en variation i benämningen av mötesplatser på förskolegårdarna så kan vi se att innebörden av konstruktionen mötesplatser tycks vara densamma, likväl som att informanterna genom mötesplatsernas uppkomst och benämningen av dem också tillskriver "fenomenet förskolan" en betydelse (Thomassen 2007, s. 204ff). De båda förskolorna förefaller ha snarlika utbud gällande vilka utomhusaktiviteter som erbjuds men på frågan om de kan beskriva vilka material som finns på förskolegården tenderar informanterna att beskriva utomhusaktiviteterna snarare än materialet i sig. Som när Amina (MG 2) lyfter att de tillfört material ute, men när hon ska förklara vilket material så börjar hon istället att beskriva vilka stationer de har. Likaså som det finns en variation i användningen av begreppet gällande mötesplatser kan vi även se att det finns en variation i hur begreppet material uppfattas och beskrivs. En informant visar en osäkerhet i vad begreppet innefattar. Här vet vi dock inte om hon delar vår definition av begreppet material eller om hon har en annan definition av begreppet. Informanten ger ingen förklaring till hur hon ser på begreppet utan säger bara: "vad menar du med material? Vi har ju tydliga gränser för vart man får cykla och inte". Lisa (MG 1) beskriver att det finns dels material till sandlådan men även bollar, en hinderbana och byggmaterial. Vidare förklarar hon: "Vi har förråd med cyklar och olika mål, bilar, vattenkannor och borstar". Det tycks finnas material som är vanligt förekommande på förskolorna och som flera av informanterna beskriver;

² Vid presentation av flera citat samtidigt vill vi förtydliga att dessa inte står i dialog till varandra, utan de är utdrag från respektive informants enskilda intervju. Det gäller även fortsättningsvis i studien.

sandlådematerial, cyklar, bollar och byggmaterial. Att flera av informanterna associerar dessa till begreppet material kan också tyda på att det finns en ordning för vad fenomenet ”utomhusmaterial i förskolan” kan vara. Detta kan kopplas till det fenomenologiska begreppet *typifiering* (Schütz 2002:32 se Högström 2017, s. 57) i och med att de gemensamt pekar ut utmärkande egenskaper för vad som ingår i fenomenet. Däremot ges inte några beskrivningar av ”tillfälligt material” på förskolegårdarna som kan kopplas till ett projekterande arbete utan materialet och aktiviteterna upplevs relativt oföränderliga. Lisa (MG 1) synliggör detta genom att bekräfta att materialet och aktiviteterna är densamma varje dag, vilket också de andra informanterna implicit uttrycker då den enda gången materialet eller aktiviteterna förändras är vid årstidsväxlingar.

Även hos informanterna som arbetar på förskolor utan gård går det att finna variationer i uppfattningar gällande de materiella och fysiska förutsättningarna i utomhusmiljön. I ett arbete utan förskolegård är informanterna, liksom de informanter som har gård, positivt inställda till sin tillvaro och vad det arbetet kan möjliggöra. Förskolläraren Dina har arbetat 40 år inom förskolan (UG 2) och uttrycker att det inte är ett hinder utan snarare: “...en fördel, våra barn blir bra på att gå i olika terränger... Fantasi, nyfikenhet och kreativitet spirar”. En gemensam faktor för de båda förskolorna är att de har återkommande platser de besöker och att de tycks vara valda utefter platsernas variation samt stimulans för barnen. Irene (UG 1) motiverar val av plats:

Beror på barnen man har, har några spring i benen går man till en plats där de kan göra det, vill de klättra går man till en park där de kan göra det. Har de mycket energi så går man dit de får utlopp för det [...] hela Stockholm är vår gård.

Förutom platsernas variation och stimulans utifrån citatet ovan kan vi även se gemensamma drag mellan förskolorna i val av platserna de brukar gå till. Det kan exempelvis vara att det tillhör förskolans närmiljö, som parker, lekplatser eller små skogspartier. Vid beskrivning av de fysiska förutsättningar platserna besitter ges liknande uttalanden om att platserna har sandlåda, rutschkana och stora ytor för fysisk aktivitet. Samtidigt tydliggör även informanterna att en inhägnad park eller dylik i samband med en aktivitet med de yngre barnen är en förutsättning, i och med att barnen kanske ännu inte har förståelse för reglerna och varför dessa finns. Vidare förklarar förskolläraren Gunnel, som varit yrkessam i 32 år och arbetar på förskola utan gård (UG 1), att vad för typ av aktivitet de vill göra har stor betydelse för val av plats de går till. Hon fortsätter: “vi har en fördel ändå jämfört med många andra

förskolor”. Gunnel ger i intervjun flera exempel på platser vilket gör att vi tolkar det som att hon menar att de har stort utbud av varierande platser i deras närmiljö att gå till. Irene (UG 1) bekräftar de möjligheter som ett arbete utan gård medför: “Det mesta går att lösa. Har man inte arbetat såhär är det nog lätt som utomstående att se problem där det inte finns problem, för så tänkte jag innan jag började arbeta här”. Citatet synliggör värdet av flexibilitet i yrkesrollen utifrån deras förutsättningar. Dina (UG 2) förstärker att det inte är ett hinder att förskola inte har en egen gård utan säger istället att “...det ger större möjligheter till egen plats”. Utifrån hur informanterna lyfter begreppet möjligheter och kopplar det till krav på en viss flexibilitet från pedagogernas sida, tolkar vi det som att det finns en övergripande känsla av frihet i arbetet utan förskolegård. Att informanterna uttrycker en känsla av frihet och flexibilitet kan också kopplas till Lysklett och Berger (2017) som i sin forskning sätter dessa i motsats till det organiserande arbetet i inomhusmiljön. Medan vi kan se att begreppen synliggörs i informanternas uttryck för möjligheten att välja plats i utomhusmiljön, vilka aktiviteter som kan göras där samt flexibiliteten i vad dessa innebär. Samtidigt som informanterna gärna väljer att lyfta fram de positiva aspekter som ett arbete utan gård innebär finns det också utrymme för att de måste vara beredda på det oförutsägbara. Detta förstärker ytterligare att pedagogerna behöver vara flexibla. När barngruppen och pedagogerna lämnar förskolan finns det aldrig en försäkran om att platsen de valt kommer att vara ledig eller tom på andra barn. Det gör att i arbetet utan gård finns det i viss mån också en begränsning. Dina (UG 2) bekräftar detta när hon uttrycker att: “Vi bestämmer oftast på måndagar veckans planer, ibland får vi ändra och gå i närheten om parken till exempel är full av barn”.

Då val av plats styrs av aktivitet, blir även materialet som ska följa med valt utefter det. Vi kan se ett mönster i att sandlådematerial är återkommande annars är val av material beroende på aktivitet. Dina (UG 2) visar ett tydligt exempel på det i sitt uttalande:

Vi har ju alltid med oss till exempel sandleksaker på morgonen när vi går ut. [...] vi säger att vi vill jobba med bollar, då plockar vi med oss bollar. Vill vi jobba med matematik eller natur, då plockar vi med oss material som passar till det.

Likt informanterna på förskolor med gård, visar informanterna som arbetar på förskolor utan gård en viss variation i vad begreppet material innefattar. Irene (UG 1) associerar material till en aktivitet och vid de tillfällena de inte har en planerad aktivitet och de behöver ta med sig eget så blir det ofta: “material till sandlådan, fotbollar eller sånt där”. Vidare tolkar vi att Gunnel (UG 1) menar att naturen i sig är ett material: “Vi målar i snön. Ger barnen små

uppdrag, som att samla naturmaterial som vi sedan tar med in. Exempelvis löv. Vi använder mycket naturmaterial!”

Utifrån informanternas beskrivningar kan vi se en generell begränsning i möjligheterna barnen ges i relation till materialet. Även om förskolorna har gård tillika ingen gård kan vi se att materialet alltid måste plockas fram eller tas med av pedagogerna. Det finns även en likhet i att materialet inte alltid är tillgängligt för barnen, exempelvis så har förskolorna med gård en del av materialet inlåst i förråden som aktivt måste plockas ut. På frågan om materialet är tillgängligt för barnen på förskolegården uttrycker Sofia (MG 2): “De äldre barnen kan ju komma och fråga om det” och Lisa (MG 1) svarar att: “Om barnen frågar efter det, de vet ju ändå att det finns [i förråden]”. Samtidigt uttrycker informanterna som arbetar på förskola utan gård liknande synsätt i och med att materialet som tas med när de lämnar förskolans lokaler är beroende av vilka aktiviteter som ska göras, vilka också är planerade av pedagogerna. På frågan om barnen önskar material när de går iväg svarar Irene (UG 1): “Det händer inte så ofta, men skulle det ske skulle vi [pedagogerna] se om det håller eller inte”. Detta visar spår på en asymmetrisk relation barnen och pedagogerna emellan, där barnen måste fråga pedagogerna om ett visst material och pedagogerna besitter makten att i slutändan besluta ifall det ska tas ut från förrådet eller plockas med när de går iväg. Att språket är kopplat till makt är onekligen synbart i informanternas yttrande och går att koppla till när Thomassen hänvisar till det Foucault beskriver om språket som ett direkt maktutövande (Thomassen 2007, s. 134). Informanterna lyfter barnens möjligheter till att fråga pedagogerna om materialet och därmed hamnar pedagogerna i en maktposition där det är de som bestämmer. Vilket inflytande barnen har över materialet och vilken delaktighet de ges kan också kopplas till Eriksson Bergströms avhandling där författaren lyfter att vad som erbjuds barnen och vilket förhållningssätt som pedagogerna har påverkar vilka handlingsmöjligheter som barnen får (2013, s. 169ff). Att en del av materialet är inlåst och att det bara är de äldre barnen med verbalt språk som kan fråga om det samt att det är pedagogerna som i stor utsträckning avgör vilket material som ska följa med när de lämnar förskolan påvisar att barnen hämmas i sina handlingsmöjligheter. Genom den språkliga interaktionen som sker mellan pedagogerna och barnen konstrueras maktdiskurser som påverkar barnens handlingsmöjligheter. Även om informanterna uttrycker att barnen har möjlighet till inflytande, så är det ett inflytande som pedagogerna har givit barnen. Thomassen skriver att såväl det socialkonstruktivistiska perspektivet som maktdiskurser konstrueras och uppkommer genom språket individerna använder (2007, s. 134f, 204ff). Vi drar därför en

koppling mellan dessa och ser på makt ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Genom informanternas språkbruk produceras och reproduceras en maktdiskurs över vilket inflytande barnen ges i utomhusaktiviteterna och materialen som ingår där. Att besitta makten över vilket material som exempelvis ska tas med utanför förskolans grindar har således påverkan på barnens möjlighet till delaktighet och inflytande.

Sammanfattningsvis kan vi se att alla informanter har gemensamt att de är positivt inställda till sin tillvaro gällande vad för typ av utomhusmiljö de har att tillgå. Informanterna som arbetar på förskolor utan gård förmedlar exempelvis en frihetskänsla i att gå iväg till varierade miljöer och kunna välja plats efter önskad aktivitet. Informanterna på förskolor med gård väljer att arbeta i form av mötesplatser utefter deras fysiska förutsättningar samt vad de vill erbjuda för aktiviteter. Informanterna synliggör här en beskrivning av sin verklighet och vad de har möjlighet till och därmed sin *livsvärld* (Schütz 2002:78, 105f se Högström 2017, s. 56). En likhet finns också i det fasta fysiska utbudet som förskolegårdarna har samt platserna förskolorna utan gård besöker. Det går också att hitta en likhet i att mycket av materialet är kopplat till den aktivitet som erbjuds. Informanterna tycks vara mer benägna att förklara i vilka sammanhang som materialen finns, snarare än att förklara vilka material som konkret finns där. Däremot kan vi se skillnader i att aktiviteterna på förskolegårdarna förefaller vara mer statiska och relativt likvärdiga varje dag medan de som arbetar på förskola utan gård tycks vara mer föränderliga i och med platsen de besöker. Det kan dock göra att aktiviteterna och materialet blir mer styrt och det finns mindre utrymme för barnen att välja aktivitet väl på plats, eftersom de inte kan ta med lika många aktiviteter som en gård erbjuder. Vi tycks se att barnen i båda förskoleformerna har en slags begränsad frihet när de ska välja utomhusaktivitet. Barnen på förskolor med gård ges en frihet att välja mellan flera olika aktiviteter men begränsas i och med att pedagogerna har bestämt dessa. Barnen på förskolor utan gård ges en frihet i och med den variation som den fysiska miljön har att erbjuda, men har samtidigt en begränsning i att bara kunna välja den aktiviteten som pedagogen bestämt ska tas med. Två av informanterna på förskolor utan gård uttrycker också att en inhägnad plats är en förutsättning för utomhusaktiviteter med yngre barn. I resultatet synliggörs också en maktasymmetri mellan pedagogerna och barnen, genom materialets tillgänglighet och vilket ansvar som läggs på barnen att själva fråga eller önska ett visst material. Det påverkar också vad barnen har och inte har möjlighet till på förskolegården och på de platser som förskolor utan gård går till.

5.2 Utomhusaktiviteternas syfte

Informanterna har påvisat både likheter och skillnader i hur de har tänkt i valet av aktiviteter och således även i det underliggande eller det direkta syftet. Det gemensamma är bland annat att alla på ett eller annat vis vill främja fysisk rörelse och erbjuda barnen en variation av aktiviteter i utomhusmiljön medan informanterna däremot påvisar skillnader i syftet när det gäller val av aktivitet. Skillnaderna som påvisats innefattar såväl förskolor med gård som förskolor utan gård men det finns även variationer inom dessa. På förskolorna som har gård arbetar de alla utefter olika mötesplatser som erbjuder barnen aktiviteter. På frågan om hur aktiviteterna bestämdes beskriver Sofia (MG 2) att de beslutade mötesplatserna på gården efter en inventering av pedagogernas kompetenser: "vilka kunskaper vi har eller liksom vad vi kan bidra med [...] jag älskar att skapa och måla så de va ju självklart att jag styrde upp den hörnan". Lisa (MG 1) beskriver aktiviteternas syfte ur ett omsorgsperspektiv för de yngsta barnen:

Att man sprider ut sig på gården och har sina olika stationer [...] för dom yngre barnen ska få en lugnare start. Att det inte är så många stora som springer omkring och dom kanske är ledsna och sådär.

Utifrån citatet och Sofias (MG 2) beskrivning av varför utomhusaktiviteterna finns kan vi se en variation mellan informanterna på förskolor med gård. I likhet med det citatet visar lyfter även Gunnel (UG 1) att de arbetar efter ett omsorgsperspektiv på hennes arbetsplats som inte har gård: "Det bästa vi kan göra för dem är att de ska bli trygga i sin närmiljö, som trafikvett". Begreppet trafikvett är frekvent av informanterna som arbetar på förskolor utan gård, vilket kan vara ett resultat av att de dagligen förflyttar sig i sin närmiljö som är vältrafikerad.

Ett annat återkommande mönster hos informanterna är att de beskriver utomhusaktiviteternas syfte i relation till att pedagogerna ska sprida ut sig. Detta gäller förskolor med och utan gård. Amina (MG 2) uttrycker vikten av att pedagogerna är utspridda i strukturen som mötesplatserna möjliggör: "[...] framförallt är det för att det ska bli tydligare för barnen som vi har delat upp den [gården] i stationer, sen att det blir tryggare också för de yngsta". Även Dina (UG 2) beskriver att pedagogerna behöver tänka på barnsäkerheten och att dela upp sig, i och med att de inte har egen gård och måste gå iväg. För förskolorna utan gård kanske inte utomhusaktiviteterna uppkommer i syfte av att pedagogerna ska sprida ut sig, däremot beskriver Irene (UG 1) att det krävs att pedagogerna planerar och att de är flera pedagoger i samband med en aktivitet så att en kan fokusera på aktiviteten och den andra har en övergripande syn över barngruppen. Helene (MG 1) lyfter att de olika aktiviteterna finns för

att motverka att det blir rörigt på gården och för att barn och pedagoger ska vara utspridda vid de olika aktiviteterna. Hon förklarar: "alla barn hoppar på samma aktivitet, därför ska de finnas en vuxen som står där och gör det intressant och hjälper alla barn att sprida ut sig". Att strukturera barnen på detta vis och att aktiviteten styrs av pedagogerna kan kopplas till Eriksson Bergström som skriver att om det finns en stark inramning över hur aktiviteten ska genomföras så kommer det att påverka hur barnen får agera i aktiviteten (2013, s. 169ff). När informanterna beskriver varför aktiviteterna finns och att pedagogerna ska sprida ut sig så synliggörs också deras olika uppfattningar av vad begreppet säkerhet innebär. För informanterna på förskolor med gård tycks säkerhet vara kopplat till att både pedagoger och barn ska sprida ut sig på gården och vara positionerade så att pedagogerna har uppsyn över de döda vinklarna medan informanterna på förskolor utan gård associerar säkerhet till att barn och pedagoger ska hålla ihop.

Samtliga informanter uttrycker att barnen ska få möta ett varierat innehåll i de olika utomhusaktiviteterna, däremot skiljer sig deras individuella syn i hur pass förankrad förskolans läroplan är i aktiviteternas syfte. Informanterna förklarar:

Lisa (MG 1): Läroplanen har man väl alltid i bakhuvudet... men de är väl kanske mer om man gör en styrd aktivitet på förmiddagen...

Sofia (MG 2): Vi gick inte och läste läroplanen innan...det är ju någonting vi jobbar med varje dag ändå så, den sitter ju i ryggraden på det sättet.

Gunnel (UG 1): Försöker få in allting i aktiviteterna vi gör, det är vanligtvis väldigt uppstyrt så vi har hela läroplanen och att det finns ett syfte. Vi har exempelvis aktivitetsdagar, måndagar skapande, tisdagar matematik osv.

Dina (UG 2): Vi har alltid läroplanen i beaktning i valet av aktiviteter och materialet som vi väljer att ta med. Läroplanen ligger bakom oss när vi väljer som vi väljer.

Vi kan utifrån citaten uppfatta tendenser i att informanterna beskriver ett mer övergripande arbete med läroplanen men inga specifika exempel. Trots att tre av informanterna beskriver att läroplanen är någonting som ständigt finns med dem så uttrycker både Sofia (MG 2) och Lisa (MG 1) att den inte finns levande i utomhusaktiviteterna på förskolegården. Tankarna förs till huruvida läroplanen är ett styrdokument som en *ska* förhålla sig till och som ingår i yrkesrollen men som är svårdefinierat i det vardagliga arbetet. En informant skiljer sig dock från detta. Amina (MG 2) beskriver likt de andra informanterna att stationerna på gården ska erbjuda ett varierat innehåll men tydliggör däremot även "att man får in olika lärområden och sådär". Hon ger sedan exempel på olika ämnesområden som stationerna ska täcka; bygg- och

konstruktion, språk, fin- och grovmotorik etcetera. I relation till detta kan vi se ett mönster i att informanterna som är yrkesamma på förskolor utan gård, genom exemplen från Gunnel (UG 1) och Dina (UG 2), tycks ha en liknande syn på syftet med sina utomhusaktiviteter som Amina (MG 2) har. En syn på syftet som är mer förankrad i läroplanen än vad exempelvis Sofia (MG 2) och Lisa (MG 1) uttrycker. Detta synliggör att det finns en variation av uppfattningar även inom kategorin förskolor med gård. Hur informanterna beskriver arbetet med förskolans läroplan och befattar sig med bestämmelserna i sin yrkesroll kan kopplas till det socialkonstruktivistiska perspektivet (Berger & Luckmann 1966, s. 66–69) och Hertzbergs forskning om gräsrotsbyråkrati (2003). Sofia (MG 2) och Lisa (MG 1) visar att de som gräsrotsbyråkrater i förskolan är medvetna om att de ska följa läroplanen även om de i detta fall inte ger konkreta exempel på hur den är förankrad i utomhusaktiviteternas syfte. Även Dina (UG 2) och Gunnel (UG 1) visar en medvetenhet om läroplanen men kan också sätta den i relation till aktiviteternas syfte. Som yrkessam gräsrotsbyråkrat har man en relation till institutionens regelverk och bestämmelser på samma sätt som ur det socialkonstruktivistiska perspektivet, där individen har en relation till den kontext hen befinner sig i och konstruerar den mening, vilket påverkar individens identitet. I det här fallet i sin yrkesidentitet. Informanterna är medvetna om läroplanens tyngd men ungefär hälften av dem sätter den i relation till utomhusmiljön.

Ett annat mönster som synliggörs i informanternas beskrivningar är att pedagogerna som arbetar på förskola utan gård tenderar att ta med sig det projekterande arbetet de gör inomhus när de går iväg. Gunnel (UG 1) förklarar att beroende på vilket projekt de jobbar med kan de ta med det ut, medan Dina (UG 2) lyfter att utomhusmiljön blir en förlängning av arbetet inomhus. Vi kan här se en koppling mellan det projekterande arbetet i utomhusmiljön och att vara väl förankrad i förskolans läroplan. Vid beskrivning av utomhusaktiviteterna och om de tar läroplanen i beaktande så synliggörs informanternas individuella syn av vad ett sådant arbete innebär; att utomhusaktiviteter ska möjliggöra för ett lärande för barnen. Detta gäller även för Amina (MG 2), då hon synliggör hur förskolans ämnesinnehåll kopplas till olika lärområden. Utifrån ovanstående blockcitat skiljer inte Gunnel (UG 1) och Dina (UG 2) på ett projekterande arbete utomhus och inomhus, utan det tycks vara något som hör samman. Sofia (MG 2) däremot associerar ett projekterande arbete med inomhusmiljön: “vi går in med små grupper” och Helene (MG 1) beskriver: “jag önskar att det temat vi jobbar med inne ska stråla ut”, vilket vi tolkar som att Helene menar att det mesta av det projekterade arbetet sker inomhus. Detta gör att kopplingen mellan ett projekterande arbete i utomhusmiljön och

förankringen i läroplanen förstärks, då majoriteten av arbetande på förskola med gård beskriver att läroplanen inte används i det sammanhanget och associerar ett projekterande arbete med inomhusmiljön.

Sammanfattningsvis kan vi se variationer i vad informanterna beskriver som betydelsebärande när de arrangerar utomhusaktiviteterna och uppkomsten av dem. Ett omsorgssyfte, ett säkerhetssyfte samt ett lärandesyfte synliggörs i pedagogernas förklaringar och motiv för utomhusaktiviteterna. Majoriteten av informanterna lyfter samtliga av dessa tre syften, däremot kan vi urskilja att de varierar i olika grad i informanternas individuella syn på syftet. Som när Lisa (MG 1) värnar om omsorgsperspektivet i planerandet av utomhusaktiviteterna eller när Amina (MG 2) lyfter vikten av ett lärandesyfte. Samtidigt som Irene (UG 1) betonar att säkerhetsperspektivet är en viktig faktor för att ens kunna ha utomhusaktiviteter när de lämnar förskolans lokaler och går ut i närmiljön. Hur informanterna definierar och associerar begreppet säkerhet varierar beroende på om de arbetar på en förskolegård eller om de går ut i närmiljön. På förskolegården vill informanterna att barn och pedagoger ska sprida ut sig medan informanter som går till närmiljön betonar att det är viktigt att barn och pedagoger är samlade. Samtliga informanter värnar om att barnen ska möta ett varierat innehåll i utomhusmiljön och även främja fysisk rörelse men däremot kan vi se tydliga variationer i hur syftet är förankrat i läroplanen genom informanternas utsagor. Det finns variationer mellan förskolor med gård tillika utan gård men även inom dessa kategorier. Majoriteten av informanterna som arbetar på förskola med gård beskriver att läroplanen inte är tydligt förankrad i utomhusaktiviteterna och associerar läroplanen till ett arbete inomhus. Förskolorna som inte har en gård lyfter däremot att de arbetar utefter läroplanen i deras utomhusaktiviteter och associerar detta till ett projekterande utomhus. Vi tycks också se spår av variation i informanternas individuella syn på och beskrivning av ett arbete med läroplanen och kopplar detta till det socialkonstruktivistiska perspektivet och begreppet gräsrotsbyråkrati.

5.3 Utbildningen i relation till covid-19

Då utbildningen just nu bedriver undervisning i en pandemisk samtid var det oundvikligt att under intervjuerna komma in på hur covid-19 har påverkat informanterna och deras arbetsmiljö. Vi kan se att alla på ett eller annat sätt har blivit påverkade men vi kan även se variationer i hur informanterna uppfattar dessa som en påtvingad ändring eller som en start på ett förändringsarbete. Ett mönster vi kan se är att alla är utomhus mer, däremot kan vi se en variation i hur mycket. Helene (MG 1) beskriver att förskolan är ute mycket mer nu på grund

av covid-19 och har behövt se över öppnings- och stängningsrutiner medan Dina (UG 2) menar att det inte blivit några märkbara förändringar, förutom att de är ute mer på eftermiddagen nu än innan. Andra informanter uttrycker att covid-19's framfart lett till ett förändringsarbete i exempelvis förskolegårdarnas organisation. Sofia (MG 2) beskriver att det har uppkommit ett schema över stationerna på grund av covid-19 där pedagogerna varje morgon kan söka av schemat och se vilken aktivitet en har, men att det inte fullföljs. Helene (MG 1) uttrycker:

Utomhusmiljön har varit en oupptäckt mark men på grund utav Coronan så ändras det för man kan inte stå på gården i tre timmar och inte göra något. [...] Nu är vi indelade i zoner på gården. Vi gör något åt saken på grund av Coronan, då blev det en placering av var vi pedagoger ska vara.

I citatet och i informanternas beskrivningar ovan ges tydliga exempel på hur de och förskolorna de arbetar på behövt ändra om i rutinerna och vad de erbjuder på förskolegården i och med att de är utomhus mer nu. Helene (MG 1) beskriver sin uppfattning om utomhusmiljön som att den tidigare varit relativt utforskad men att hon nu ser på den med nya ögon. Likväl som det skett ett förändringsarbete på båda förskolorna med gård uttrycker informanterna också att det varit svårt att följa de nya rutinerna. Amina (MG 2) förklarar hur det var i pandemins tidiga skede: "det var väldigt hög personalfrånvaro i början, det vart ju mycket att lappa och laga för att få det att rulla på. Så i början hade vi inte möjlighet att riktigt utnyttja stationerna som vi hade önskat", liknande beskrivningar ger även de andra informanterna. Två av informanterna som arbetar på förskolor utan gård beskriver en mer påtvingad ändring i samband med utomhusaktiviteterna, där adjektiv som "fruktansvärt" och mer negativt betingade ord används. Gunnel (UG 1) förklarar:

Nu är vi så begränsade. Vi får inte åka i kollektivtrafiken, enligt restriktionerna. Det är fruktansvärt tråkigt. Så vi måste kunna gå dit vi ska, vi får inte vara för långt borta. Men man kan ju inte gå så långt som helst med de små. Det blir att vi får hålla oss i närmiljön.

Citatet belyser informantens upplevelse av att vara begränsad i sin nya tillvaro, i och med att förskolan inte längre får åka kollektivtrafik utan behöver förhålla sig till sin närmiljö. Detta kan sättas i relation till att förskolorna med gård inte är lika limiterade i och med att de inte *måste* lämna förskolans område som förskolorna utan gård behöver. En koppling kan dras till frihetsbegreppet som Lysklett och Berger (2017) synliggör i sin forskning. Den frihetskänslan som lyfts som en positiv aspekt med att inte ha någon egen gård blir här hämmad i och med att informanterna uttrycker att de inte längre får ta sig dit de vill på grund av regeringens restriktioner. De behöver nu begränsa sig till den absoluta närmiljön vilket kan påverka deras

tidigare beskrivna frihetskänsla och göra att de nu uttrycker viss uppgivenhet. Den tredje informanten på förskolor utan gård, Dina (UG 2), uttrycker däremot en mer oförändrad inställning till utomhusaktiviteterna och upplevs inte vara påverkad av förändringarna som covid-19 medfört.

Majoriteten uttrycker en förändring i organisationen av utomhusaktiviteterna och en mer förlängd utevistelse men vi kan se variationer i hur informanterna upplever att det blivit ett förändrat eller tydligare syfte med utomhusaktiviteterna. Sofia (MG 2) upplever att synen på syftet inte har förändrats av de ändringar som skett på förskolegården medan Irene (UG 1) som arbetar på förskola utan gård är osäker på om det blivit en förändring eller inte. Gunnel (UG 1) uttrycker däremot att det blivit en "superstor förändring" till det negativa och att utomhusverksamheten skiljer sig som natt och dag före och efter covid-19 i och med att förskolan saknar gård. Såväl Amina, Dina, Helene och Lisa (MG 1) uttrycker alla att utomhusaktiviteternas syfte har förändrats till det bättre. Tre av dem förklarar:

Helene (MG 1): Ja, det har förstärkts, alla har blivit mer intresserade och därför händer det mer saker.

Amina (MG 2): Ja de tycker jag, till exempel om man tänker på fysisk aktivitet så är det ju någonting man får mycket gratis bara av att vara utomhus.

Dina (UG 2): Jo det är ett förbättrat syfte, vi måste ju tänka på vad man gör när man är ute. Att det finns en pedagogisk tanke.

Informanterna beskriver i citaten att utbildningen, i relation till utomhusaktiviteterna, har getts ett större utrymme och därmed ett förbättrat syfte. Utifrån vad Dina (UG 2) och Helene (MG 1) uttrycker kan vi se en förstärkt tankeprocess hos pedagogerna. Att vara ute mer i sig gör automatiskt inte så att det blir ett förbättrat syfte utan det tycks krävas, utifrån pedagogernas uppfattningar, att den individuella och kollektiva pedagogiska tanken också utvecklas i och med det. Alla informanter befinner sig i en socialt konstruerad kontext, förskolan, som i och med covid-19 behövt konstruerats om i viss mån. Utifrån ett fenomenologiskt perspektiv kan vi här få syn på informanternas subjektiva uppfattningar och förståelser av den verklighet som de nu befinner sig i (Högström 2017, 55). De har behövt förhålla sig till den nya verkligheten och de förändringar som därmed behövt göras, vilket har resulterat i att en del av informanterna behövt konstruera om sin kontext i olika avseenden, vilket har medfört varierade attityder.

Sammanfattningsvis kan vi se att alla informanter uttrycker att de är ute mer på grund av covid-19 och att organisatoriska förändringar har gjorts i mer eller mindre utsträckning. Däremot kan vi se en variation i hur dessa förändringar har gjort att utomhusaktiviteternas syfte blivit förbättrat eller inte, således också utbildningen. Vi kan också se ett mönster i att informanterna som arbetar på förskolor med gård uttrycker ett förändringsarbete, exempelvis uppkomsten av mötesplatser på gården och schema över var pedagogerna ska vara placerade. Majoriteten uttrycker också ett förbättrat syfte med utomhusaktiviteterna på grund av covid-19 medan informanterna som arbetar på förskolor utan gård uttrycker en större variation i uppfattningarna kring covid-19's påverkan. Två informanter uttrycker en begränsning i arbetet med utomhusaktiviteter där en av dem uttrycker en osäkerhet kring om detta har gjort att syftet blivit försämrat medan den andra starkt påvisar ett försämrat syfte. Den tredje informanten som arbetar på förskola utan gård uttrycker att det skett en förändring i arbetet och att det blivit ett förbättrat syfte. Slutligen kan vi se att bara för att informanterna spenderar mer tid utomhus är deras uppfattning inte att det blir ett automatiskt förbättrat syfte på grund av det, utan det förbättrade syftet sker i samband med en förändring i tankeprocessen som berör utomhusaktiviteterna.

5.4 Pedagogernas attityder och förhållningssätt

Ett återkommande mönster i empirin är pedagogernas associationer när de pratar om ett önskat förhållningssätt hos pedagogerna i relation till barnen och aktiviteterna som erbjuds. Lisa och Helene som arbetar på förskolor med gård beskriver följande:

Lisa (MG 1): Bara man själv är med så vill ju också barnen vara med. Så det är ju klart att det krävs ju aktiva pedagoger och det kan ju lätt bli, kan jag tänka mig, när det är en stor gård och det finns många färdiga saker att... Nej men då lutar man sig tillbaka. Nu är man ute, 'amen vad skönt nu springer alla' men man behöver ju vara med, det händer ju saker ändå.

Helene (MG 1): En vuxen ska vara vid varje zon, släpper vuxna zonen blir de inte en zon längre, för barn är så kreativa och då blir stationen något helt annat.

I citaten har informanterna beskrivit bland annat aktiva och närvarande pedagoger som en framgångsfaktor i arbetet med utomhusaktiviteter. Detta kan kopplas till Engdahls fyrfältsmodell som behandlar samspelet mellan en aktiv och en passiv utomhusmiljö, där pedagogernas förhållningssätt sätts i relation till och är avgörande för om barnen är aktiva eller passiva i utomhusmiljön (2014, s. 48–55). Detta synliggörs när Lisa (MG 1) säger att när pedagogerna är aktiva och närvarande blir också barnen aktiva. I Helenes (MG 1) citat kan vi se drag av att pedagogerna också i viss mån är styrande över barnen och att det finns en färdig

syn på vad som ska göras i stationerna, vilket kan kopplas till fält tre i Engdahls fyrfältsmodell (ibid.). Där beskrivs en aktiv och närvarande pedagog som styr barnens närvaro med exempelvis regler om vad barnen får eller inte får göra.

Även informanterna som arbetar på förskolor utan gård lyfter aktiva och närvarande pedagoger som viktiga aspekter när det kommer till pedagogernas förhållningssätt. Gunnel (UG 1) beskriver:

Jag vet ju när man har gård att man kan bli lite bekväm, man får ut barnen och sen beroende på vad för personlighetstyp man är, är man närvarande eller ej och står man exempelvis med en kaffekopp. Det kan ju inte vi göra, du *måste* göra något med barnen när vi går iväg.

Vidare uttrycker Irene (UG 1) att kollegiet är extremt närvarande men att de ställer sig där det är mest uppsyn och flest barn, samt att alla pedagoger har samma roll och ansvar. Utifrån citaten kan vi tyda att Gunnel (UG 1) och Irene (UG 1) inte bara beskriver ett önskat förhållningssätt utan snarare tycks se det som krav att pedagogerna ska vara närvarande och aktiva när de går iväg. Gunnel (UG 1) fortsätter: “det går inte att man går och slöar för då kanske man tappar bort ett barn...det *krävs* av alla att man har ansvarstänket och engagemanget när vi går iväg”. Informanterna som arbetar på förskolor utan gård måste göra en förflyttning utanför förskolans trygga ramar när de ska utföra utomhusaktiviteter. Informanterna uttrycker därav ett krav på varandra i kollegiet snarare än ett önskat förhållningssätt. Likt att informanterna uttrycker att de har krav på varandra i kollegiet att vara närvarande och aktiva har de även krav på barnen att de ska följa regler, både väl på plats vid utomhusaktiviteterna men även vid förflyttning till platsen. En informant tydliggör hur de ser på reglerna i samband med förflyttningen: “Vi har ett rep med öglor och så fort barnen kan gå så lär vi dem att de inte får släppa repet. Vi gör det till en ganska stor grej just ur säkerhetsaspekten ifall att någon släpper”. Vidare svarar Irene och Dina på frågan om de har några regler i samband med utomhusaktiviteterna:

Irene (UG 1): När vi kommer till en plats med de äldre barnen, så kan det vara helt öppet [inga staket, eller tydliga avgränsningar] då är det reglerna ’inte utanför det här sträcket’, ’de ska kunna se oss, vi ska kunna se dem’ och en av de absolut viktigaste ’absolut inte gömma sig’. [...] De äldre vet vad de ska göra och har det i ryggmärken, då kan man vara nära, men med de yngre går vi till en plats med inhängning.

Dina (UG 2): På plats delar vi upp oss, vi vet vilka barn som behöver en vuxen nära. Vi har en samling och berättar dagens riktlinjer, exempelvis lekens område. Vad är okej att göra osv...

Citaten visar att säkerhetsaspekten är en stor del av utformandet av utomhusaktiviteterna. Eftersom förskolorna går till platser som exempelvis inte har någon inhägnad behöver de upprätta regler och gränser för var barnen får vara i samband med aktiviteterna. Utifrån Irenes (UG 1) citat går det att tyda att de äldre barnen har ett stort ansvar att följa och upprätthålla reglerna, i och med att de ”har det i ryggmärgen”, medan de yngre barnen går till en plats som har staket eller liknande. Här synliggörs också informanternas attityd gällande vilken kravbild de har på barnen. Dinas (UG 2) beskrivning av ramarna för lekens område och Irenes (UG 1) yttrande av att det finns ett metaforiskt sträck som barnen måste hålla sig inom kan kopplas till Lysklett och Bergers begrepp ”osynliga staket”, vilket innebär att barnen förhåller sig till ett område och dess regler när förskolan går iväg i exempelvis närmiljön (2017). Citaten kan också kopplas till Gustafson och van der Burgts studie som lyfter att pedagogerna i stor utsträckning informerar barnen om säkerhetsaspekterna och reglerna gällande det område som barnen får röra sig inom när de lämnar förskolans fysiska lokaler (2015).

Samtliga informanter i studien uttrycker en uppfattning om att det råder en samsyn kring utomhusaktiviteter i kollegiet och betonar vikten av det. Dina (UG 2) förklarar att det är ”jätte viktigt för att få det att fungera” och att alla pedagoger på förskolan hjälps åt att se till att det gör det. Även Irene (UG 1) lyfter att kollegiet ”vet hur det ska funka” men betonar att kommunikationen är nyckeln för det. Helene (MG 1) uppfattar att det finns en samsyn men att den fallerar när personal är borta. Nedanstående citat synliggör Sofias (MG 2) uppfattning om att det råder en samsyn om hur de tänker men inte alltid i hur de gör:

Ja absolut, det gör det men det är en annan sak hur vi gör. För alla tycker lite olika, vi är duktiga tyckare. Att göra saker blir en annan femma. Men absolut, samsyn tycker jag vi har. Folk har förstått att det är viktigt, så länge det ger tillbaks något till verksamheten. Man får ju tycka olika men om vi har bestämt något på ett möte hur vi ska jobba då måste man faktiskt vara en professionell pedagog och släppa det man själv tycker och tänker och göra det som blir bäst för verksamheten.

Sofia (MG 2) beskriver hur förskolan eller kollegiet har gjort vissa bestämmelser på hur de ska arbeta på förskolegården och vilka aktiviteter som ska erbjudas men medger också att när det väl ska ”göras” kan det ibland bli olika, vilket tyder på att vid görandet kommer ibland pedagogernas individuella attityder fram som påverkar handlandet. Sofia (MG 2) sätter fingret på att pedagogerna innehar egna åsikter, men att de trots det måste vara professionella och handla utefter vad som förväntas av dem i professionen. Att yrkessamma pedagoger har krav på sig i sin profession kan kopplas till handlingsutrymmet som Hertzberg beskriver i samband

med begreppet gräsrotsbyråkrati, vilket för pedagoger i förskolan handlar om att förhålla sin personligt professionella syn till de regelverk som hör förskolan till (2003, s. 13).

Såväl Gunnel som Amina beskriver hur kollegiets samsyn och vad som faktiskt upprätthålls i utomhusaktiviteterna ofta är beroende av någon form av schema över vilken pedagog som gör vad, alternativt vilka aktiviteter som ska finnas:

Gunnel (UG 1): Samsynen finns, men om man inte har någon erfarenhet blir man påverkad av vår syn, på ett sätt bra samtidigt som det är jobbigt att lära upp. Det tar tid men det blir bra. [...] Vi hade inte gjort lika mycket om vi inte hade ett schema, är min erfarenhet. Det behövs ett fast schema, annars blir det inte gjort. Är det inte planerat så sker det inte heller.

Amina (MG 2): Jag tror jättemycket på en tydlig grundstruktur... som ny var det väldigt enkelt att komma in i arbetet. [...] Stationerna är en stor framgångsfaktor. När vi hade ett schema så höll sig nog alla till det ganska bra... Det är alltid bra att ha något att utgå ifrån.

Utifrån citaten kan vi tyda att Amina (MG 2) och Gunnels (UG 1) uppfattningar är att någon form av struktur underlättar en samsyn i kollegiet. Båda informanterna lyfter att när en ny kollega börjar ska denna individ bli införstådd med den redan rådande samsynen som finns. Amina (MG 2) uttrycker att strukturen gör så att den nya kollegan kan se och lära i ett socialt samspel med kollegor och barn, samtidigt som Gunnel (UG 1) menar att individen ska "läras upp". Detta kan sättas i relation till det socialkonstruktivistiska perspektivet. Likt det Thomassen skriver är det genom den språkliga och sociala interaktionen som individen konstruerar dels sig själv men också andra (2007, s. 204ff). Detta synliggörs när informanterna, genom språket de använder, beskriver hur exempelvis en ny kollega blir påverkad och tillskriven de normer och värden som konstruerats på den aktuella förskolan. Berger och Luckmann lyfter hur individen blir en produkt av sin omgivning (1966, s. 66–69), vilket kan förstås som att pedagogerna i förskolan blir påverkade av kulturen som råder och de bestämmelser som finns på respektive arbetsplats. Förskolan är en socialt konstruerad miljö vilket gör det oundvikligt att inte lyfta begreppet makt i sammanhanget. Tankarna väcks kring vem som bestämmer vad som ska ingå i strukturen som Gunnel (UG 1) och Amina (MG 2) lyfter som viktig för den kollegiala samsynen, särskilt ifall en ny kollega kommer in på arbetsplatsen. I samband med tankarna som väcks kring vem som sätter strukturen och att den strukturen är något som nya kollegor formas in i, kopplas tankarna till en asymmetrisk relation där kollegorna som är medvetna om strukturen sitter på makten. Som Thomassen skriver att Foucault betonar, att makt och vetande inte går att skilja på (2007, s. 134), så behöver detta inte enbart gälla nya kollegor som kommer in i ett nytt sammanhang utan kan också gälla i det befintliga kollegiet, där någon anser sig sitta på mer kunskap än andra.

Samtidigt som att samtliga informanter lyfter betydelsen av att det finns en samsyn i kollegiet i relation till utomhusaktiviteterna så uttrycker majoriteten av informanterna på förskolor med gård att de inte har någon tydlig planering eller struktur om vem som ska göra vad, mer än vilka grundaktiviteter som ska erbjudas barnen på förskolegården. Lisa (MG 1) förklarar: "Det blir lite mer spontant skulle jag säga". Även Amina (MG 2), som berättat att de haft ett tydligt schema nyligen men att de inte har det längre, betonar betydelsen av att pedagogerna måste kunna få "släppa på strukturen" och byta aktivitet om de känner för det så länge aktiviteterna ändå plockas fram. Vi ställer oss undrande till om det blir kontraproduktivt att inte ha en utförlig planering kring vem som ska göra vad gällande utomhusaktiviteterna då informanterna värdesätter en kollegial samsyn. Eller är det kanske ett medvetet val utefter att informanterna ska ges stort utrymme till att vara spontana och få låta sitt engagemang komma fram. Detta kan sättas i relation till de informanter som uttrycker att en grundstruktur är viktig för att det annars inte händer någonting när de är utomhus med barnen. Möjligheten finns att dessa informanter istället blir begränsade till strukturen som finns och inte ges utrymme att vara spontana. Detta tydliggör positiva aspekter med att ha en tydlig planering kring utomhusaktiviteter såväl som det också finns positiva aspekter med att inte ha det. Likväl synliggörs att informanterna har varierade uppfattningar kring vad de anser ligger till grund för samsynen som finns i kollegiet.

Trots att samtliga informanter uttrycker uppfattningar kring att det råder en samsyn på respektive arbetsplats gällande utomhusaktiviteterna uttrycker tre av fyra informanter att det är individbundet att utomhusmiljön hålls pedagogiskt levande på gården. Här kan vi dock se en variation i uppfattningar mellan förskolor med gård och utan gård. På frågan om informanterna upplever att framtagningen och upprätthållandet av utomhusaktiviteter på gården är individbundna svarar Lisa och Sofia följande:

Lisa (MG 1): Eh... jo men så kan det nog vara, jag tänker på det här med högtalaren, då är det ofta två pedagoger som är väldigt aktiva med just den. Nej men de krävs ju aktiva pedagoger för att de ska komma fram.

Sofia (MG 2): Det är väl både och kan jag väl säga när... vi följde ett schema för länge sen då var det inte alls individbundet liksom, men nu när vi inte följer det då är det faktiskt en individ som blivit som ansvarig för specifika saker... det hamnar alltid på någons axlar och det är oftast samma person.

I citaten synliggörs informanternas uppfattningar om individens roll och betydelse i framplockandet och upprätthållandet av en aktivitet. Sofia (MG 2) beskriver att det ibland ligger på en särskild pedagogs axlar att något ska plockas fram eller göras, samtidigt som Lisa (MG 1) menar att det också krävs en aktiv handling från en enskild pedagogs sida att materialet eller aktiviteten ska tas ut från exempelvis förrådet på förskolegården. Uppfattningen om det är individbundet eller inte skiljer sig dock hos informanterna på förskolor utan gård i jämförelse med informanterna på förskolor med gård. Samtliga tre informanter Dina (UG 2), Irene (UG 1) och Gunnel (UG 1) uttrycker att framtagningen av utomhusaktiviteter inte är individbundet och lyfter att det är genom att det finns en planering eller bestämmelse kring utomhusaktiviteterna som gör att det sker ett kollektivt arbete kring framtagningen av dem.

Informanterna ger också uttryck för att det finns variationer i deras attityder i relation till utomhusaktiviteterna som erbjuds. Att pedagoger ibland dras till en aktivitet som de i första hand upplever som rolig eller intressant lyfter exempelvis Amina (MG 2): “sen har vi väl vissa som tycker det är roligare med musik och dans... att det blir deras tillhåll, att man drar sig lite ditåt”. Även Helene (MG 1) ger uttryck för detta då hon säger: “det gäller att personalen tycker att aktiviteten är rolig, för då kommer idéerna också”. En aktivitet som rör musik och språkutveckling är någonting som Gunnel (UG 1) gärna tar med ut i närmiljön, då hon “brinner lite extra för det”. Ibland lyfter informanterna detta i mer generella drag, som att “en del pedagoger” eller “vissa” gör en aktivitet som de främst upplever rolig, men i flera informanternas fall ges också exempel på att de själva gör detta. En informant, Irene (UG 1), lyfter särskilt att hon gärna väljer sådant som hon tycker är roligt och kan göra men poängterar också att det finns vissa bestämmelser som hon måste följa. I relation till attityderna som finns i kollegiet associerar informanterna också detta till olika personlighetsdrag som de uppfattar som önskvärda i förskolans utbildning. Att vara “engagerad”, “driven”, “ha det nära hjärtat” och som Helene (MG 1) beskriver det: “det gäller att vara på hugget!” lyfts flera gånger hos majoriteten av informanterna. Samtidigt lyfter informanterna också olika former av motiv till deras eller kollegornas handlingar i relation till utomhusaktiviteterna. Exempelvis Sofia (MG 2) som motiverar sig själv med att “vara professionell” när hon sätter sig i sandlådan trots att hon upplever det som trist. Samtidigt beskriver hon hur en del kollegor kanske är lite mer intresserad av ett särskilt område och ger mer av sitt hjärta där, vilket speglas utåt och märks tydligt. Även Helene (MG 1) lyfter vikten

av att hon själv känner engagemang och glädje i en aktivitet. Amina (MG 2) beskriver hur detta kan hjälpa att utveckla utomhusaktiviteterna:

Sen har man ju sina specialområden, att vissa har större intresse för vissa områden liksom, och har kanske då också ett större intresse för att utveckla den stationen och komma med nya idéer och nytt material. Så det är väl bra att man nyttjar intressen och kunskaperna som finns.

Informanterna beskriver att deras kollegor och de själva dras mot ett speciellt område på förskolegården eller när de är i närmiljön, beroende av intressen och vad de upplever glädjefullt. Det behöver inte vara någonting negativt utan kan leda till något positivt som Amina (MG 2) beskriver det. Informanternas attityder och förhållningssätt synliggörs också när de svarar på frågan om årstider har betydelse vid val av utomhusaktiviteter. Gunnel (UG 1) menar att årstiderna inte spelar någon roll, utan när det exempelvis är snö på backen möjliggör det för andra aktiviteter och utforskande än exempelvis under sommaren. Liknande uppfattning ger också Irene (UG 1) och Sofia (MG 2) men de poängterar ändå att det är lite lättare att flytta ut utbildningen på sommaren. Hösten och vintern ses dock som en utmaning hos exempelvis Amina (MG 2) som beskriver att en del av materialet inte längre kan tas ut på grund av exempelvis vantarna på barnen och att det ställer krav på pedagogerna att vara "kreativa som tusan". Vidare beskriver hon hur sommarmånaderna gör pedagogerna mer motiverade till att göra olika saker eftersom "det är bara att hoppa ut och ta med sig materialet". Informanten Lisa (MG 1) menar att materialet och aktiviteterna till viss mån är säsongsbetonat men ger ingen större förklaring till vad det innebär mer än att papper och pennor kan plockas ut på sommaren.

Till sist visar också tre av informanterna att det är viktigt att tänka på sin attityd och sitt förhållningssätt då detta är någonting som speglas utåt, såväl på förskolegården som när förskolor utan gård tar sig ut i närmiljön. Lisa (MG 1) beskriver hur hon och kollegorna ibland passar på att prata igenom vissa saker på gården men att hon: "kommer på sig själv, 'nu har vi nog pratat lite för länge här', men jag tycker ändå att vi kan ha en professionell nivå och bara heja lite ibland". Liknande uppfattning uttrycker också Sofia (MG 2):

Tillexempel kan folk stå och prata, eller revidera, reflektera...då kan man vissa dagar bara: 'hallå! Nu [gör en klapp med händerna], ta det någon annan gång, de finns massa barn runtomkring som behöver vår närvaro och ögon'. [...] Det blir ju så synligt för föräldrarna också när dom kommer för vi alla bär ju samma kläder. Så är alla gula jackor på samma ställe, hur kul är det?

Vidare förklarar Gunnel (UG 1) att när de går iväg till en plats kan det även vara föräldrar där: ”då måste man skärpa till sig. Måste ha ett engagemang, det syns ju annars”. I citaten synliggör informanterna att de behöver tänka på vad som speglas utåt och vad andra individer kan få för uppfattningar av deras handlingar. Både Sofia (MG 2) och Gunnel (UG 1) visar på en förståelse för att deras attityd och förhållningssätt är betydelsefullt i samspelet med både barn och kollegor. Gunnel (UG 1) beskriver hur hon och kollegiet behöver tänka på hur de agerar och vilken attityd de har när de går iväg i närmiljön då andra individer kan vara där samtidigt, exempelvis vårdnadshavare. Att de behöver skärpa till sig eftersom det annars syns. Även Sofia (MG 2) uttrycker att det är viktigt vad som syns utåt mot vårdnadshavarna och vad de blir bemötta av när de kliver in på förskolegården, att de inte ska mötas av att alla pedagoger i gula jackor ska stå på gården och prata med varandra. Utifrån informanternas beskrivningar kan vi här se en krock i hur kollegiet ibland ser på gården eller platsen förskolorna utan gård går till och hur de agerar där. Ibland tycks pedagogerna se på gården eller platsen som ett område för ett mer avslappnat förhållningssätt medan de också ger uttryck för att dessa platser är en representation av yrket. Det är här som pedagogernas interaktion med barn och vårdnadshavare blir tydlig och många gånger det första en individ möts av, därför är ett professionellt förhållningssätt också viktigt enligt informanterna.

Sammanfattningsvis har informanterna gett uttryck för att aktiva och närvarande pedagoger är någonting de associerar med ett önskat förhållningssätt. Däremot tycks det här snarare vara ett krav ur ett säkerhetsperspektiv, än ett önskemål, hos informanterna som arbetar på förskolor utan gård. Likt hur dessa informanter har krav på sina kollegor har de även krav på barnen att följa de regler som sätts i och med förflyttningen som sker från förskolans trygga ramar samt de regler som råder gällande utomhusaktiviteterna väl på plats, exempelvis att barnen ska hålla sig inom de “osynliga staketet” och “lekens område”. Samtliga informanter uttrycker att en samsyn i kollegiet gällande utomhusaktiviteter finns och är viktig. Här kan vi se en variation i att några informanter upplever att samsynen upprätthålls och synliggörs lättare genom att ha en grundstruktur att luta sig mot medan en informant uttrycker att det saknas en struktur men upplever ändå att aktiviteterna fortfarande sker ute på gården om än “spontant”. Då förskolan är en socialt konstruerad kontext, där kulturen och normerna är någonting som formas i ett socialt samspel, ställer vi oss frågan kring hur pedagoger påverkar och formar varandra i sin syn på utomhusaktiviteter. En informant beskriver att pedagogernas attityder speglas utåt och att det syns tydligt ifall någon individ har ett större intresse för någon aktivitet. Vi tolkar detta som att informanten blir påverkad av sin kollegas attityd och att det

påverkar hennes eget förhållningssätt. Det gör henne medveten om vad hon själv speglar ut och gör att hon har ett professionellt förhållningssätt i valet av aktiviteterna, där hon även väljer aktiviteter hon upplever som mindre roligt. Även andra informanter har gett liknande uttryck där engagemanget visas utåt och påverkar dem som möts av det. Av egna erfarenheter kan vi också reflektera över hur kollegiets attityd påverkar ens egen uppfattning om något. Ifall kollegiet har en oengagerad syn på utomhusaktiviteter kan det också påverka min egen syn på det, ifall jag upplever att jag inte får något gehör i arbetet på exempelvis förskolegården. Likväl som om kollegiet har en positiv syn på utomhusaktiviteter kan det också påverka min syn i att jag sporras ännu mer i mitt arbete. Att vi påverkas och formas av varandra synliggörs tydligt i det socialkonstruktivistiska perspektivet i och med att vi blir en slags produkt av vår omgivning (Berger & Luckmann 1966, s. 66–69). Då förskolan är en socialt konstruerad plats dras också tankarna till vilka maktdiskurser som råder i och med det. Maktbegreppet har i detta kapitel lyfts och reflekterats till i relation till vem som bestämmer strukturerna och vad som ska ingå i dessa. Här kan också en maktasymmetri uppstå där den personen som bestämmer eller sitter på mer kunskap också är den som sitter på makten. Likväl som att pedagogerna kan påverka och forma varandras syn på utomhusaktiviteter kan också förskolans maktstrukturer som beskrivs ovan påverka individernas syn. Makten kan göra att en individ både kan uppleva en begränsning men också ett stöd i hur en kan förhålla sig och arbeta med utomhusaktiviteter.

Vi kan också se en tydlig skillnad mellan de båda kategorierna om de upplever att utomhusaktiviteternas framtagning och upprätthållande är individbundna eller inte. Samtliga informanter på förskolor utan gård uttrycker att dessa inte är individbundna medan tre av fyra informanter på förskolor med gård uttrycker att aktiviteterna är det på ett eller annat sätt. Årstidsväxlingar uttrycker informanterna i större och mindre mån är någonting som påverkar ett arbete med utomhusaktiviteterna där några informanter uttrycker att det finns möjligheter att göra annat medan andra uttrycker att det blir lättare på sommaren. I slutändan tycks majoriteten av informanternas uppfattningar vara att det hänger på pedagogernas individuella förhållningssätt som är starkt anknutna till de personlighetsdrag som lyftes som en framgångsfaktor. Flertalet av informanterna uttrycker dock att de måste tänka på vilka bestämmelser som finns och att vara professionella i sin yrkesroll.

5.5 Organisatoriska förutsättningar

Merparten av informanterna ger uttryck för att inomhusmiljön ges större utrymme från ledningsgruppen att planera än utomhusmiljön, exempelvis att det avsätts tid på planeringsdagar samt förskolans reflektionstider åt inomhusmiljön men att samma tid inte avsätts åt utomhusmiljöerna och dess aktiviteter. Detta gäller främst för förskolor med gård. Informanterna på förskolor utan gård uttrycker istället att det antingen ges lika lite utrymme eller lika mycket. På samtliga förskolor med gård lyfter informanterna att det finns en gårdsgrupp som är mer eller mindre aktiv, dessa grupper ansvarar för att upprätthålla materialet på gårdarna, ta bort det som är trasigt samt köpa in nytt. På förskolorna utan gård lyftes inget motsvarande forum till gårdsgrupp utan här var det mer varierat. Antingen sker planerandet för vilka aktiviteter och vilket material som ska användas och köpas in på deras individuella planering eller så görs detta kollegialt.

Återkommande under intervjuerna så synliggörs informanternas attityd och förhållningssätt i relation till de båda yrkesbefattningarna inom förskolan. Exempelvis finns det varierade uppfattningar gällande implementerandet av förskolans läroplan. Där kan vi se ett mönster i att de informanter som arbetar som förskollärare tycks vara medvetna om att läroplanen bör vara förankrad trots avsaknad av explicita exempel i vissa fall. Vi kunde däremot tyda att två informanter som arbetar som barnskötare hänvisar arbetet med läroplanen vidare, exempelvis uttrycker en att läroplanen är "på väg" in i planerandet av utomhusaktiviteter medan en annan säger: "de arbetar utefter läroplanen" och refererar till förskollärarkollegorna. Detta går att koppla till det Foucault skriver om att när någon besitter en expertkunskap inom ett maktfält gör det också att man exkluderar andra grupper som inte besitter den kunskapen (Thomassen 2007, s. 135–138). Tankar förs till om barnskötarna blir exkluderade av förskollärarna i och med deras expertkunskaper eller om det är barnskötarnas eget val att skjuta över ansvaret att följa läroplanen till den yrkesrollen som besitter mer mandat i förskolan, trots att det ingår i allas ansvar som yrkesamma inom förskolan att arbeta efter läroplanen. I och med att förskollärarna är tillskrivna ett mandat utifrån styrdokumentet att leda sitt arbetslag är det oundvikligt att en maktasymmetri, yrkesbefattningarna emellan, uppstår. Däremot går det inte att som gräsrotsbyråkrat avsäga sig uppdrag som ingår i yrkesrollen. Istället handlar det om att hantera handlingsutrymmet inom professionen som är präglad av ens personliga åsikter och det uppdrag som en yrkessam måste arbeta utefter. Det finns alltså begränsningar i vilken mån ens personliga åsikter kan prägla yrkesrollen. Ett annat exempel på hur begreppet gräsrotsbyråkrati synliggörs är när Gunnel (UG 1) beskriver:

Oavsett titel, personlighet gör jättemycket. Egentligen gör inte utbildning så mycket. Ibland känns det som att förskollärare fått sin legitimation i flingpaketet eller att en barnskötare inte är så bra medan sen så finns det utbildade som är fantastiska. Personlighet gör ju så himla mycket, engagemang också. Kan ha pluggat hur mycket som helst och ändå inte kunna bidra så mycket. Måste kunna trollbinda barnen. Man måste helt enkelt ha 'det' i sig.

Citatet visar att Gunnels (UG 1) uppfattning är att hur en individ manövrerar handlingsutrymmet inte är beroende av vilken utbildning individen har utan snarare om hen har "det" inom sig. Hur förskolans läroplan praktiseras behöver därför inte återknytas till vilken utbildning individen har utan snarare att hen lärt sig att balansera sina personligt professionella åsikter och hur läroplanen ska tillämpas, exempelvis i utomhusaktiviteterna. Informanterna har tidigare beskrivit hur de ibland kan dras mot en aktivitet som de upplever glädjefull och intressant men att de samtidigt vet att de stundtals måste "skärpa sig och vara professionella". En informant har beskrivit att nyutbildade inte har läroplanen i "ryggraden" på samma sätt som en pedagog med lång erfarenhet har, vilket är intressant eftersom en nyutbildad barnskötare eller förskollärare inte hunnit lära sig hur hen ska balansera handlingsutrymmet än, att den erfarenheten kommer att komma med tiden genom att praktisera det. Förskolan är en social arena med ständig interaktion, där barn och pedagoger lär av varandra. Informanterna har tidigare förklarat att de behövt "lära upp" nya kollegor, vilket också kan ha betydelse för hur dessa kollegor kommer utveckla sin personligt professionella roll.

Sammanfattningsvis har vi sett att planering av aktiviteter och vilket material som köps in ser olika ut på förskolorna. Utomhusmiljön och dess aktiviteter ges generellt sett inte lika mycket utrymme som inomhusmiljön. Majoriteten av barnskötarna hänvisar till förskollärarna vid frågor om hur förskolans läroplan tas i beaktning vid planering av utomhusaktiviteterna. Samtidigt synliggörs också en maktasymmetri mellan yrkesbefattningarna som uppkommer genom förskolans styrdokument. Vi kan se variationer i hur informanterna beskriver sin egen, men även kollegors, sätt att manövrera handlingsutrymmet som uppstår mellan deras personligt professionella syn och förskolans styrdokument.

5.6 Utfallsrum

I detta delkapitel kommer samband att dras mellan studiens fem beskrivningskategorier; *de fysiska och materiella förutsättningarna, utomhusaktiviteternas syfte, utbildningen i relation covid-19, pedagogernas attityder och förhållningssätt samt organisatoriska förutsättningar*. Det övergripande sambandet är att alla kategorier berör förskolepedagogers uppfattningar om

fenomenet utomhusaktiviteter i förskolan. Ett underliggande mönster som kan urskiljas ur resultatet är att det finns variationer av uppfattningar både mellan förskolor med gård tillika utan gård och hos informanterna inom varje förskoleform.

I *pedagogernas attityder och förhållningssätt* lyfter informanterna att glädje, intresse och engagemang är betydelsefulla personlighetsdrag och att detta ibland påverkar vilken aktivitet de väljer att erbjuda barnen. Informanterna lyfter också att en närvarande och aktiv pedagog i samband med utomhusaktiviteterna är viktigt, vilket kan sättas i relation till *utomhusaktiviteternas syfte* där vi kunde tyda en variation i vilka syften informanterna ger en förståelse för. Dessa syften kategoriserade vi in i tre; ett säkerhetssyfte, ett lärandesyfte samt ett omsorgssyfte. Medan informanterna på förskolor med gård uttrycker att en aktiv och närvarande pedagog är ett önskat förhållningssätt, uttrycker informanterna på förskolor utan gård att detta istället ses som ett säkerhetskrav. Säkerhetsbegreppet genomsyrar således ovanstående två kategorier men även *de fysiska och materiella förutsättningarna*. På förskolor med gård uttrycker informanterna att pedagogerna måste sprida ut sig i syfte att se döda vinklar medan informanterna på förskolor utan gård väljer plats utefter vissa säkerhetsaspekter. I *pedagogernas attityder och förhållningssätt* lyfter informanterna att det finns krav på att barnen ska förhålla sig till regler, som att hålla sig inom "lekens område", vilket hör samman med vilka fysiska förutsättningar som finns och i planeringen av utomhusaktiviteter. I *de fysiska och materiella förutsättningarna* beskriver informanterna vad det är för utomhusaktiviteter barnen erbjuds, i *pedagogernas attityder och förhållningssätt* synliggörs sedan hur upprätthållandet av dessa tenderar att bli individbundna hos majoriteten av informanterna på förskolor med gård. Informanterna på förskolor utan gård menar istället att upprätthållandet sker kollegialt genom bestämmelserna.

I *utbildningen i relation till covid-19* uttrycker informanterna antingen en påtvingad förändring eller ett påbörjat förändringsarbete. En koppling kan dras till *de fysiska och materiella förutsättningarna* i och med att informanterna säger att de måste vara utomhus mer och i viss mån behövt göra förändringar gällande utomhusaktiviteterna. Informanterna lyfter exempelvis att de blivit begränsade till sin närmiljö och att de upprättat zoner på gården. Ett samband kan också göras mellan *utbildningen i relation till covid-19* och *utomhusaktiviteternas syfte*, trots att de varit utomhus mer kan vi se en variation i hur detta påverkat syftet; det är försämrat, oförändrat och förbättrat. Några av informanterna uttrycker

även ett samband mellan covid-19 och *pedagogernas attityder och förhållningsätt*; deras intresse för utomhusaktiviteterna har ökat och engagemanget har skärpts.

Ett samband finns mellan beskrivningskategorierna *de fysiska och materiella förutsättningarna* och *utomhusaktiviteternas syfte* när informanterna ger uttryck för betydelsebärande faktorer i planerandet av utomhusaktiviteter. Informanterna på förskolor utan gård ger uppfattningen om att det bland annat är utomhusaktivitetens syfte som är avgörande för vilken fysisk plats de går till i närmiljön och materialet de tar med, medan informanterna på förskolor med gård ger uttryck för att de i viss mån väljer utomhusaktiviteter efter vilka fysiska förutsättningar de har på gården. Ett samband går också att finna mellan *de fysiska och materiella förutsättningarna* och *de organisatoriska förutsättningarna* som informanterna har. Alla informanter på förskolor med gård ger uttryck för att de har en gårdsgrupp, där syftet med gruppen bland annat är materialinköp till aktiviteterna och översyn av det material som finns. Informanterna på förskolor utan gård beskriver ingen motsvarande grupp utan en informant uttrycker att det är kollegiet tillsammans som gör detta arbete. I dessa två beskrivningskategorier lyfts även två maktasymmetrier; pedagog-barn genom materialets tillgänglighet och pedagog-pedagog genom de olika yrkesbefattningarna. Maktasymmetrin mellan pedagogerna leder in till ett samband mellan *organisatoriska förutsättningar, pedagogernas attityder och förhållningsätt* samt *utomhusaktiviteternas syfte*. Två av informanterna hänvisar arbetet med förskolans läroplan vidare till sina förskollärarkollegor. Detta kan dels bero på informanternas individuella attityder eller så kan det bero på ett maktutövande från förskollärarna, att de besitter expertkunskapen. Förskolans läroplan är något informanterna måste följa men hur förankrad den är i utomhusaktiviteternas syfte varierar i informanternas uttryck, detta kan således synliggöra en del av informanternas personligt professionella syn samt hur de hanterar handlingsutrymmet i viss mån.

6. Diskussion och slutsatser

Bakgrunden till studien var om förskolegården blir ett "ingenmansland" då den delas av flera avdelningar och om upprätthållandet av utomhusaktiviteter i förskolan är bundna till "eldsjälar". Syftet med studien blev utefter det att undersöka hur pedagoger i förskolan förstår, motiverar och beskriver deras individuella syn på syftet med utomhusaktiviteter i

relation till de fysiska miljöer som står tillbuds samt om vi kunnat se några tydliga variationer mellan pedagogerna på förskolor med gård tillika utan gård.

Vår första frågeställning blev följande: *På vilket sätt upplever pedagogerna att den fysiska och materiella miljön utgör en förutsättning för utomhusaktiviteter?* I informanternas utsagor kan vi se likheter i vilka fysiska förutsättningar som gårdarna erbjuder och de återkommande platserna som informanterna väljer att gå till. Samtliga informanter är positivt inställda till sin utomhusmiljö och visar en förståelse för att den bidrar med möjligheter. På förskolegårdarna tycks informanterna som arbetar där skapa mötesplatser efter bland annat vilka fysiska förutsättningar de har. Här kan vi se en variation i hur informanterna benämner sina mötesplatser; zoner, stationer och hörnor. Materialet som erbjuds på förskolegårdarna är till stor del kopplat till vilka aktiviteter som erbjuds. Informanterna som arbetar på förskolor utan gård motiverar att val av plats styrs av vilka aktiviteter de vill erbjuda barnen samt av vilka barn som ingår i gruppen som går iväg. Mötesplatserna som erbjuder aktiviteter på förskolegårdarna förefaller vara mer statiska och oföränderliga medan de aktiviteter som förskolorna utan gård erbjuder är mer anpassat och föränderliga. I resultatet som Lysklett och Berger presenterar beskriver informanterna en frihetskänsla i sitt arbete utomhus. Liknande resultat har våra informanter på förskolor utan gård gett uttryck för när de beskriver friheten av att kunna välja plats de går till (2017). Däremot kan vi se en begränsning i att de inte kan erbjuda samma mängd av aktiviteter som förskolorna med gård kan, då de fysiskt måste plocka med sig material som tillhör respektive aktivitet. Informanterna ger uttryck för att det är pedagogerna som bestämmer vilket material som ska tas med när de går till närmiljön, vilket kan ha påverkan på barnens inflytande. Detta kan sättas i relation till Eriksson Bergströms studie vars resultat visade att barns handlingsmöjligheter ibland begränsas av pedagogerna (2013). Samtliga informanter på förskolor med gård uttrycker att förskolegårdens fysiska miljö också medför tankar på säkerhet, exempelvis att sprida ut barn och pedagoger genom olika mötesplatser och aktiviteter. Två informanter ger uppfattningen om att eftersom de är ute mer på grund av covid-19 har utomhusaktiviteter behövt upprättats. Majoriteten av informanterna på förskolor utan gård lyfter att covid-19 gjort att de blivit begränsade till sin närmiljö, vilket har påverkat deras frihetskänsla och vilka utomhusaktiviteter de kan göra. Slutligen såg vi också en variation i hur informanterna beskriver att årstidsväxlingar påverkar deras förutsättningar till utomhusaktiviteter, exempelvis att mötesplatserna på förskolegårdarna endast förändras i samband med

årstiderna. Samtidigt synliggörs en variation i hur samtliga informanter upplever årstidsväxlingarna som en begränsning alternativt möjlighet för andra aktiviteter.

Den andra frågeställning var: *Vad uttrycker pedagogerna som betydelsebärande för hur de arrangerar utomhusaktiviteter?* Här kunde vi se en variation i informanternas uppfattningar kring anordnandet av mötesplatserna på förskolegården. En informant beskrev att några av aktiviteterna uppkommit utifrån vilka kompetenser som pedagogernas har. I övrigt lyftes: ett omsorgssyfte, ett säkerhetssyfte samt ett lärandesyfte. Vi kunde också se att informanterna på förskolor utan gård anordnade utomhusaktiviteterna i relation till det projekterande arbetet, vilket inte informanterna på förskolor med gård gav uttryck för. Vi kunde här också tyda att majoriteten av informanterna på förskolor utan gård beskrev att läroplanen är betydelsebärande vid planering av utomhusaktiviteter, i jämförelse med förskolor med gård där det var en informant som uttryckte liknande tankar. Samtliga informanter motiverade att en samsyn rådde kring vikten av utomhusaktiviteter på respektive förskola men samtidigt tycks det råda variationer i hur det ser ut i praktiken. I relation till vad vi lyfte som bakgrund för uppsatsen, där funderingen var ifall det behövdes “eldsjälar” för att hålla utomhusmiljön aktiv, gav informanterna varierande associationer. En del uttryckte att framtagningen samt upprätthållandet av utomhusaktiviteter var individbundet och hamnade på en specifik pedagogs axlar, detta gällde främst informanterna arbetande på förskolor med gård medan samtliga informanter som arbetar på förskolor utan gård uttryckte att det inte var individbundet utan att det skedde kollegialt. En parallell mellan att ha en grundstruktur och att arbetet med utomhusaktiviteter inte tycks bli individbundet kan därför här dras. I Gustafsons & van der Burgts resultat lyfte de att informanterna behövde organisera dagarna i den mån att det blev på bekostnad av andra aktiviteter (2015). Hos våra informanter kan vi också se att det krävs planering och organisering, främst i samband med förskolorna som inte har gård, men att detta motiveras som en framgångsfaktor i samband med utomhusaktiviteter snarare än att det begränsar.

Vår tredje frågeställning var: *Hur speglas pedagogernas attityd och förhållningssätt i deras motivering av val av utomhusaktivitet i relation till miljön och styrdokument?* Majoriteten av informanterna beskriver att de ibland väljer aktiviteter som de själva upplever roliga och intressanta, samtidigt som de också beskriver och motiverar andra val med att de måste följa bestämmelser och vara professionella. Att vara en “professionell pedagog” kopplas i detta sammanhang till styrdokumentet förskolans läroplan och lokala bestämmelser. Informanterna

visar här att de å ena sidan låter sina personligt professionella åsikter komma till uttryck men å andra sidan också har en förståelse för att det krävs att de balanserar dessa i relation till vad som förväntas av dem i yrkesrollen och utifrån läroplanen. Hur en gräsrotsbyråkrat, i detta fall pedagoger i förskolan, balanserar detta handlingsutrymme kan kopplas till Hertzbergs studie där han studerat en annan statligt styrd verksamhet (2003). På frågan om läroplanen är förankrad i utomhusaktiviteternas syfte synliggör informanterna sin individuella uppfattning av vad läroplanen betyder och innebär för dem; några med osäkerhet och några andra med mer självsäkerhet genom att de sätter ord på hur de arbetar med den. Majoriteten uttrycker att den ständigt finns med i bakhuvudet, medan några andra beskriver att det är något som förskollärarkollegorna arbetar med i relation till utomhusaktiviteterna. Samtliga informanter associerar ett önskat förhållningssätt till en aktiv, närvarande pedagog i förskolan. En variation synliggörs dock; informanterna på förskolor med gård uttrycker detta mer som en önskan medan informanterna utan gård uttrycker att det är ett säkerhetskrav för att ens kunna genomföra aktiviteter. En informant beskriver att en aktiv och närvarande pedagog gör barnen aktiva i utomhusaktiviteterna, samtidigt synliggörs det i flera beskrivningar att informanterna i viss mån också är styrande över barnen i utomhusaktiviteterna. Resultatet kan liknas med Engdahls fyrfältsmodell. Pedagogens förhållningssätt i utomhusmiljön och hur hen planerar och agerar påverkar barns handlingsmöjligheter och hur pass aktiva barnen är (2014). Detta påvisar hur betydelsefull pedagogen är för barnen i utomhusmiljön och att pedagogens agerande påverkar barnens handlingsmöjligheter.

Sammanfattningsvis visar studiens resultat att informanternas individuella syn på syftet med utomhusaktiviteter varierar och att en variation av uppfattningar kunnat synliggöras både mellan informanterna på förskolor med gård och informanterna på förskolor utan gård, såväl som inom dessa kategorier. Vi har kunnat tyda att informanterna gett uttryck för tre olika syften i relation till de utomhusaktiviteter och de fysiska miljöer som stått tillbuds: ett omsorgssyfte, ett lärandesyfte och ett säkerhetssyfte. Majoriteten av informanterna beskrev också att den pandemiska samtiden påverkat utbildningen och gjort att utomhusaktiviteternas syfte har förbättrats. En tydlig variation mellan informanterna på förskolor med gård och informanterna på förskolor utan gård är att utomhusaktiviteternas framtagning tycks tendera att bli individbundna på förskolegården medan informanterna på förskolor utan gård synliggör en tydligare struktur och att utomhusaktiviteterna upprätthålls kollegialt. Däremot blir barnen på förskolor utan gård i viss mån begränsade i och med att de inte kan välja mellan flera olika aktiviteter som barnen på förskolor med gård kan göra.

Vad innebär då resultatet för förskolans verksamhet i stort? Informanterna uttrycker att det finns bestämmelser för vilka typer av utomhusaktiviteter som barnen ska mötas av på förskolegården och på platserna förskolor utan gård väljer att gå till. Men vi kan se att det tycks vara upp till varje förskola att bestämma vilka aktiviteter som ska erbjudas barnen och vad de ska innehålla. I beskrivningen av uppdraget i förskolans läroplan används ordet miljö flera gånger; den ska bland annat vara tillgänglig och stödja barnen i deras utveckling och lärande. Det står även att “miljön i förskolan ska erbjuda alla barn varierade aktiviteter i olika sammanhang” (Skolverket 2018, s. 7). Däremot görs ingen skillnad på inomhus- och utomhusmiljön, förutom vid ett tillfälle där det står att barnen ska kunna välja mellan olika aktiviteter såväl inne som ute (ibid, s. 11). Vid beskrivning av mål och riktlinjer står det vad utbildningen ska innehålla och erbjuda barnen i stort men det står inte explicit vilka lärandemål som ska kopplas till inomhusmiljön kontra utomhusmiljön (ibid, s. 12–20). Läroplanen är i viss mån tolkningsbar, såsom hur lärandemålen ska praktiseras och var någonstans undervisningen ska ske. Detta är också någonting som vi kunnat se i våra informanternas uttryck och uppfattningar. Pedagogerna som arbetar på förskolor utan gård uttrycker att ett projekterande arbete bör ske såväl inomhus som utomhus och därmed förankras även läroplanen. Även om pedagogerna som arbetar på förskolor med gård ger uttryck för att läroplanen finns i bakhuvudet när de planerar utomhusaktiviteter så tycks läroplanen vara mer förankrad inomhus än utomhus i och med att det är där det projekterande arbetet sker. Hur informanterna tolkar begreppet “miljö” i förskolans läroplan kan därmed eventuellt se lite olika ut. Vilken lärmiljö väljer de att fokusera på? Prioriteras en över en annan?

Att informanterna ger uttryck för olika uppfattningar om förskolans läroplan kan delvis förklaras genom gräsrotsbyråkratin (Hertzberg 2003). Som nämnts ovan är läroplanen i viss mån tolkningsbar, vilket också gör att handlingsutrymmet är ett begrepp av stor vikt i sammanhanget. Det är hur pedagoger i förskolan väljer att manövrera handlingsutrymmet som påverkar hur läroplanen förankras i praktiken och i slutändan vilken verksamhet som erbjuds barnen. Det är individens och arbetslagets tolkning av *hur* de arbetar med läroplanen som gör att utbildningen kan se olika ut mellan förskolor. Även om alla arbetar efter läroplansmålen kan *hur* et se olika ut och skilja sig såväl inom en och samma förskola som mellan olika förskolor. Det är också här, när *hur* et ska praktiseras, som pedagogens personligt professionella syn har påverkan på handlingsutrymmet. Att lägga sin personliga prägel på

yrkesrollen behöver inte innebära någonting negativt. Däremot är det viktigt att vara medveten om makten en besitter som pedagog och vad ens personliga prägel strålar utåt för kollegor, barn och vårdnadshavare att möta.

6.1 Metoddiskussion

Metoderna vi valde att använda oss av bör ses som adekvata i relation till det vi ville undersöka. Anledningen till att vi sökte informanter på förskolor som ingen av oss hade en relation till var för att undvika potentiell påverkan på analysen och resultatet. Istället ville vi vara så objektiva som möjligt under studiens gång, något vi tycker oss uppnått. Däremot, om vi hade haft mer tid, hade undersökningen kunnat innefatta fler informanter och fler förskolor för att få en bredare empiri. Vi önskar också att vi hade haft större möjlighet att öva upp våra färdigheter i att hålla i en intervju innan det var "skarpt läge". Med detta i åtanke upplevde vi att några av informanterna var relativt pratglada vilket ibland gjorde det svårt att hålla sig till den röda tråden medan några andra informanter var mer restriktiva i sina svar. Detta resulterade i att några av transkriberingarna eller intervjuanteckningarna blev mer informativa. Vi utförde semistrukturerade intervjuer där vi hade en intervjuguide att utgå från med frågor uppdelade i olika teman. Fördelen var att alltid kunna ha något att luta sig tillbaka på ifall samtalet tystnade till. Nackdelen var att då vi är oerfarna intervjuare kunde fokus hamna på att vi sökte av intervjuguiden istället för att låta samtalet flyta på, av rädsla för att missa något. När tre av informanterna inte gav medgivande till ljudinspelningen av intervjuerna fick vi snabbt tänka om och istället försöka göra det bästa av situationen. Det finns en möjlighet att detta påverkade vilka följdfrågor vi ställde, vilken empiri vi samlade in och således också studiens resultat i viss mån. När vi vid analysprocessen gick igenom materialet hade vi detta i åtanke och vi upplevde det inte som en avgörande faktor utifrån helhetsbilden vi hade fått.

6.2 Förslag på fortsatt forskning

En vidareutveckling på uppsatsen skulle kunna vara att bredda perspektivet och ta med ytterligare en aspekt, exempelvis hur informanterna på förskolorna med gård tänker kring deras arbete när de går iväg utanför förskolegården. En annan dimension hade kunnat vara att utöka studien till en etnologisk fältstudie, där pedagogerna följs under en period för att bland annat få syn på om det finns ett mönster i bestämmelser som inte fullföljs som gör att framtagningen av aktiviteterna blir individbundet. Metoderna i en sådan studie kan då vara deltagande observationer och intervjuer, främst med pedagoger.

7. Källor och litteratur

Otryckta källor:

Intervju med Irene, 3 års yrkeserfarenhet, ca 40 minuter lång.

Transskript/intervjuanteckningar fanns i författarnas ägo men har efter studien destruerats av sekretesskäl.

Intervju med Dina, 40 års yrkeserfarenhet, ca 35 minuter lång.

Transskript/intervjuanteckningar fanns i författarnas ägo men har efter studien destruerats av sekretesskäl.

Intervju med Helene, 22 års yrkeserfarenhet, ca 40 minuter lång.

Transskript/intervjuanteckningar fanns i författarnas ägo men har efter studien destruerats av sekretesskäl.

Intervju med Lisa, 7 års yrkeserfarenhet, ca 45 minuter lång. Transskript/intervjuanteckningar fanns i författarnas ägo men har efter studien destruerats av sekretesskäl.

Intervju med Gunnel, 32 års yrkeserfarenhet, ca 60 minuter lång.

Transskript/intervjuanteckningar fanns i författarnas ägo men har efter studien destruerats av sekretesskäl.

Intervju med Sofia, 15 års yrkeserfarenhet, ca 40 minuter lång.

Transskript/intervjuanteckningar fanns i författarnas ägo men har efter studien destruerats av sekretesskäl.

Intervju med Amina, 17 års yrkeserfarenhet, ca 50 minuter lång.

Transskript/intervjuanteckningar fanns i författarnas ägo men har efter studien destruerats av sekretesskäl.

Tryckta källor och internetkällor:

Krokmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift*, Jönköping University Press, 17(2–3), s. 1–50.

<http://www.tomaskrokmark.se/Fenomenografiskdidaktik%202007.pdf> [2020-12-22]

Nationellt centrum för utomhuspedagogik (2017-11-17). Linköpings universitet.

<https://old.liu.se/ikk/ncu?l=sv> [2020-11-10]

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

Vetenskapsrådet (u.å.). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [2020-11-10]

Litteratur:

Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin Books Ltd.

Boldemann, C. et al. (2011). Preschool outdoor play environment may combine promotion of children's physical activity and sun protection. Further evidence from Southern Sweden and North Carolina. *Science & Sports*, (26), s. 72–82.

Engdahl, K. (2014). *Förskolegården. En pedagogisk miljö för barns möten, delaktighet och inflytande*. Diss., Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap. Umeå: Univ.

Eriksson Bergström, S. (2013). *Rum, barn och pedagoger. Om möjligheter och begränsningar i förskolan fysiska miljö*. Diss., Pedagogiska Institutionen. Umeå: Univ.

Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I: Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber AB, s. 34–54.

Fägerborg, E. (2011). Intervjuer. I: Kaijser, L. & Öhlander, M. (red.) *Etnologiskt fältarbete*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur AB, s. 85–112.

- Goffman, E. (2014). *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. 6 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Gustafson, K. & Van der Burgt, D. (2015). 'Being on the move': Time-spatial organisation and mobility in a mobile preschool. *Journal of transport geography*, 46, s. 201–209.
- Hagen, T.L. (2015). Hvilken innvirkning har barnehagens fysiske utemiljø på barns lek og de ansattes pedagogiske praksis i uterommet. *Nordisk Barnehageforskning*, 10(5), s. 1–16.
- Hartman, S. (2003). *Skrivhandledning för examensarbeten och rapporter*. Stockholm: Natur och kultur.
- Hertzberg, F. (2003). Gräsrotsbyråkrati och normativ svenskhet. Hur arbetsförmedlare förstår en etniskt segregerad arbetsmarknad. Diss., *Arbetsliv i omvandling*, 2003(7), Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Högström, K. (2017). Fenomenologi. I: Gunnarsson Payne, J. & Öhlander, M. (red.). *Tillämpad kulturteori*. Lund: Studentlitteratur, s. 55–74.
- Jakobsson, J. (2004). Husserls Idéer: en vägledning. I: Husserl, E. *Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*. Stockholm: Bokförlaget Thales, s. 15–50.
- Klein, B. (1990). Transkribering är en analytisk akt. *RIG – Kulturhistorisk tidsskrift*, 73(2), s. 41–66.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur AB.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lindgren, S. (2014). Kvalitativ analys. I: Hjerm, M., Lindgren, S. & Nilsson, M. (red.) *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. 2 uppl. Malmö: Gleerups Utbildning AB, s. 29–43.

Lysklett, O. B. & Berger, H. W. (2017). What are the characteristics of nature preschools in Norway, and how do they organize their daily activities? *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(2), s. 95–107.

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4 uppl. Lund: Studentlitteratur AB.

Pripp, O. & Öhlander, M. (2011). Observation. I: Kaijser, L. & Öhlander, M. (red.) *Etnologiskt fältarbete*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur AB, s. 113–145.

Roos, C. (2014). Att berätta om små barn – att göra en minietnografisk studie. I: Löfdahl, A., Hjalmarsson, M. & Franzén, K. (red.) *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber AB, s. 46–57.

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), s. 445–456.

Storli, R. & Sandseter, E.B.H. (2015). Preschool teachers' perceptions of children's rough-and-tumble play (R&T) in indoor and outdoor environments. *Early Child Development and Care*, 185(11–12), s. 1995–2009.

Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion till vetenskapsteori*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Ärlemalm-Hagsér, E. (2010). Gender choreography and micro-structures: Early childhood professionals' understanding of gender roles and gender patterns in outdoor play and learning. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), s. 515–525.

8. Bilagor

8.1 Informationsblad och samtyckesblankett



Stockholm 2020-10-07

Information om vår undersökning kring fenomenet utomhusaktiviteter

Vi är två studenter på det erfarenhetsbaserade förskolläraryrket vid Södertörns högskola. Denna sista termin på utbildningen skriver vi ett examensarbete som omfattar en mindre undersökning som är relevant för förskolans praktik och vårt kommande yrke som förskollärare. Studien kommer att handla om pedagogers uppfattningar kring utomhusaktiviteter i förskolan samt om det finns skillnader mellan förskolor som har anslutande gård tillika utan gård.

För att samla in material till studien skulle vi gärna vilja besöka **Förskolans namn** mellan v.43–44. Vi önskar göra en enskild intervju med en barnskötare och en förskollärare ifrån er förskola som arbetar med åldrarna 3–6 år. Intervjuerna kommer att spelas in och därefter transkriberas. Ljudinspelningarna kommer att raderas direkt efter att transkribering har skett. Vi önskar också att få göra en observation, där vi blir visade hur utomhusmiljön ser ut. I observationen kommer vi inte att fokusera på hur barnen rör sig (ifall det sker under tiden då barnen är ute på gården), utan vi vill få en förståelse för hur utomhusmiljön ser ut.

Vi kommer gärna ut och gör observation samt intervjuar på plats men vid särskilda restriktioner/önskemål kan intervjuerna ske digitalt.

Genomförandet av uppsatsen är reglerat av etiska riktlinjer som rör tystnadsplikt och anonymisering. Detta betyder att barnets, familjens, personalens och verksamhetens identitet inte får avslöjas. Det insamlade materialet avidentifieras och inga register med personuppgifter kommer att upprättas. Materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang utan bara i det egna analysarbetet. Enligt Lärarutbildningens rutiner förstörs materialet efter avslutad utbildning. Den färdiga uppsatsen kommer sedan att publiceras digitalt genom publikationsdatabasen DiVA.

Med detta brev vill vi be om ert medgivande att delta i studien. All medverkan i studien är frivilligt och kan avbrytas när som helst, även efter att materialinsamlingen har påbörjats. Om ni samtycker till studien fyller ni i bifogat formulär. Vi önskar att få svar via mail så tidigt som möjligt men senast fredagen v.42. Samtyckesformuläret kan lämnas in vid intervjutillfället.

Kontakta gärna oss eller vår handledare för ytterligare information!

Vänliga hälsningar,

Elin Isaksson
xx@sun.se

Amanda Edlundh
xx@sun.se

Handledare:
Daniel Bodén
Södertörns högskola
08-xx
xx@sh.se

Formulär för samtycke till deltagande i studie.

Jag **samtycker** till att delta i studien.

För- och efternamn:

Namnunderskrift.....

Formuläret återlämnas till Amanda eller Elin vid intervjutillfället. Om du/ni inte samtycker till att medverka i studien så bortse från detta brev.

8.2 Intervjuguide

Inledning

Vilka är vi? En kort beskrivning om oss. Undersökningens syfte: det vi ska försöka närma oss i vår undersökning är vilka olika uppfattningar pedagoger i förskolan har kring utomhusaktiviteter. En del av undersökningen handlar om att jämföra om uppfattningarna skiljer sig om förskolan har gård tillika inte gård. Alla typer av identifierbart material kommer att aidentifieras, vilket betyder att det inte kommer att gå att förstå vilken förskola eller pedagog det handlar om. Materialet kommer också bara att användas i vår studie och inte föras vidare utanför uppsatsen. Vi vill också informera om att ni har rätt att dra er ur studien när ni vill. Precis som vi skrev i informationsbladet önskar vi om ert tillstånd att spela in intervjun så att vi ska kunna skriva ut vad som sägs för att hitta likheter och skillnader mellan intervjuerna.

Personlig information

- Namn? Kön? Ålder?
- Förskolans namn? Verksamhetsform?
- Vilken pedagogisk inriktning har förskolan?
- Vilken yrkestitel har du?
- Hur länge har du arbetat i förskolans värld?
- Hur länge har du arbetat på denna arbetsplats?
- Vilken ålder på barn arbetar du med?
- Vad tycker du är bäst med ditt arbete?

Den fysiska och materiella utomhusmiljön

- Har ni en gård?
 - Om ja: kan du beskriva hur den ser ut?
 - Vilka material finns där? Varför?
 - Har ni pedagoger tillsammans valt vilket material som ska erbjudas barnen?
 - Vart finns materialet? Är det tillgängligt för barnen?
 - Vad tycker du om storleken på gården? Utifrån svar, varför?
 - Om nej: Om ni går iväg - Vilka platser går ni till? Varför? Ge ex.
 - Hur ofta går ni dit? Varför?
 - Vilka material finns där? Varför?

- Har ni pedagogerna tillsammans valt vilket material som ska följa med och erbjudas barnen?
 - Vart finns materialet? Är det tillgängligt för barnen?
- Hur rör sig barnen och pedagogerna i utomhusmiljön?
 - Var befinner de sig? Är pedagogerna nära barnen?
- Upplever du att utomhusmiljön är stimulerande?
 - Om ja, på vilket sätt? Kan du ge exempel? (om bara *fasta fysiska* förutsättningar, upplevs den stimulerande rent *materiellt* och *aktivitetsmässigt*?)
 - Om nej, varför? Hur kan den göras mer stimulerande?

Aktiviteter

- Vad definierar du som utomhusaktiviteter? Upplever du att det tillför något? Finns det något syfte med dem?
- Kan du ge några exempel på aktiviteter ni gör med barnen?
- Finns det aktiviteter som aktivt måste plockas fram/startas? (eller är de alltid tillgängliga för barnen?)
- Har ni pedagoger tillsammans valt vilka aktiviteter som ska erbjudas barnen?
 - Om ja, hur beslutade ni er för just dem?
 - Om både ja och nej - Har det skett en diskussion kring barns olika förutsättningar i beslutandet av dem?
- Beskriv vilka utforskanden som du ser sker i er utomhusmiljö
 - Är de på initiativ av barn eller pedagogledda?
- Är det något speciellt *du* har i åtanke i val av aktivitet?

Rutiner och syfte

- Har ni Lpfö eller annat styrdokument i beaktning i valet av aktivitet och vilka material som finns?
 - Om ja, vilket annat styrdokument?
 - Om ja: upplever du att bestämmelserna motsvarar hur det faktiskt ser ut?
 - Om nej: vad är det då som avgör vad som finns? Upplever du att bestämmelserna motsvarar verkligheten?
- Hur mycket är ni ute? Varför?
- Utan gård: Tänker ni på de fysiska förutsättningarna där? Vilka aktiviteter går att göra där? *Varför?*

- Förändras utomhusmiljön någonting? Varför?
- Vilka faktorer påverkar utomhusaktiviteterna anser du?
- Har ni varit ute mer nu på grund av Covid-19?
 - Om ja, har det gjort att ni behövt ändra något i planering av hur utomhusverksamheten ser ut?
 - Om ja, har det blivit ett mer uttalat och förbättrat syfte med utomhusaktiviteterna i och med att ni är ute mer nu? Ifall det inte, varför?

Attityder

- Pratar ni i arbetslaget om inomhusmiljön och dess utformning? När?
 - Upplever du att utomhusmiljön ges samma utrymme? Varför?
- Beskriv vad du tycker fungerar bra på gården / platsen ni brukar gå till, varför?
 - Finns det något du brinner lite extra för?
 - Finns det någon aktivitet du väljer oftare än andra aktiviteter? Varför?
- Beskriv det som du tycker fungerar mindre bra på gården / platsen ni brukar gå till, varför?
- Beskriv vilka utomhusaktiviteter som du tycker fungerar bra, varför?
- Beskriv vilka utomhusaktiviteter som du tycker fungerar mindre bra, varför?
 - Upplever du att du kan ändra på det? Varför? Vad kan du göra då?
- Upplever du att det råder en samsyn på din arbetsplats angående er utomhusmiljö och de utomhusaktiviteterna ni erbjuder?
 - Tycker du att det är viktigt? Varför?
- Upplever du att framtagningen av aktiviteter/material samt upprätthållandet av dessa är individbundet? Alltså att det är tack vare en specifik individ/er som utomhusmiljön hålls pedagogiskt levande?
 - Om ja: hur kan man göra för att den synen skall sprida sig i kollegiet?
 - Om nej: vad är det som håller den pedagogiska miljön levande då?

Avslutningsfrågor

- *Återkoppla lösa trådar* - något som behöver förtydligas, förklaras eller bekräftas?
- Finns det någonting du vill lägga till?
- Utifrån vårt samtal, finns det något annat du kommit att tänka på eller funderar över?