



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

Att bli glad i naturen!

- Utomhuspedagogik i Norge

Erik Sjöberg och Frida Åkvist

Lärarprogrammet/LAU370

Handledare: Kerstin Wendt Larsson

Examinator: Ann Zetterqvist

Rapportnummer:

VT09-2611-058





# GÖTEBORGS UNIVERSITET

## **Abstract**

Vi tycker överlag att mycket av den vardagliga undervisningen i skolan har en tendens att bli för enformig och därigenom svårt för alla elever att ta till sig. Eftersom varje individ lär sig genom ett socialt samspel som kan vara olika för olika individer anser vi att en variationsrik undervisning är att föredra. Detta för att kunna ge alla elever samma förutsättningar för att få en sådan optimal inlärninng som möjligt.

Vår studie är en kvalitativ studie som bygger på de studiebesök vi gjort i Norge med syfte på att undersöka hur Norge arbetar med utomhuspedagogik. Studien visar på exempel på hur några grundskolor bedriver sin undervisning med utomhuspedagogik som utgångspunkt, eller uteskole som de i Norge kallar det. För att samla in den fakta och det material vi behövt till denna studie har vi gjort studiebesök på tre grundskolor i Norge och intervjuat pedagoger på skolorna och gjort en observation. Vi har även granskat litteratur som vi ansett vara relevant till vår studie. I den teoretiska anknytningen hittar läsaren bland annat en historisk tillbakablick, kopplingar till tidigare forskning och teorier och begrepp som kan kopplas till utomhuspedagogiken.

Vårt resultat visar på att utomhuspedagogiken kan vara ett komplement till den "vanliga traditionella klassrumsundervisningen". Att verklighetsförankra det som vi vill att eleverna ska kunna, tycker vi är en av de viktigaste uppgifterna vi har som lärare. Är inte undervisningen meningsfull för eleven tror vi att det är svårt att motivera dem att fortsätta vilja lära. Därför tror vi och får stöd genom denna studie att utomhuspedagogik som arbetsätt och komplement till annan undervisning kan vara att föredra genom att man då bedriver en mer varierad undervisning där fler sinnen och därmed fler elever blir involverade.

## **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** Att bli glad i naturen! – Utomhuspedagogik i Norge

**Författare:** Erik Sjöberg och Frida Åkvist

**Termin och år:** Vårterminen 2009

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Kerstin Wendt-Larsson

**Examinator:** Ann Zetterqvist

**Rapportnummer:** VT09-2611-058

**Nyckelord:** Utomhuspedagogik, sociokulturella perspektivet, variation i undervisningen, Norge.

## **Förord**

Det är mitten av april. Solen lyser precis över de små fjälltopparna som ännu är snötäckta. Kent strålar ut från högtalarna men vi kan ändå ana den symfoni av glädje som fåglarna sänder ut och hur smältvattnet forsar ner i fjordarna med ett magiskt brus och förstår att våren är här på allvar. Vi sitter i bilen på väg till en skola i Norge för att besöka och titta på hur de arbetar med utomhuspedagogik i Norge. Trötta men ändå fulla av inspiration. Det är helt enkelt ”kämpefint” att få vara i denna fantastiska miljö på arbetstid!

Vi vill härmed passa på att dels tacka de förlag som gett oss gratis litteratur och dels alla de goa, trevliga, välkomnande och inspirerande personer i Norge som har gjort denna studie möjlig!

## Innehållsförteckning

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | <b>Inledning</b> .....   | 5  |
| 2     | <b>Bakgrund till val av ämne</b> .....   | 5  |
| 3     | <b>Syfte och problemformulering</b> .....                                      | 6  |
| 3.1   | Studiens syfte .....   | 6  |
| 3.2   | Avgränsning .....  | 6  |
| 3.3   | Arbetets disposition .....   | 6  |
| 4     | <b>Litteratur</b> .....  | 7  |
| 4.1   | <b>Begrepp</b> .....   | 7  |
| 4.1.1 | Definition av utomhuspedagogik .....   | 7  |
| 4.1.2 | Definition av uteskole .....   | 8  |
| 4.1.3 | ”Learning by doing” .....  | 9  |
| 4.1.4 | Övriga begrepp .....   | 10 |
| 4.2   | Historisk tillbakablick .....  | 10 |
| 4.3   | Tidigare forskning .....   | 12 |
| 4.4   | Sociokulturella perspektivet på lärande .....                                  | 13 |
| 4.5   | Variation i undervisningen .....   | 15 |
| 4.6   | Kopplat till läroplaner .....  | 16 |
| 4.7   | Sammanfattning av litteraturen .....   | 16 |
| 5     | <b>Design, metoder och tillvägagångssätt</b> .....                             | 18 |
| 5.1   | Val av metod .....   | 18 |
| 5.2   | Genomförandet av intervjuerna och observationen .....                          | 19 |
| 5.3   | Analys av insamlat material och data .....                                     | 20 |
| 5.4   | Urval av skolor och intervjupersoner .....                                     | 21 |
| 5.5   | Etiska principer .....   | 21 |
| 5.6   | Studiens tillförlitlighet, reliabilitet, validitet och generaliserbarhet ..... | 22 |
| 6     | <b>Resultatredovisning</b> .....   | 22 |
| 6.1   | Beskrivning av de olika skolorna .....   | 22 |
| 6.1.1 | Beskrivning av skola 1 .....   | 22 |
| 6.1.2 | Beskrivning av skola 2 .....   | 23 |
| 6.1.3 | Beskrivning av skola 3 .....   | 23 |
| 6.2   | Intervjusammanfattning från personal från skolor i Telemark .....              | 24 |
| 6.3   | Observation av en dag på skola 1 .....   | 27 |

|     |   |    |
|-----|---|----|
| 7   | <b>Diskussion och konsekvens för läraryrket</b> ..... | 28 |
| 7.1 | Förslag till fortsatt forskning .....                 | 33 |
| 7.2 | Tips för vidare läsning.....                          | 33 |

## 1 Inledning

Vi som har gjort denna studie har båda växt upp med naturen nära till hands och som en naturlig del av livet. Vi har också gått hela grund- och gymnasieskolan plus att vi snart har genomfört fyra års studerande vid lärarprogrammet vid Göteborgs Universitet. Det man kan summera av alla dessa år av erfarenheter är att det vi minns och känner är värdefullt idag är till stora delar de tillfällen då man antingen har varit ute och gjort någonting eller bara varit praktiskt arbetande. Från barndomen minns vi starkt båda två hur vi var ute i skogen och byggde kojor, kalvar som precis har kommit ut på grönbetet, barkbåtar i bäckar, lammungar som hette Ebba och Didrik. Skolan erbjöd ibland besök på olika platser där man fick möta verkligheten. Ett exempel på minnen som finns kvar idag är när vi åkte till en forntidsby och fick laga mat, anlägga djurfällor och tillverka knivar av flinta, samtidigt som vi lärde oss hur människorna levde förr. Vi minns också de dagar då hela skolan var ute i närområdet och gjorde allt från ”Fångarna på fortet” till skridskoåkning. Från universitetstiden minns vi framförallt vistelserna i fjällen, besöken på reningsverket, sjöar, Änggårdsbergen där en groda blåste upp sig, seglingen med båten ”Gratitude”.

Med andra ord kommer vi ihåg sådant som vi har fått uppleva och göra praktiskt med många olika sinnen och saker som vi gjort tillsammans med andra. Dessa minnen känns väldigt värdefulla och ovärderliga och är någonting vi absolut inte skulle vilja vara utan. Och oavsett vad vi kommer att göra i vår framtid är vi övertygade om att dessa minnen och erfarenheter kommer vara oss till nytta.

Alla dessa ovannämnda upplevelser och dess betydelse för oss göra att vi tror att man i skolans värld skulle kunna utnyttja naturen och miljön, och allt det som den har att erbjuda, i ett mycket större perspektiv än vad de allra flesta skolor idag erbjuder.

Från början var vår tanke att vi skulle jämföra goda exempel på hur man arbetar med utomhuspedagogik i grundskolan i Norge och Sverige. Då vi dels fick ganska dålig respons från svenska skolor och att vi dels inte hittade så många skolor i Sverige som arbetade med utomhuspedagogik, i den omfattning vi önskar, gjorde att vi bestämde oss för att bara fokusera på att ta reda på hur norska grundskolor arbetar med utomhuspedagogik.

## 2 Bakgrund till val av ämne

I och med vårt gemensamma intresse för natur och hälsa och vår känsla av hur viktigt praktiska erfarenheter är, landande vi på att skriva om någonting som har med utomhuspedagogik att göra. Vi kom då på idén att åka till Norge för att studera hur skolorna där arbetar med detta ämne. Detta då vi hört att de ska vara duktiga på det och arbeta något annorlunda gentemot Sverige. Vi tror oss kunna ha stor nytta av denna erfarenhet i vårt senare arbete som lärare.

### **3 Syfte och problemformulering**

#### **3.1 Studiens syfte**

Vi har en känsla av att norska skolor har kommit längre fram när det gäller att arbeta på ett tvärvetenskapligt sätt och att använda naturen och utemiljön på ett godare sätt än vad Sverige gör. Detta dels på grund av att Frida har bekanta som utbildat sig i Norge inom friluftsliv och pratat varmt om deras sätt att arbeta med naturen som en naturlig del av lärandet och att vi båda tror att Norge har en kultur där bland annat att "gå på tur" är någonting man måste göra för att vara en riktig norrman.

Vårt huvudsyfte med denna studie är att ta reda på hur de arbetar med utomhuspedagogik i norska grundskolor. Vi vill veta vad pedagogerna i Norge fokuserar på i sin undervisning som hålls ute. Vi har därför utgått från en huvudfråga som sedan följs av övriga förtydligande frågeställningar.

Huvudfråga:

- Hur arbetar man med utomhuspedagogik i norska grundskolor?

Övriga frågeställningar:

- Vad fokuserar pedagogerna i norska grundskolor på sin undervisning som sker ute?
- Vilka styrdokument påverkar undervisningen i utomhuspedagogik i Norge?
- Hur ser utomhuspedagogikens struktur och innehåll ut i norska grundskolor?
- Vilka fördelar ser pedagogerna i Norge med att arbeta med utomhuspedagogik?

Vi tycker överlag att mycket av den vardagliga undervisningen i skolan har en tendens att bli för enformig och därigenom svårt för alla elever att ta till sig. Eftersom varje individ lär sig genom ett socialt samspel som kan vara olika för olika individer anser vi att en variationsrik undervisning är att föredra. Detta för att kunna ge alla elever samma förutsättningar för att få en sådan optimal inläring som möjligt.

Vi tror att vårt besök till Norge kan bidra till att vi får tips på hur man genom utomhuspedagogiken kan variera sin undervisning så att man når så många elever som möjligt. Dessa nya idéer, som vi hoppas kunna få, önskar vi sedan kunna överföra till andra pedagoger här i Sverige.

#### **3.2 Avgränsning**

Vi har valt att inrikta oss på de grundskolor som redan är inarbetade med att använda utomhuspedagogik som ett arbetssätt integrerat med den övriga undervisningen. Anledningen till det är för att få se så goda exempel som möjligt och som i sin tur kan vara bra förebilder för både oss själva som framtida pedagoger och för övriga personer som arbetar inom någon pedagogisk verksamhet.

Vi har också valt att fokusera oss på pedagogernas syn på hur utomhuspedagogik bedrivs just på de undersökta skolorna. Elevernas upplevelser, tankar och syn på utomhuspedagogik som arbetssätt har vi lämnat åt sidan eftersom det är för denna studie inte relevant.

#### **3.3 Arbetets disposition**

Så som vi tolkar dispositionslistan som föreslagits så ser det ut så här:

I kapitel ett inleder vi genom att försöka skapa ett intresse hos läsaren. I kapitel två förklarar vi val av ämne. I kapitel tre tar vi upp studiens syfte och problemformulering och arbetets avgränsning. I kapitel fyra som har rubriken litteratur hittar man en historisk tillbakablick, koppling till tidigare forskning och teorier som kan kopplas till utomhuspedagogik. I samma kapitel beskrivs också viktiga begrepp och en koppling till de norska och svenska läroplanerna. I slutet av detta kapitel kommer också en sammanfattning av litteraturen. I kapitel fem skriver vi om val av metod och studiens tillvägagångssätt där etiska frågor och tillförlitlighet tas upp samt hur analysen av insamlat material och data gått till. I kapitel sex beskriver vi resultatet som vi fått fram från våra intervjuer och observation på skolor i Norge. I kapitel sju kommer vår diskussion där vi knyter an resultatet till litteraturen och vilka konsekvenser detta får för läraryrket. I samma kapitel kan läsaren även få tips på vidare forskning och läsning.

## 4 Litteratur

### 4.1 Begrepp

#### 4.1.1 Definition av utomhuspedagogik

I Sverige finns ett nationellt centrum för utomhuspedagogik (NCU). Följande är NCU:s definition av utomhuspedagogik:

”Utomhuspedagogik är ett förhållningssätt som syftar till lärande i växelspel mellan upplevelse och reflexion grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer. Utomhuspedagogik är ett tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsområde som bl.a. innebär:

- att lärandets rum även flyttas ut till samhällsliv, natur- och kulturlandskap.
- att växelspelen mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning betonas.
- att platsens betydelse för lärandet lyfts fram” (Utomhuspedagogik, 2004).

Szczepanski och Dahlgren menar på att de centrala aspekterna som speglar utomhuspedagogiken är helhetsupplevelsen, det tematiska arbetet och att arbetet mellan eleven och det som ska eleven ska lära har en direktkontakt (Dahlgren & Szczepanski, 1997, s. 50). Lars Owe Dahlgren skriver i ett kapitel i *Utomhuspedagogiken som kunskapskälla* att en styrka med utomhuspedagogiken är att kunskaperna och kunnigheterna till stora delar sker i miljöer där de sedan ska användas. Genom att vara i autentiska miljöer får eleverna kunskaper med god kvalitet (Dahlgren, Sjölander, Strid, & Szczepanski, 2007, ss. 49-50). Bygger man som lärare sin undervisning på elevernas tidigare erfarenheter och intryck och låter dem bli ”föremål för om allmängiltighet och, sammanhang och kausala relationer, skapas så att säga en omedelbar närhet och ett släktskap mellan de situationella och de generella dragen hos kunskapen” (Dahlgren, Sjölander, Strid, & Szczepanski, 2007, ss. 49-50). Med detta vill Dahlgren säga att eleven lär sig så mycket mera än bara den specifika saken som eleven ska lära, eleven ser en helhet i sitt lärande.

I boken *Lär ute* skriver Gunilla Ericsson att barnen i utomhuspedagogiken relaterar och använder sin tidigare kunskap och erfarenheter när de lär sig. Genom utomhuspedagogiken berörs hela människan, alla sinnen, känslor, värderingar och tankar (Ericsson G. , 2002, s. 3). En annan sak som kan svara på frågan varför man ska använda sig av utomhuspedagogik är att den ger barnen andra förutsättningar och färdigheter i att prestera. Barn som har svårt att förstå och hänga med i inomhusundervisningen får en annan chans och stärker dessa barn



(Ericsson G. , 2002, s. 9). Att klara praktiska uppgifter ute stärker individens tro på den egna förmågan (Molander & Gulve, 2007, s. 14). Andra fördelar med att använda utomhuspedagogik är att den ger gemensamma upplevelser som är lättare att komma ihåg för eleven. Att lära in genom lek anses också positivt då många barn tycker det är tråkigt att nöta in kunskaper (Molander & Gulve, 2007, s. 14).

Att arbeta med varierande metoder och olika sätt är något som är viktig för att alla ska nå de mål som läroplanen säger att eleven ska uppnå (Ericsson G. , 2002, s. 22). Szczepanski och Dahlgren menar även de på att variationen av upplevelser är viktig. Rörelserika miljöer såsom skolgårdar, parker med mera ger en omväxling och en variation som bara gynnar eleven till det positiva (Dahlgren & Szczepanski, 2004, s. 10)

Brügge och Szczepanski menar inte att man som lärare enbart ska använda utomhuspedagogiken i sin undervisning. Snarare anser de att utomhuspedagogiken ska vara ett alternativ till den traditionellt bundna inomhuspedagogiken (Szczepanski & Brügge, Pedagogik och ledarskap, 2007, s. 25).

”Utemiljön är inte bara ett rum för lärande, utan tillhandahåller också lärandets innehållsliga struktur i form av natur- och kulturspår, former, färger dofter, smaker och sinnliga erfarenheter ” (Dahlgren & Szczepanski, 2004, s. 10). Att verklighetsanknyta undervisningen är något som arbetas mycket med vid Naturskoleföreningens skolor i Sverige. I boken *Att lära in matematik ute* som Naturskoleföreningen har gett ut berättar skolorna att utomhuspedagogiken kompletterar klassrumsundervisningen. Klasserna gör samma sak de gjort inomhus fast på ett nytt sätt utomhus vilket medför att eleverna får ökad förståelse och en ökad lust att lära. Dessutom får eleverna en bättre fysisk hälsa, frisk luft och naturupplevelser (Molander & Gulve, 2007, s. 15).

Anders Szczepanski skriver att kärnan i utomhuspedagogiken är användandet av ”upplevelsebaserade och platsrelaterade förstahandserfarenheter utomhus i växelverkan med textbaserade praktiker”. Med textbaserade praktiker menas exempelvis böcker och informationssökning via datorer (Dahlgren, Sjölander, Strid, & Szczepanski, 2007, s. 10). Szczepanski och Dahlgren anser även att klassrumsmiljön inte ger eleven den spänning som de önskar, något som utomhuspedagogiken erbjuder i form av aktiviteter och upplevelser skriver författarna (Dahlgren & Szczepanski, 1997, s. 50). Likaså skriver Szczepanski och Dahlgren i boken *Utomhusdidaktik* att med utomhuspedagogiken sammanförs lärandet för praktisk och teoretisk erfarenhet ”genom direkt upplevelse av exempelvis språkliga och matematiska begrepp, som kan integreras i naturvetenskap och teknisk kunskap i det utvidgade klassrummet” (Szczepanski & Brügge, 2007, s. 12).

#### **4.1.2 Definition av uteskole**

I Norge har man så kallad uteskole som vi likställer med Sveriges begrepp utomhuspedagogik. Här är ett försök att definiera vad norrmännen menar med uteskole.

Uteskole är en metod man använder sig av där förhållandena är upplagda på det viset att eleverna ska lära sig och uppleva någonting som är typiskt för den lokala miljön de lever i. I denna miljö ingår natur, kultur, arbetsliv, friluftsliv med mera. Aktiviteter, upplevelser utomhus och socialt umgänge är centrala begrepp i upplägget (Jordet, 1998, s. 22).

Ett exempel på hur uteskole kan ske i praktiken har Jan C. Rosenlund utarbetat. Rosenlund arbetar som lärare på en skola i Kristiansand i Norge och har summerat sina erfarenheter av uteskole och delat in de i olika aspekter (Mathisen, 1995):

- På vandring
- ”Hemma ute”
- Samarbete, solidaritet och nätverksarbete
- Planering och organisering
- Redskap, utrustning och produktion
- Studier och lärande
- Dokumentation och förmedling
- Respekt för skapelsens natur

Arne Nikolaisen Jordet är högskolelektor på högskolan i Hedmark (Norge) vid avdelningen för lärarutbildningen i Elverum. Jordet definierar uteskole på det här viset:

Uteskole är en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet. Uteskole innebærer dermed regelmessig aktivitet utenfor klasserommet. Arbeidsmåten gir elevene anledning til å ta alle sansene i bruk slik at de får personlige og konkrete erfaringer i møte med virkligheten. Arbeidsmåten gir rom for faglige aktiviteter, spontan utfoldelse og lek, nysgjerrig søken, fantasi opplevelse og sosialt samvær. Uteskole handlar om å aktivisere alle skolefagene i en integrert undervisning hvor ute- og inneaktiviteter har nær sammenheng, idet elevene lærer om virkligheten i virkligheten; dvs. om naturen i naturen, om samfunnet i samfunnet og om nærmiljøet i nærmiljøet. (Jordet, 1998, s. 24)

Jordet menar att uteskole är en arbetsmetod som lärare ska använda för att hjälpa eleverna att tillägna sig kunskaper, attityder och färdigheter.

Jordet delar också in läroprocessen som sker genom uteskole i tre delar där alla delar är lika viktiga för lärandet.

Förberedande: Genom planering, samtal, läsning av litteratur och andra praktiska uppgifter kan eleverna göra de nödvändiga förberedelserna för det de senare ska göra ute.

Uteupplevelser: Genom uteaktivitet använder barnen alla sina sinnen. De forskar och observerar, är fysiskt aktiva, får upplevelser och plockar in många erfarenheter.

Bearbetning och reflektion: Uteupplevelsena följes upp med varierande aktivitet i olika ämnen, dels på skolan och dels i form av läxor. Genom samtal och vidare läsning möter barnet andras beskrivningar av verkligheten. Det ger en grund för reflektion och eftertanke, och barnet får därmed sina egna uppfattningar bekräftade eller korrigerade (Jordet, 1998, s. 25).

Sammanfattningsvis säger Jordet att: ”Uteskole fulle potensial utnytted således først når det knytted nære forbindelse mellom uteaktivitet og inneaktivitet” (Jordet, 1998, s. 26). Vidare anser Jordet att uteskole är något mer än sporadiska inslag i undervisningen. Målet är inte bara att skapa en återkommande avkoppling från den traditionella klassrumsundervisningen där läroböcker och lärare är mer eller mer i centrum. ”Vi snakker om en langt mer gjennomgripande endring av det pedagogiske arbeidet hvor ute- og inneaktiviteter är vevd sammen til en helhet og elevansvaret for læreprocessen är større” (Jordet, 1998, s. 26).

#### **4.1.3 ”Learning by doing”**

”Learning by doing” bygger på samspelet mellan kunskap och handlande. Genom att arbeta och undersöka i verkligheten skaffar man sig kunskap (Dysthe, 2003, s. 120). Deweys, som är anfader till detta begrepp, kunskapssyn går ut på att genom att samverka med andra människor och genom praktiska inlärningsaktiviteter skaffar vi oss kunskap (Dysthe, 2003, s. 42).

#### 4.1.4 Övriga begrepp

När vi skriver **barn, elever** och **ungdomar** menar vi barn och ungdomar som går i någon slags pedagogisk verksamhet alltifrån förskoleverksamhet upp till gymnasiet.

Orden **pedagog** och **lärare** är för oss detsamma. En person som arbetar i en pedagogisk verksamhet och som är involverad i det pedagogiska arbetet.

I Norge kallar man de olika årskurserna för **trinner** eller **trinn**. Barn i Norge börjar i första trinn när de är 6 år och går i grundskolan till tionde trinn.

**Skolverket** heter den myndighet i Sverige som styr över skolans lagar och förordningar där bland annat kursplaner ingår. Likställande myndighet i Norge heter **Utdanningsdirektoratet**.

## 4.2 Historisk tillbakablick

Att det är viktigt med att verklighetsförankra och att konkritisera undervisningen är inget nytt påfund. Det finns många exempel i historien som tyder på att man redan före Kristus tid var medveten om betydelsen av att göra det man ska lära sig verklighetsanknutet och igenkännande. Det är snarare så att det fanns ett nära och självklart samband mellan det sammanhang, i vilket man lärde sig något och det sammanhang där kunskapen kunde användas, redan innan "skolan" etablerades (Dahlgren, Sjölander, Strid, & Szczepanski, 2007, s. 10). Det är inte förrän de sista tre industrigenerationerna som skriftspråkkulturen har fått sådan betydelse som den har idag. Innan dess var cirka 200 generationer av vårt människosläkte jordbrukare och knutna till en muntlig tradition och med talspråket som kultur. Denna förmedlande kunskapskultur som vi idag lever i med skriftspråkskultur, bildmedier och datateknologi som fokus har lett till ett fjärmande från naturens produktionslandskap som man kan kalla för "fingrarna i jorden" perspektiv (Dahlgren & Szczepanski, 1997, s. 9).

Taylor berättar om Aristoteles (384 – 322 f.Kr.) som var en grekisk filosof och var medlem av lärjungekretsen i den stora Platons akademi i Aten (Taylor, 1944, s. 11). Aristoteles hade redan då ett holistiskt tankesätt när det gällde inläring och undervisning. Aristoteles filosofi utgår bland annat utifrån att man inte enbart sätter fokus på den teoretiska kunskapen och det teoretiska tänkandet. Aristoteles menade på att det krävs en praktisk handling för att sätta tanken i rörelse (Dahlgren & Szczepanski, 1997, s. 12). Aristoteles delar in vetenskaperna i olika filosofer där den ena filosofin kallas för *Metafysik* och fokuserar på hur verkligheten ser ut i sin helhet.

Den första "filosofin" säges i Aristoteles *Metafysik* vara en vetenskap, som "undersöker det varande helt enkelt såsom vara och de egenskaper det såsom sådant har"... Var och en av dem utesluter alltså vissa områden av eller synpunkter på verkligheten från sitt betraktelsesätt; ingen av dem söker överblicka verkligheten i dess totalitet, ingen av dem söker lösa den stora uppgift, som Platon fördelade filosofin, att "undersöka tillvaron som helhet" (Taylor, 1944, s. 46).

Aristoteles tankesätt påverkade samhället under många århundraden. En annan man som fortsatte att utveckla Platons tankar var Johan Amos Comenius (1592 – 1670). Han levde under det trettioåriga kriget som präst och blev under kriget ensam med fem små barn efter att förlorat två fruar (Comenius, 1989, s. 16). Comenius är författare till den stora undervisningsläran *Didactica magna* där han utgår från Platons verkliga induktion som går från de enskilda sinnesintrycken kontinuerligt till de allmänna lagarna, så att sammanhang utan luckor uppstår (Comenius, 1989, s. 21). Comenius menade också på att systematiska observationer och experiment ständigt måste utföras för att vi ska kunna undvika att vi bedras av våra förnimmelser (Comenius, 1989, s. 21). Comenius var också väldigt övertygad om det parallella sammanhanget mellan teori och praktik. Han ansåg att man genom det levande

språket kunde meddela sakkunskap. Comenius skriver: ”Det anser jag för en undervisningskonstens orubbliga lag, att begripandet och språket bör löpa jämsides med varandra och att man lär sig utsäga så mycket, som man insett med förståndet; men att tala utan förstånd är att göra som en papegoja” (Comenius, 1989, s. 25).

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) är också en man som kan sägas vara en anfader till utomhuspedagogikens rötter. Rousseau publicerade vid den tiden den motstridiga boken *Emile eller Om uppfostran* där man kan läsa om hur han fostrar och lär sin lärling Emile. Den var så oförenlig med den tidens sätt att tänka om uppfostrande så att den brändes cirka 3 veckor efter att boken publicerats (Rousseau, 1977, s. x). Rousseau uttryckte bland annat att han inte kunde tänka sig att det kunde finnas en dummare varelse än ett barn, som alltid vistas inomhus och under moderns ögon, som inte vet, vad tyngd och motstånd vill säga, och som försöker rycka upp ett stort träd eller lyfta ett stenblock (Rousseau, 1977, s. 129). Läser man Rousseaus bok *Emile eller Om uppfostran* hittar man otaliga exempel på hur viktigt Rousseau tyckte det var att förankra det som Emile skulle lära sig i Emiles egen vardag och liv. Han uttrycker också hur viktigt det är att använda alla sina sinnen för att kunna ta in ny kunskap.

Eftersom allt, som tränger in i människans intellektuella medvetande, kommer dit genom förmedling av hennes sinnen, är hennes först förstånd av sinnlig art. Våra först lärare i filosofi är våra fötter, våra händer, våra ögon. Att ersätta dessa med böcker är inte att lära sig att tänka förnuftigt, det är att lära oss lita på andras förnuft, att lära sig mycket och ingenting veta (Rousseau, 1977, s. 130).

Rousseau plockar även in hur viktig rörelsen är för vårt lärande. ”Det är endast genom rörelse, vi lära, att det finns föremål utom oss själva, och det är endast genom vår rörelse, vi får begrepp om utsträckning” (Rousseau, 1977, s. 44).

”John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Célestine Freinet (1896-1966) och Ellen Key (1849-1926) är också andra pedagoger som betonar betydelsen av kontakten med verkligheten. Samtliga lyfter fram sinnena, den skapande fantasin och handens kunskap” (Dahlgren, Sjölander, Strid, & Szczepanski, 2007, s. 17).

Hartman beskriver John Dewey som en jordbrukarson som föddes 1859 i Vermont i USA och som 1905 tillträdde som filosofiprofessur vid Columbia University, New York. Där var han knuten fram till hans pensionering 1930 (Dewey, 1980, s. 10). Deweys pedagogiska texter, där man kan hitta inslag av Rousseaus tankar, betonar gärna vikten av den enskilda elevens fria växt och utveckling. Hans ansåg att det var nödvändigt att överge den då förlegade ämnesindelade ämnesstoffet till förmån för ett arbete med de praktiska problem som eleverna skulle komma att möta i samhället (Dewey, 1980, s. 11). Vidare kan man läsa att: ”Skolan måste föras närmare det samhälle vars syften den skall tjäna. Skolan är samhällets styrinstrument både när det gäller elevernas egen utveckling och samhällets framtid. Den skarpa uppdelningen mellan teori och praktik måste därför överges. *Learning by doing* blev metoden framför andra” (Dewey, 1980, s. 11). ”Dewey påpekar att många har tappat lusten att lära på grund av den uppfattningen om lärande som de fick i skolan. De uppfattar sådant lärande som meningslöst. En bred uppfattning att det man lär ligger långt från verkliga livet är tämligen värdelöst” (Dysthe, 2003, s. 134).

Ett konkret exempel som Harman återger från Deweys pedagogiska texter ser ut på följande sätt:

Det finns inget som gör större intryck på en normalintelligent besökare än att se både pojkar och flickor på en tio, tolv, tretton år som är i färd med att sy och väva. Om vi uteslutande ser på detta som en förberedelse för pojkarna till att lappa och sy i knappar skulle det vara en snäv och nyttobetonad uppfattning som knappast skulle rättfärdiga att man sysslar med den sortens arbete i skolan. Men om vi betraktar det ur en annan synvinkel, finner vi att detta arbete kan bli en utgångspunkt från vilken barnen

kan härleda och följa mänsklighetens framsteg i historien och få en inblick i de material som används och de mekaniska principer som ingår. I samband med dessa arbetsuppgifter rekapituleras människans historiska utveckling. Barnen får t ex först råmaterialen – lin, bommullsplantor, ull direkt från fåret (om vi kan ta dem till den plats där fåren klipps, så mycket bättre)... Det ger de förstahandserfarenheter, det ger de kontakt med realiteter. Arbetet medför allt detta men dessutom blir det genomgående mer fritt genom att det överförs till dess historiska värden och vetenskapliga motsvarigheter. Med tillväxten i barnets sinne av kraft och kunskap upphör det att enbart vara en trevlig syssla och blir mer och mer ett medium, ett instrument, ett organ – och därigenom förvandlas det (Dewey, 1980, ss. 60-61).

### 4.3 Tidigare forskning

Nedan följer forskningsresultat som visar på de positiva effekterna av fysisk aktivitet och inlärnin g men också forskning som visar på positiva effekter av att vara ute i naturen.

Ingegerd Ericsson har i en studie inom Bunkefloprojektet undersökt sambandet mellan motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. Bunkefloprojektet var ett projekt där syftet var att ge barn i de yngre årskurserna en allsidig grovmotorisk rörelseträning på ett lekfullt sätt. Studien visar att barns grovmotorik förbättras med ökad fysisk aktivitet och extra motorisk träning i skolan, likaså förbättras barnens koncentrationsförmåga och skolprestationerna i svenska och matematik ökar och förbättras vid ökad aktivitet och extra motorisk träning i skolan (Ericsson, 2005, s. 98). Likaså visar norsk forskning av Ingunn Fjørtoft att lek och fysisk aktivitet i naturlandskap har positiv inverkan på barns motoriska utveckling och vilka färdigheter som barnen klarar av (Fjørtoft, 2008, s. 123).

Carla Hannaford som är neurofysiolog skriver i boken *Lär med hela kroppen* om samspelet mellan hjärnan och kroppen och skriver att rörelse är nödvändigt för inlärnin g. Hon skriver att rörelser väcker och aktiverar många av våra mentala kapaciteter men hon menar också på att rörelser integrerar och binder ny information och erfarenhet i våra neurala nätverk i hjärnan. Hannaford skriver vidare ”att rörelse är livsviktigt för alla de handlingar med vilka vi förkroppsligar och uttrycker vår inlärnin g och oss själva” (Hannaford, 1997, s. 98). Hon skriver också vikten av att låta barn utforska allt i sin omgivning genom rörelse och balans (Hannaford, 1997, s. 103).

Det finns studier som indikerar på att naturmiljöer i allmänhet är stimulerande för inlärnin g (Fjørtoft, 2001, s. 112). Ingunn Fjørtoft och Robert Larsen, båda från Telemarks högskola har gjort ett pilotprojekt där de undersökt elevernas fysiska aktivitet under fri lek på skolans uteområden och under olika aktiviteter i Uteskolen. Resultaten visar att uteskolens fysiska aktiviteter ofta kommer upp i en sådan intensitet som tillgodoser fysisk aktivitet som hälsöfrämjande effekt (Fjørtoft & Larsen, 2005, ss 26-27).

I boken *A review of research on outdoor learning* tar författaren upp en rad forskningsprojekt som stödjer den positiva effekten av att vara ute. Ett av projekten handlar om barn vid skolor i Kalifornien som i undersökningen där undervisningen var förlagd utomhus hade 72 procent bättre resultat i jämförande med mera traditionellt undervisade barn (Rickinson, 2004, s. 21).

Szczepanski och Nelson har via Linköpings Universitet gjort en undersökning på barn. Undersökningen omfattade två skolor med sammanlagt 341 barn. Vid undersökningen mättes salivcortisol, längd och vikt samt enkäter och djupintervjuer. Resultatet visade på att utomhuspedagogiken hade en fördelaktig effekt på barnen. Författarna menar också på att intervjuerna i undersökningen visade att pedagogerna som hade utomhuspedagogisk utbildning är mer öppna och positiva till variation i lärandet än lärare med äldre utbildning. I undersökningen går det också att läsa att författarna har sett att utomhuspedagogiken är lämplig då den är bra för skolbarnens psykiska hälsa men också då utomhuspedagogiken

öppnar för andra sätt för inläring (Allansson, Gustafsson, Gustafsson, Falkenberg, Nelson, & Szczepanski, 2002).

I boken *Ute på dagis* skriver Patrik Grahn om en studie som han gjort där han jämfört utemiljön på två förskolor. Resultatet visar att på förskolan där barnen var ute mera hade lägre sjukfrånvaro, var vigare, hade bättre balans och var starkare i händerna, armar och bål. Barnen på uteförskolan hade också bättre utvecklad koncentrationsförmåga och motorisk förmåga än den andra jämförande förskolan där barnen inte är ute lika mycket. Uteförskolan hade också ett lugnare tempo vilket delvis beror på att barnen är ute hela dagen skriver Grahn. Förskolan där barnen är ute mera har också en mera varierad utemiljö och ett rikt och varierat utbud av lösa material som barnen kan ta med sig i leken (Grahn, 1997, ss. 85-91).

Även Margareta Söderström som är allmänläkare i Lund skriver att barn som går i en Ur och skur förskola hade betydligt lägre sjukfrånvaro än barn från en traditionella förskola (Söderström, 1996, s. 24). Ur och skur förskola arbetar efter filosofin att kunskap, rörelse och gemenskap införskaffas genom att vara i naturen (Friluftsförbundet).

Szczepanski med flera nämner också studien Kaplan och Kaplan från 1994 som visar att aktiviteter i naturen ger tillfredsställelse. Kaplan och Kaplan menar också på att besök i naturen och kulturella platser är mer tillfredsställande för barnen. Att vistas i naturen ger också mindre stress, ökad koncentration, gör att man blir mera uppmärksam, lugnare och friskare (Kaplan och Kaplan 1994 i Szczepanski A. , *Outdoor Education...*, 2009, s. 5). Szczepanski med flera skriver om ytterligare en studie gjord av Hartig som visar att blodtrycker sjunker för en person som går 40 minuter i naturen jämförande med en person som tillbringar samma tid en stressig stad (Szczepanski & Nelson, 2003).

Även Catrine Kostenius-Foster skriver om positiva forskningsresultat om fysisk aktivitet och inläring. Ett av resultaten från en amerikansk studie visade på att många elever som fått daglig fysisk aktivitet fick bättre resultat och forskarna till studien slog fast att fysisk aktivitet inte hindrar skolarbetet (Kostenius Foster, 2002, s. 20). I samma artikel skrivs det om Carlén och Dahlkwist som menar att fysisk aktivitet är bra för inläringen och de mentala effekter som påverkar nervsystemet och hjärnan vilket i sin tur leder till att tankarna klarnar och förmågan att sända och tolka impulser ökar (Carlén och Dahlkwist 2001 i Kostenius Foster, 2002, s. 20).

#### **4.4 Sociokulturella perspektivet på lärande**

Det sociokulturella perspektivet på lärande har sina rötter hos den ryska psykologen Lec

Semënovič Vygotskij. Trots att han bara blev 38 år gammal (1896-1934) har han satt djupa

rötter i sin syn på lärande (Vygotskij L. S., 1995, s. 7). Det var först efter hans död som han blev känd i västvärlden vilket i första hand hade att göra med att hans böcker var förbjudna under en lång tid. Vygotskij menade på att genom språket kunde människan förstå och tolka sin omgivning (Vygotskij L. S., 1995, s. 8). Vygotskij ansåg också att alla människor är kreativa, vuxna som barn. Fantasi var detsamma som verklighet för Vygotskij och han skiljde dem inte åt utan ansåg snarare att de hörde ihop. Det var genom fantasin som människan tolkar erfarenheter och känslor. Han menade att medvetande förenar känsla med betydelse och mening, med detta menade han att tanken och känslan hör ihop. För att ett barn ska utvecklas

krävs en dialog med en vuxen, annars sker ingen utveckling (Vygotskij L. S., 1995, ss. 9-10). Vygotskij kallade detta begrepp för ”den närmaste utvecklingszonen”. Tanken var vad barnet klarade på egen hand och vad som barnet hade klarat med hjälp av en vuxen eller av en kamrat som arbetat längre (Vygotskij 1978 i Dysthe, 2003, s. 51). Vygotskij menade att pedagogiken bör inrikta sig mot morgondagen och att det var då som inlärningsprocessen kunde väckas till liv i de utvecklingsprocesser som finns inom barnets närmaste utvecklingszon (Vygotskij L. S., 2001, s. 334).

I boken *Tänkandet och språket* av Vygotskij säger han att samarbete med hjälp av att härma är källan till alla mänskliga egenskaper hos medvetandet. Utvecklingen hos individen sker sedan genom inläring. Det som barnet lär sig i skolan är inte sådant som de kan utan sådant som barnet ännu inte kan säger Vygotskij. Han poängterar också att det grundläggande för inläring är när barnet lär sig något nytt (Vygotskij L. S., 2001, ss. 332-333). Med andra ord skriver Vygotskij också ”... det som barnet idag kan göra i samarbete kommer det imorgon att kunna göra självständigt” (Vygotskij L. S., 2001, s. 333).

Vygotskij ansåg att skolan alltid har varit allför intresserad av att se elevens kunskaper och se vart eleven befinner sig. Vygotskij tyckte att lärarna istället skulle intressera sig för vad eleven kunde lära sig längre fram i utvecklingen. Lärarens roll blir då menar Vygotskij att vägleda eleven på en nivå som passar just honom eller henne (Dysthe, 1996, s. 55).

Olga Dysthe skriver om sex centrala aspekter som är viktiga för den sociokulturella synen på lärande:

1. Lärande är situerat
2. Lärande är huvudsakligen socialt
3. Lärande är distribuerat
4. Lärande är medierat
5. Språket är grundläggande i läroprocessen
6. Lärande är deltagande i en praxisgemenskap (Dysthe, 2003, ss. 41-42)

Det vill säga att med situerat lärande menar Dysthe att lärandet sker i fysiska och sociala kontexter/sammanhang. En konsekvens i skolan av det situerade lärandet är att betydelsen av autentiska miljöer blir väsentligt i skolan menar Dysthe på. När hon säger att lärande är socialt betyder det att lärandet sker i interaktion med andra. Interaktionen är också avgörande för vad och hur något lärs ut. Genom att arbeta tillsammans med andra utbyter eleverna erfarenheter och kunskaper med varandra och ett lärande sker. Distribuerat lärande är detsamma som att kunskaperna är spridda och utdelade bland människor i en grupp, där olika människor har olika kunskaper. Tillsammans är allas kunskaper viktiga för att få en helhetsförståelse. Medierat lärande innebär att vi har olika stöd och redskap som hjälper oss till inläring. Det kan vara en persons kunskap eller ett fysiskt redskap som exempelvis en dator. Med dessa redskap kan vi förstå vår omvärld och göra en handling. Språket är den näst sista av Dysthes aspekter i den sociokulturella synen på lärande (Dysthe, 2003, ss. 42-47). Säljö skriver att genom språket länkas kultur, interaktion och individens tänkande samman. Språket gör också att man kan delta i sociala sammanhang vilket i sin tur formar vårt sätt att tänka. Med språkets hjälp kan vi exempelvis säga och tänka vad vi finner intressant och vi kan peka ut saker (Säljö, 2000, ss. 82-89).

Med att delta i en praxisgemenskap menar Dysthe att man som person blir duktigare genom att delta och agera tillsammans med andra människor. Genom praxisgemenskap sker lärande överallt och alltid vilket är ”ett annat perspektiv än när utgångspunkten är institutionaliserade inlärningsituationer” (Dysthe, 2003, s. 46).

Vygotskij menade på att människan integreras i det sammanhang som han eller hon växer upp i (Claesson, 2007, s. 33). Med detta menar Vygotskij att man blir lite som man umgås. Växer man upp i en miljö med ett visst språk och kunskaper så vet man hur man ska agera och bete sig så länge man befinner sig i samma miljö. Kommer man till en ny miljö med andra språk och där människorna har andra kunskaper är det svårare att veta hur man ska agera.

Följande skriver Säljö om att utföra praktiska saker: ”Kunskaper och färdigheter av detta slag har inte sitt ursprung i vår hjärna som en biologisk företeelse... Det har istället med innebörd och mening att göra, och innebörden och meningen är kommunikativa, och inte biologiska företeelser” (Säljö, 2000, s. 21). Lärande av detta slag sker alltså i en interaktion med andra. Genom att kommunicera skapas lärande men det är också då som de sociokulturella resurserna förs vidare (Säljö, 2000, s. 22). ”Med hjälp av kommunikation med andra blir vi delaktiga i sätt att beteckna och beskriva världen som är funktionella och som gör att vi kan samspela med våra medmänniskor i olika aktiviteter” (Säljö, 2000, s. 82).

Även Silwa Claesson betonar kommunikationen som en central del i det sociokulturella lärandet. Genom att kommunicera på olika sätt, exempelvis via dialog eller via datorn får vi kunskaper (Claesson, 2007, s. 33). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv av lärande är det genom kommunikation som en människa kan ta till sig nya sätt att tänka, resonera och handla (Säljö, 2000, s. 115). Människan handlar utifrån tidigare erfarenheter och kunskaper (Säljö, 2000, s. 128). Genom kommunikation skapas nya erfarenheter som man kan ta med sig i livet och ha användning för på en annan plats och tid.

#### **4.5 Variation i undervisningen**

Nationellt centrum för utomhuspedagogik (NCU) skriver att utomhuspedagogiken skapar förutsättningar för en varierad och kreativ undervisning (Nationellt centrum för utomhuspedagogik). Skolverket skriver i LPO 94 att ” Skolan skall främja elevernas harmoniska utveckling. Detta skall åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer” (Läraryrket, 2004, s. 12). I kommentarerna till läroplanen står det att ”... det är repetition och variation som är all inlärnings moder” (Skolverket, 1999, s. 51). I ett annat dokument skriver Skolverket att: ”Variation, flexibilitet och att undvika det monotona i undervisningen är viktigt för lusten att lära. Formen för inläring behöver växla för att tillgodose elevers olika sätt att lära. Det gäller såväl innehåll, relevanta arbetsformer, arbetssätt och läromedel” (Skolverket, 2003, s. 30). I samma dokument som handlar om lust att lära med fokus på matematik skriver Skolverket om att lärarna tycker att de stora grupperna i skolan omöjliggör ett varierat arbetssätt med inslag av problemlösning, laborativt arbetssätt och arbeten i olika konstellationer (Skolverket, 2003, s. 24). Resultaten från studien visar på att utbildningens kvalitet kan förbättras om undervisningen är mera varierad och om arbetssätt är mer varierat med inslag av laborativa metoder (Skolverket, 2003, ss. 55-56). Författarna Maj Björk och Caroline Liberg skriver att barn inte lär sig att läsa och skriva på samma sätt. Därför anser de skolan måste erbjuda olika arbetssätt för alla elevers olika behov (Björk & Liberg, 2004, s. 12).

Ingrid Carlgren skriver att en variation av metoder för inläring skulle vara att föredra eftersom det gör möjligt för olika slag av lärande (Carlgren, 1999, s. 12). I SOU 1972:26 skriver man att det i förskolan är av största vikt att förskolan förser barnen med många olika möjligheter att undersöka och utforska i lek och aktivitet (SOU, 1972, s. 172). Ingrid Sanderoth skriver att: ”... lärarens uppgift blir att skapa olika typer av variationsmönster. Elevers skilda sätt att förstå blir innehåll (Sanderoth, 2002, s. 111)”. Carlgren skriver att en annan viktig uppgift för läraren blir att undervisa eleverna i en omgivning som motiverar och



ger eleven lust att lära. Hon poängterar att lekar och spel är bra i undervisningen vilket kan göra undervisningen mera lustfylld och motiverande (Carlgren, 1999, s. 130).

#### **4.6 Kopplat till läroplaner**

Vi har läst och jämfört norska Utdanningsdirektoratets Generella del av läroplanen med svenska Skolverkets läroplan LPO 94 för att se om det är en av orsakerna till att Norge arbetar med utomhuspedagogik på ett annat sätt än vad Sverige gör. Generellt upplever vi att de båda förordningarna har mycket gemensamt. Båda läroplanerna tar upp vikten av fysisk aktivitet, lekens innebörd samt det kulturella arvets betydelse. I svenska LPO 94 står det att skolan ska sträva efter att ge eleverna daglig fysisk aktivitet. Fortsätter man läsa i LPO 94 står det att skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Skolan ska också ge eleven en inblick i närsamhället med det som finns att erbjuda, där kulturlivet är ett exempel (Läraryrket, 2004). I motsvarande norska förordningar kan vi läsa att eleven ska känna glädje av att vara i fysisk aktivitet. Genom leken kan eleven lära sig att bemästra olika saker. Med hjälp av Norges olika kulturella traditioner ska man knyta an till människans förmedling genom kropp och sinnen (Utdanningsdirektoratet).

Den norska läroplanen riktar in sig mera på tradition och kärleken till naturen på ett romantiserande sätt:

Samtidig må opplæringen fremme glede over fysisk aktivitet og naturens storhet, over å leve i et vakkert land, over landskapets linjer og årstidenes vekslning. Og den bør vekke ydmykheten overfor det uforklarlige, gleden over friluftsliv, nøre hugen til å ferdes utenfor oppstukne veier og i ukjent terreng, til å bruke kropp og sanser for å oppdage nye steder og til å utforske omverdenen. Friluftsliv rører både kropp, sinn og tanke. Fostringen må betone forbindelsen mellom naturforståelse og naturopplevelse: kunnskapen om elementene og om samspillet i livsmiljøet må gå sammen med erkjennelsen av vår avhengighet av andre arter, samfølelsen med dem og gleden over naturliv (Utdanningsdirektoratet).

Opplæringen må følgelig gi bred kunnskap om sammenhengene i naturen og om samspillet mellom menneske og natur. Undervisningen må kople solid innsikt om naturens stoffer, krefter og arter med forståelse av hvordan sosial organisasjon og teknologi både løser problemer og virker inn på biosfæren. Den må spore de unges trang til å forstå prosessene i naturen. Det fordrer fordypning i naturfagene. Undervisningen må motvirke oppsplittet læring. Konkret viten er nødvendig, men er alene ikke nok - helhetlig naturfaglig og økologisk kunnskap er også nødvendig. I undervisningen må den knyttes til samfunnsfaglig innsikt i økonomi og politikk, og til etisk orientering. Elevene må lære å se ting i sammenheng og bevare overblikk - lære å skue framover i livet og utover i verden. Undervisningen må vekke deres tro på at solidarisk handling og felles innsats kan løse de store globale problemene (Utdanningsdirektoratet).

I den svenska läroplanen nämns över huvud taget inte ordet ”natur” utan berör istället ordet miljö. Norges ”Generella del av läroplanen” trycker på betydelsen av att vistas i naturen som en naturlig del av livet. Den svenska kursplanen är i sin tur mera målstyrd och visar på fler konkreta mål som eleven ska uppnå.

#### **4.7 Sammanfattning av litteraturen**

Utomhuspedagogik är ett förhållningssätt som syftar till lärande i växelspel mellan upplevelse och reflektion grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer (Utomhuspedagogik, 2004). Uteskole, som är Norges motsvarighet till Sveriges utomhuspedagogik, har liknande grundtankar om utomhusundervisning med den skillnaden att uteskole värderar den typiska lokala miljön (Jordet, 1998). Båda begreppen utomhuspedagogik och uteskole poängterar vikten av växelverkan mellan teori och praktik.

Att det är viktigt att verklighetsförankra och att konkretisera undervisningen hittar vi exempel på långt bak i tiden. Redan före Kristus förespråkade Aristoteles betydelsen av den praktiska

handlingen för förståelsen (Taylor, 1944). På 1700-talet levde Jean-Jacques Rousseau som skrev en bok som handlade om hur han lärde sin elev Emilie livets alla lärdomar. Rousseaus filosofi gick ut på att förankra det eleven skulle lära sig till hans egen vardag och liv (Rousseau, 1977). Dessa tankar utvecklades sedan av olika personer. John Dewey var en av dem, han myntade begreppet "Learning by doing", vilket innebär i stora drag att det man lär sig måste man göra praktiskt (Dewey, 1980).

Då vi hoppas och tror att den undervisning som sker i de norska skolorna vi besökt (och alla andra pedagogiska verksamheter) har en vetenskaplig grund anser vi det relevant att titta på vad den tidigare forskningen säger om utomhuspedagogikens positiva effekter på lärandet. Vi vill genom att titta på den tidigare forskningen ta reda på vad som stödjer utomhuspedagogik som arbetssätt och om det finns vetenskapliga argument som går att koppla till det arbetssätt som pedagogerna i Norge använder.

Tidigare forskning som man kan koppla till utomhuspedagogikens positiva effekter pekar på att det är positivt att vara ute och röra på sig, både vad det gäller skolprestationer och god hälsa. Carlén och Dahlkwist skriver att fysisk aktivitet är bra för inläringen (Kostenius Foster, 2002). En annan studie visar på att barn som vistas utomhus i till exempel förskoleverksamheter som "Ur och skur" har lägre sjukfrånvaro än barn från traditionella förskolor där barnen är mera inomhus (Söderström, 1996, rapport 4).

Vi valde att inte leta efter studier som pekar på att utomhuspedagogiken skulle kunna ge negativa konsekvenser. Men vi har en känsla av att vi borde hittat någonting om de negativa sidorna om det funnits någon sådan forskning. Detta eftersom vi gjort en grundlig genomsökning av vad som har skrivits om utomhuspedagogik i stort. Detta visar inte att det inte finns negativa sidor av utomhuspedagogiken, utan snarare att det saknas studier med detta som syfte. Vissa studier upplever vi är okritiskt positiva till utomhuspedagogiken som arbetssätt. Författarna till flertalet böcker arbetar vid NCU (Nationellt Centrum för Utomhuspedagogik) där utomhuspedagogiken står i fokus som gör att man kan ställa sig kritisk till de forskningsresultat som de redovisar.

Med det sociokulturella perspektivet på lärandet menar man att allt det du lär dig sker i en kontext (ett specifikt sammanhang), tillsammans med andra människor. Det är precis det här som vi anser utomhuspedagogiken tar som utgångspunkt och styrka. Dysthe beskriver det sociokulturella perspektivet på lärandet genom sex centrala aspekter. Lärande är situerat, socialt, distribuerat, medierat, språket är grundläggande och deltagande i en praxisgemenskap (Dysthe, 2003). Dessa aspekter kan alla kopplas till utomhuspedagogikens aktiviteter.

Låt oss säga att vi som lärare har med oss en årskurs fyra ut i skogen för att undersöka vad som finns i en närliggande bäck. Till att börja med så sker lärandet i ett specifikt och autentiskt sammanhang (situerat). Eleverna kan med egna ögon se vad som finns i bäcken, de kan försöka fånga det de ser i bäcken, de kan försöka lyssna på hur det låter i bäcken. Och allt detta gör de tillsammans med andra människor (socialt). Där varje person har olika kunskaper som tillsammans bildar en helhetsförståelse (distribuerat). Eleverna har också med sig olika redskap som böcker, håv och spann som stöd för inläringen (medierat). När eleverna samlar in och pratar om det de hittar använder de sig av språket för att kommunicera (språket). I och med denna sociala gemenskap där barnen deltar och agerar tillsammans med andra människor är chansen stor till inläring (praxisgemenskap). Efter denna utomhuslektion kan vi gå in i skolan och bearbeta det vi sett och upplevt ute för att få en variation i undervisningen.

Variation är att föredra då den ger möjlighet till olika slag av lärande enligt Carlgren (Carlgren, 1999). Vi anser att utomhuspedagogiken ger möjlighet att variera sin undervisning.

Skolverket har gjort flera undersökningar som pekar på behovet av variation i undervisningen. I skolverkets rapport från 1999 står det bland annat att repetition och variation är all inlärnings moder (Skolverket, 1999).

De svenska och norska läroplanerna har väldigt mycket gemensamt förutom att naturen i den norska läroplanen beskrivs som en ovärderlig källa till kunskap vilket kan vara en av orsakerna till att norska grundskolor är bättre på att utnyttja naturen som undervisningsform (Utdanningsdirektoratet).

## 5 Design, metoder och tillvägagångssätt

### 5.1 Val av metod

Vi har valt att göra en kvalitativ undersökning. Anledningen till det är att vi ville få en mer djup förståelse för hur man kan arbeta med utomhuspedagogik. Vi tror att vi kan få en djupare förståelse för hur pedagogerna arbetar och vad de har för grundtankar med hjälp av intervjuer och en observation vilket är en del av en kvalitativ undersökning. Till skillnad från vad vi skulle fått reda på om vi till exempel hade använt oss av enkäter vilket är en kvantitativ metod. På grund av att vi valt bort enkätundersökning som studiemetod får vi heller inte fram några siffror vilket är typiskt för en kvantitativ studie (Trost, 2005, s. 8). Detta kvalitativa arbetssätt tror vi också gör det lättare för oss att jämföra olika uppfattningar som pedagogerna har om sin undervisning. Känslan är att vi kommer att få större användning av en mer djup förståelse i vårt yrkesliv än om vi hade gjort en kvantitativ undersökning. I och med den kvalitativa undersökningen får vi konkreta tips och idéer på hur lektioner kan se ut och från vilka grundtankar dessa uppslag kommer ifrån som vi sedan själva kan använda oss av och arbeta vidare med.

Så här ställer Larsson, Lilja och Mannheimer den kvantitativa forskningsmodellen mot den kvalitativa:

I den kvantitativa metoden försöker man att reducera insamlade data till beskrivbara statistiska enheter medan man i den kvalitativa metoden försöker att nå kunskap om individens subjektiva upplevelse utifrån hennes egna ord, uttryck och meningsbeskrivningar... Som en idealisk målsättning försöker den kvalitativa undersökaren att "uppleva vad den andra upplever" eller "ser världen med den andras ögon" (Larsson, Lilja, & Mannheimer, 2005, s. 92).

Det är pedagogernas (som vi intervjuat) upplevelser och syn på utomhuspedagogiken som vi är ute efter. Vi är alltså intresserade av att urskilja och se variation i skolornas arbete. Trost anser då att en kvalitativ metod är passande (Trost, 2005, s. 14).

Vidare anser Larsson, Lilja och Mannheimer att den kvalitativa forskningen är en styrka då den så uttömmande och detaljrik som möjligt studerar vardagsnära fenomen utan förutfattade hypoteser där begrepp och teori huvudsakligen växer fram ur det observations- och intervjuarbete som undersökaren genomför (Larsson, Lilja, & Mannheimer, 2005, s. 95).

Vi tycker att det fenomenografiska synsättet på det kvalitativa arbetssättet passar in i vår studie. Stukát förklarar ett fenomenografiskt synsätt på följande sätt:

En variant av det kvalitativa angreppssättet är fenomenografin... Istället för att intressera sig för hur mycket elever lär sig under olika betingelser sätter fenomenografen fokus på *vad* och *hur* man lär sig. Man intresserar sig för hur fenomen i omvärlden uppfattas av människor, vilket innebär att man är ute efter innebörder istället för förklaringar, samband eller frekvenser. Hur uppfattar människor sin omvärld? Vilka olika sätt att tänka (erfara) finns det? Det handlar om att identifiera uppfattningar och att beskriva variationer av uppfattningar... vanligast är att forskaren utnyttjar öppna, kvalitativa intervjuer där man ber informanten beskriva sin uppfattning av ett fenomen med egna ord (Stukát, 2005, s. 33).

Det är just detta vi är intresserade av att se ute på skolorna. Vi vill få reda på vad och hur eleverna lär sig när de har utomhuspedagogik inte hur mycket de lär sig. Vi vill också få svar på vilket synsätt pedagogerna har om sin undervisning i utomhuspedagogik. Även Kvale beskriver fenomenografins fördelar och syfte.

Fenomenologin intresserar sig för att klargöra både det som framträder och det sätt på vilket det framträder. Den studerar individernas perspektiv på sin värld, försöker i detalj att beskriva innehåll och struktur hos individernas medvetanden, förstå den kvalitativa mångfalden hos deras upplevelser och göra deras väsentliga mening explicit... Fenomenologin är ett försök till direktbeskrivning av upplevelsen, utan hänsyn tagen till upplevelsens ursprung eller orsak (Kvale, 1997, ss. 54 - 55).

Till sist kan vi tillägga att vi valt att använda norskan när vi citerar en norsk text medan vi valt att försöka översätta den norska texten till svenska när vi har formulerat om eller sammanfattat en norsk text.

## **5.2 Genomförandet av intervjuerna och observationen**

Vi har valt att intervjua framförallt lärare som använder sig av utomhuspedagogik som arbetssätt för att komma undervisningen så nära som möjligt. Då lärare på en av skolorna i Norge inte hade möjlighet att träffa oss under den veckan då vi vistades i Norge, intervjuade vi rektorn på skolan men ställde samma frågor som vi ställde till lärarna.

Att vi framförallt har inriktat oss på intervjuer och bara har en observation med i resultatet beror på att vi upplevde att det skulle vara lättare att få till ett intervjutillfälle med en lärare från varje skola än att under den veckan vi var i Norge kunna få observera och se utomhuspedagogik i den utsträckning vi önskat. Detta var tur då vi fick flera återbud från de skolor i Norge som vi från början skulle besöka och det var precis så att vi med lite pussel och knåp fick ihop tre intervjuer på tre olika skolor, varav skola 1 kunde erbjuda oss att vara med och observera deras utomhusundervisning under en hel dag. På skola 2 fick vi bara möjlighet att delta i utomhusundervisningen under för kort tid för att kunna utföra en observation. Vi tror att studien skulle kunnat se lite annorlunda ut och kanske fått ett annat resultat om vi istället fått möjlighet att göra fler observationer. Stukát menar på att man vid en observation får möjlighet att ta reda på vad skolorna verkligen gör och inte vad de säger att de gör (Stukát, 2005, s. 49). Men resultatet från den enda observationen vi genomförde överensstämde ganska väl med det som alla tre personerna vi intervjuade svarade.

Innan vi utförde intervjun hade vi skickat våra huvudfrågor till de som skulle intervjuas så att de skulle kunna vara så förberedda som möjligt på vad det var vi ville ha svar på. (Både huvudfrågor och de resterande frågorna finns i bilaga 1). Efter att vi sammanställt intervjuerna mailade vi sammanställningen till de intervjuade så att de fick chansen att godkänna och eventuellt justera sina svar. Vi skrev i mailet att om vi inte fick något svar från de intervjuade tolkade vi det som om de godkände vår sammanställning. Vissa har svarat med kompletteringar och andra har inte svarat.

Vi var båda närvarande vid intervjutillfället men hade delat upp uppgifterna så att en av oss ställde frågorna och den andra gjorde anteckningar. Vi skiftade så att både två fick både ställa frågor och anteckna vid olika tillfällen. På detta sätt blev intervjutillfället effektivt då en person kunde fokusera på att ställa frågor och lyssna så att vi fick svar på våra frågor. Medan den andra personen kunde koncentrera sig på att anteckna svaren.

Vi spelade också in alla intervjuer på en mp3-spelare, förutom en av de intervjuade då den personen ville avstå från att bli inspelad. Vi valde att spela in dels på grund av att vi var osäkra på om vi förstod det norska språket. Dels för att vi kunde lyssna flera gånger om vi missat någon relevant information vid intervjutillfället. Då det visade det sig att vi hade

ganska lätt att förstå norskan behövde vi inte lyssna på det vi spelade in vilket inte behöver vara en nackdel enligt Trost. Han menar att det som är fördelar med att spela in är att man kan gå tillbaka och lyssna på tonfall och ordval upprepade gånger för att få en säkrare bild av den intervjuades upplevelse. Medan nackdelarna kan vara att det är besvärligt och tidskrävande eftersom man ofta måste spola fram och tillbaka för att leta rätt på en detalj (Trost, 2005, ss. 53-54). (De renskrivna intervjuerna i sin helhet finns som bilaga 2, 3 och 4).

Den kvalitativa intervjun för Trost går bland annat ut på att förstå hur den intervjuade tänker och känner, vilka erfarenheter den intervjuade har samt hur hennes/hans föreställningsvärld ser ut (Trost, 2005, s. 23). Det är bland annat dessa fyra kännetecken vi eftersträvar i denna studie.

Kvale beskriver den kvalitativa forskningsintervjun genom att dela in den i olika aspekter där vi anser att flera av de perspektiven stämmer överrens med vårt syfte med intervjuerna. Vi vill till exempel få reda på våra intervjuares livsvärld, meningen med den intervjuades livsvärld, det specifika i intervjuarens syn på hur man kan använda sig av utomhuspedagogik. Och detta i ett möte mellan människor där man kan få en positiv upplevelse från intervjun där nya insikter och uppfattningar kan uppstå (Kvale, 1997, s. 35). Dessa är några av Kvales aspekter av den kvalitativa forskningsintervjun.

För att få reda på hur norska skolor arbetar med utomhuspedagogik, vilket är vårt huvudsyfte med studien, valde vi att ställa liknande frågor till våra intervjupersoner som våra frågeställningar är.

Den observation som vi valt att ta med i resultatet utfördes med hjälp av en blandning av två metoder. Vi var båda med under hela skoldagen och hade vårt syfte och frågeställningar i tankarna. Vi var för det mesta i bakgrunden och antecknade det vi tyckte oss kunna koppla till vår studie. Denna observationsmetod kallas för "vanlig osystematisk observation" enligt Stukát (Stukát, 2005, s. 50). Ibland deltog vi i vissa moment i undervisningen och ibland frågade vi eleverna saker som vi undrade över. Denna metod kallar Stukát för "deltagarobservation" (Stukát, 2005, s. 51).

### **5.3 Analys av insamlat material och data**

Vår textanalys började med att vi först tittade på vilken litteratur vi dels redan hade från tidigare kurser som vi trodde skulle kunna hjälpa oss att besvara våra frågeställningar. Vi tittade även på andras uppsatsers källförteckning för att få fler tips på litteratur. Vår handledare har också varit till stor hjälp med att ge förslag på olika lämpliga källor till vår studie.

Vi började med att göra en grov granskning på den litteratur vi samlat in för att plocka ut det som vi tyckte tillförde vår studie något. För att sedan skapa en mening och få svar på våra olika frågeställningar med hjälp av de olika texterna använde vi oss av metoden ad-hoc som enligt Larsson med flera handlar om att kombinera olika infallsvinklar för att skapa mening (Larsson, Lilja, & Mannheimer, 2005, ss. 106-107).

När det gäller analysen av intervjuerna och observationen satte vi oss och sammanställde våra anteckningar från intervju- och observationstillfället. För att sedan få svar på våra frågeställningar med hjälp av intervjuerna, som finns i resultatdelen, tittade vi på skillnader och likheter i pedagogernas svar fråga efter fråga. Stukát benämner detta arbetssätt, där man jämför texter med varandra för en komparativ studie (Stukát, 2005, s. 53). Dessa likheter och skillnader försökte vi sedan i diskussionen koppla till den litteratur vi analyserat och till våra

frågeställningar. Observationens sammanställning redovisas i resultatdelen som en enskild del och kopplas även den till frågeställningarna, syftet och den övriga litteraturen i diskussionen.

#### **5.4 Urval av skolor och intervjupersoner**

Innan vi åkte till Norge var vi i kontakt med Högskolan i Telemark i Norge. Via koordinatorm på Högskolan i Telemark (Dag Aasland) blev vi tilldelade skolor som han trodde var lämpliga för vår studie. Att vi själva inte valde vilka skolor som vi skulle besöka gjorde att vi fick lita på koordinators kännedom om vilka skolor som skulle kunna vara intressanta för vår studie. Skolorna som vi sedan besökte uppfyllde dock mer än väl våra förhoppningar och gav oss oerhört relevant information för att kunna genomföra vår studie. Vi tror att vi genom koordinatorm har fått se de bästa exempel på vad Telemarks Fylke har att erbjuda när det gäller skolors och pedagogers användning av utomhuspedagogik som ett pedagogiskt arbetssätt. När vi sedan kom till Norge fick vi återbud från en skola vilket gjorde att vi kontaktade en annan skola som var positiva till att ta emot besök på så kort varsel som vi inte hade tänkt oss innan.

Skälet till att vi har inriktat oss på grundskolan har att göra med att vi själva läser till lärare mot grundskolan.

Under våra besök på skolorna deltog vi i olika grad i undervisningen av uteskole. På skola 1 var vi med en heldag medan vi på skola 2 var vi med en halv dag. På skola 3 fanns det ingen möjlighet att medverka i undervisningen på grund av att läraren i fråga var sjuk. Rektorn på skolan visade oss ändå runt i närmiljön. Vår närvaro på de olika skolorna medförde att vi fick bra insyn i vad för olika miljöer skolorna har tillgång till att använda sig av i uteskole, vilket vi sedan använde oss av för att kunna sammanställa en beskrivning av varje skola.

Anledningen till att det blev just de pedagoger på skolorna som vi intervjuade är av två olika orsaker. På skola 1 har vi från början via koordinatorm på Högskolan i Telemark haft kontakt med läraren som vi sedan intervjuade på grund av att läraren i fråga är och har varit väldigt drivande när det gäller uteskole. Intervjupersonen på skola 2, som vi besökte på kort varsel, var den personen som hade tillfälle att gå ifrån undervisningen. Det var dock samma lärare som bedrev undervisningen ute när vi var på besök. På skola 3 hade ingen lärare möjlighet att träffa oss under vår vistelse i Norge, vilket medförde att vi istället intervjuade rektorn på skolan.

Vi har också haft samtal med Håkon Engstu, Ingunn Fjørtoft och Roar Kråkenes på Högskolan i Telemark som bland annat arbetar med utomhuspedagogik i någon form. Dessa samtal gav oss en bra bakgrund och förståelse till våra besök på skolorna men vi väljer att inte presentera dessa samtal då vi anser att de inte tillför något konkret till våra frågeställningar.

#### **5.5 Etiska principer**

För att skydda undersökningspersonernas integritet har vi valt att utgå från Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets (HSFR) etiska regler när vi utfört vår studie (Stukát, 2005, s. 132). Dessa fyra krav är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 1999, ss. 5-14). Personerna i fråga har blivit informerade om studiens syfte och deltagit frivilligt och har haft rätt att avbryta sin medverkan. De har också haft rätten att själv bestämma om hur länge och på vilka villkor de ska delta. Vi har också tagit hänsyn till de medverkandes anonymitet genom att inte nämna några namn på varken skolorna eller personerna vi intervjuat.

## **5.6 Studiens tillförlitlighet, reliabilitet, validitet och generaliserbarhet**

Studien är gjord på tre skolor i Norge vilket medför att det inte är generaliserbart på hur undervisningen bedrivs och ser ut i övriga Norge. Vi kan se olika mönster som uppkommer i alla tre skolor men vi kan inte generalisera och säga att det ser likadant ut på alla andra skolor i Norge då vi bara besökt så få skolor och dessutom i ett och samma område i Norge.

En aspekt man kan ha på vår undersökning är att vi har direktöversatt mycket av både de norska texterna och det som de norska personerna har sagt vilket kan leda till olika felkällor. Vi kan exempelvis dels feltolkat de norska texterna som vi läst och dels missförstått det som intervjupersonerna har sagt och menat. Samtidigt har intervjupersonerna fått möjligheten att läsa och eventuellt redigera sina svar då vi mailat vår sammanställning till berörda personer, vilket gör att viss eventuell felkälla har kunnat säkerställas.

På skola 1 och 2 kunde vi vara med och se med våra egna ögon att undervisningen faktiskt bedrevs så som det senare förklarades vid intervjutillfället, vilket vi inte fick tillfälle att undersöka på skola 3. Man kan i och med detta ifrågasätta om skola 3 verkligen arbetade så som rektorn i fråga beskrev det. Dessutom fick vi bara tillfälle att prata och intervjua rektorn på skola 3 vilket kan göra att vi kan ha fått en liten annan bild av den skolan än vad vi eventuellt skulle fått om vi intervjuat en lärare på skolan.

Intervjuernas validitet har vi försökt säkerställa genom att vi under alla tre intervjuerna av pedagogerna på skolan utgått från samma frågeformulär. Men även här får man ta i beaktning att vi översatt deras norska svar till svenska direkt.

En insikt vi fått efter att ha gått igenom intervjuerna är att vi inte alls inriktade oss på att försöka få svar på vilka nackdelar och eventuella problem det kan tänkas finnas med att arbeta med utomhuspedagogik som arbetsmetod. I och med detta kan denna studie verka något vinklad. Vilket den i och för sig är, med tanke på våra intressen. Vi har försökt i diskussionen problematisera de hinder som utomhuspedagogiken kan medföra.

Då det gäller våra källors tillförlitlighet har vi i största mån försökt använda oss av förstahandskällor. Då detta varit väldigt svårt har vi i vissa fall varit tvungna att ange andrahandskällor som man kan vara lite kritisk till.

## **6 Resultatredovisning**

### **6.1 Beskrivning av de olika skolorna**

#### **6.1.1 Beskrivning av skola 1**

Skola 1 ligger i Telemarks fylke. Byn där skola 1 ligger i är ganska liten och på skolan går bara cirka 50 elever. Eleverna går i integrerade klasser där årskurs 1-4 bildar en klass medan årskurs 5-7 bildar en annan. Skolan ligger i direkt anslutning till naturen vilket gör skog och mark lättillgänglig för eleverna. Skola 1 har liten konstgräsplan med mål och basketkorgar och en fotbollsplan. På vintern spolar skolan is på fotbollsplanen som då förvandlas till en skridskoplan. Runt skolan går ett skidspår som är cirka en kilometer långt. Här tränar barnen på att åka skidor och bemästra olika tekniker. I närheten till skolan finns två grillplatser, en stor och en lite mindre samt ett planteringsland där barnen kan så olika växter på våren och sedan skörda dem på hösten. Nära skolan ligger också en sjö som används för exempelvis paddlingar.

Skola 1 har som tidigare nämnts skogen runt hörnet, vilken används flitigt under skolans KILO-dagar som infaller en gång i veckan. KILO står för Kultur, Identitet, lärande och

upplevelse. Med KILO vill skolan inte bara gå ut och t.ex. grilla korv, skolan vill också lära eleverna något på vägen. KILO-dagarna kan variera stort, och har olika teman från gång till gång. Tanken med KILO-dagarna är att få in skolans alla ämnen på en dag, oftast ute och alltid praktiskt. Exempel på teman under KILO-dagarna kan vara järnålder, politiska val eller hur ett kvarnhjul och en kvarn fungerar där de både gör praktiska och teoretiska moment. I arbete ingår förutom själva KILO-dagen för- och efterarbete.

Lärare och elever går också gemensamt på olika skidturerna vid de närbelägna fjällerna. De har t.ex. besökt och bestigit ett fjäll i närheten som är ett av de högre bergen i barnens närområde. Så gott som alla barnen har egna skidor men skolan ordnar med skidor till de barn som inte har några skidor. Att kunna sin kulturhistoria och vara stolt över att komma från byn där skolan ligger i är något som lärarna vill att eleverna ska känna.

När det exempelvis är vinter-OS eller världsmästerskap i fotboll anordnar skolan egna mästerskap där samtliga elever är med och deltar.

### **6.1.2 Beskrivning av skola 2**

Skola 2 ligger i utkanten av Telemark fylke. I skolan går elever från årskurs 1-7. Skolan ligger naturskönt där vägen tar slut. Skola 2 har flera områden som de använder till sin Uteskole. Här finns ”skogen” där barnen bygger t.ex. kojor, leker lekar och har naturstig. I skogen finns också två ”Gapahukar” vilka kan förklaras som ett vindskydd med grillplats. Ifrån ”Gapahuken” utgår olika teman men här äter också barnen sin lunch när de är ute. Skolan har också partnerskap med olika organisationer. Det kan handla om att plantera träd, att rapportera in antalet fiskar i någon av sjöarna som finns i närheten till skolan eller att sätta ut nya fiskyngel.

På konstgräsplanen som finns intill skolan har eleverna olika bollspel men här anordnas också olika turneringar och aktivitetsdagar. Aktivitetsfältet som även det ligger i anslutning till skolan erbjuder eleverna exempelvis traditionslekar, snöaktiviteter (på vintern) och ”teambildningsövningar”. På vintern använder skolan skidlekområdet till olika moment med skidor medan det på sommaren används till botanik. Sandvollybollplan används till olika spel men också för att bygga i sand. Den asfalterade skolgården påminner mycket om en typisk skolgård, här leker barnen olika lekar men den används också för olika konst- och hantverksprojekt. I anslutning till skolgården finns också en lekplats samt en fotbollsplan som används för fotboll och friidrott. Skolan har också ett eget elljusspår som används för löpning samt som en slinga med olika stationer. Eleverna kan gå slingan och få olika uppgifter som de ska göra vid de olika stationerna. Skola 2 har också ett aktivitetslöparspår. Detta spår används i samband med fysisk aktivitet. I aktivitetsspåret får barnen testa på olika stationer såsom linbana, balansövningar och samarbetsstationer. Runt omkring skolan finns inget staket, barnen vet vart gränsen går och vart de får och inte får vara.

Skola 2 har också något som kallas ”Det blå rummet”. Detta är ett datarum på skolan dit eleverna kan gå och söka fakta eller använda för att se på bilder från sina expeditioner.

### **6.1.3 Beskrivning av skola 3**

Skola 3 är en relativt ny skola som bara är cirka 10 år och det eftersom den ligger i ett ganska nybyggt område. Står du vid skola 3 har du utsikt över delar av byn på ena sidan och på andra sidan kan du skymta två små fjäll. På skolan går cirka 130 barn i klasserna 1 – 7.

Skolan har ganska mycket skog runt omkring men även lite småbäckar där de har en del undervisning i Uteskole. Skolan har också tillgång till ett längre skidspår på vintern när det är snö och det blir även en liten lagom skidbacke över skolgården där det är perfekt att åka



slalom. På skolgården finns det två stycken konstgräsplaner där det spelas mycket fotboll under rasterna. Skola 3 har bara en lång rast på 50 minuter om dagen, eller fria minuter som de kallar det i Norge. Med syfte att barnen ska få chansen att kunna ta sig en skidtur eller gå till vattendragen och leka en längre stund. Lite ovanför skolan finns det dels en så kallad "lavo" (ett samiskt ord för kåta) med grillplats och dels en samisk jordkällare som används både i undervisningen men även under rasterna. Runt omkring lavon och jordkällaren finns flera olika grillplatser och andra byggen av olika slag som eleverna har byggt eller håller på att bygga på.

De yngre eleverna samlas oftast runt lavon när de har uteskole medan de äldre eleverna ofta cyklar ner till byn och är på olika aktiviteter.

## **6.2 Intervjusammanfattning från personal från skolor i Telemark**

Här är en sammanställning av vad våra intervju personer sa och tyckte när vi intervjuade dem. Vi har tittat på varje enskild fråga och sedan sökt likheter och skillnader på vad de intervjuade svarat. Varje enskild intervju i sin helhet finns i bilaga 2, 3 och 4.

### 1) Varför har ni valt att använda utomhuspedagogik som undervisningsform?

Skola 1 började använda utomhuspedagogiken som en arbetsmetod på grund av att de för cirka 10 år sedan började variera undervisningen med mycket praktiska moment där mycket undervisning bedrevs ute eftersom klassen de då hade var väldigt oroliga. Läraren berättar också att detta gick med gott resultat och de även hade en rektor som var positiv till utomhuspedagogik som arbetssätt. Läraren på samma skola 1 berättar också att det i ett sådant här arbetssätt är lättare att väva in olika ämnen på en lektion vilket är nödvändigt när man är en liten skola där fem lärare ska täcka alla ämnen och samtidigt anpassa undervisningen till flera klasser på samma gång.

På både skola 2 och 3 anser intervju personerna att variation i undervisningen är den främsta anledningen till att de använder sig av utomhuspedagogik. Att eleverna ska få använda alla sina sinnen så som att ta på saker, lukta på saker, använda sin kropp tycker lärare på skola 2 är viktigt. Samtidigt, fortsätter samma lärare, som eleverna lär sig saker om naturen och att barn idag sitter inne för mycket vilket uteskole kan motverka.

### 2) Vad är huvudsyftet med er undervisning i utomhuspedagogik? Vad vill ni uppnå med er undervisning?

Alla de tre skolornas pedagoger poängterar att det är viktigt att få eleverna att röra på sig och vara aktiva ute. Detta eftersom de tror att man genom att vara ute ger barnen de bästa möjligheterna att få kunskap av den orsaken att man använder flera olika sinnen ute än vad man gör inne. Skola 1 betonar också vikten av att eleverna får göra saker rent praktiskt. Samma skola påpekar att det i läroplanen finns många aspekter som går att koppla till uteskole och att det i framtiden för eleverna blir mycket tid ändå till att sitta still inne. Samma sak uttrycker skola 2 då läraren därifrån anser att man kan lära sig lika mycket ute som inne. Vidare, säger lärare på skola 2, är tanken att föra intresset och behovet för utevistelse vidare till elevernas vuxna liv. Alla tre skolor är eniga om att ge eleverna en positiv upplevelse av naturen för att eleverna ska känna respekt och glädje för allt levande. Eller som normmännen uttrycker det: Att bli glad i naturen!

### 3) Vilka mål/kursplaner utgår ni ifrån? Vilka ämnen involveras när ni är ute?

Alla tre skolor verkar arbeta på ett sådant sätt att de målen i läroplanen som går att koppla till aktiviteter ute gör man ute. Uteskole är en metod för att nå målen. Framförallt gäller det mål i ämnena Kroppsövning, Mat og helse, Konst og Håndverk, Naturfag och Samfunnsfag. Skola 1 och 2 väver också in ämnen som Norska, Engelska, Matematik och Musik.

- 4) Hur är lektionerna strukturerade när ni har utomhuspedagogik?  
Får eleverna mycket frihet att bestämma över sin tid själva eller är det mycket förutbestämda aktiviteter?

Strukturen på lektionerna varierar mellan skolorna. Skola 1 börjar oftast på skolan där man på något sätt utgår ifrån en ämnesrelaterad text rent teoretiskt för att få en förkunskap vad de ska göra ute. Sedan går de antingen ut eller göra eller gör någonting praktiskt inne för att i slutet av dagen samlas igen för en summering av dagen. När eleverna kommer hem ska de skriva en rapport där vissa förutbestämda saker ska finnas med. Rapporten kan skrivas både på norska och på engelska. Skola 1 arbetar också efter en förutbestämds tidsplan som vara fyra år för barnen i årskurs 1-4 medan årskurs 5-7 har en treårsplan att gå efter. Men alla ska uppnå målen som är i läroplanen även om målen kommer olika år för olika barn.

Skola 2 arbetar ofta med olika teman. Vissa teman ligger fast år efter år och är förutbestämda. Exempel på sådana teman är tema samerna eller en heldag om snö där eleverna får göra egna snöskulpturer.

Strukturen på skola 3 startar inne för att sedan träffas vid en samlingsplats i skogen. Skolan avslutas och summeras antingen i klassrummet eller vid samlingsplatsen i skogen.

Tiden som eleverna är ute varierar för alla skolor. Vissa dagar är alla tre skolorna ute hela dagarna. På skola 1 har alla elever i alla klasser en heldag i veckan med uteskole, eller KILO-dag som de kallar det. Då är de oftast ute men kan också innebära någon praktisk aktivitet inne som inte lämpar sig utomhus. Skola 2 har en fast skoldag i veckan i årskurs 1-4 där de är ute antingen så är de ute hela dagen och går i princip aldrig in den dagen eller ibland är klassen först inne i klassrummet några timmar på morgonen. Sedan går de ut några timmar för att sedan avsluta i klassrummet igen. Klass 5-7 har ingen fast skoldag utan har uteskole när det passar, vilket gör att de klasserna inte är ute lika ofta.

På skola 3 har trinn 1-2 en bestämd dag i veckan då de under halva dagen har uteskole. Trinn 3-7 har uteskole vid vissa bestämda heldagar spridda över terminen. Rektorn på skola 3 poängterar att skolan innan den nya läroplanen kom var mycket mer ute än vad de är idag. Detta på grund av att den nya läroplanen har bytt fokus där läsa, skriva och räkna är saker man bör lägga ner mycket tid och energi på.

En typisk lektion för skola 1 börjar med att ha en teoretisk genomgång inne då klassen pratar om till exempel något historiskt om hur människor levde förr och vart tittar på en karta på närområdet för att se vart dessa platser ligger. Sedan går eleverna ut med karta för att hitta platserna. De får också mäta och räkna ut hur långt det är till nästa plats. När eleverna sedan har teoretisk genomgång om något som saker som användes på platsen som de besökt. Det kan till exempel handla om hur järn användes förr. Sedan får eleverna göra något praktiskt, exempelvis smycken. Slutligen samlas klassen och läraren för att summera dagen.

På skola 2 börjar en typisk lektion oftast möts med att klassen möts vid Gapahuk (gapahuk är en plats med vindskydd, sittplatser och eldstad där skolan ofta går vid uteskole). Där får eleverna olika uppgifter som de ska göra. Ofta mixas eleverna klasserna emellan. Alla är med och gör sitt bästa. Ibland bearbetar klassen uppgifterna de fick ute efteråt i klassrummet.

Medan en typisk lektion för skola 3 innebär att klassen börjar inne, sedan går de ut och gör något praktisk.

I skola 1, 2 och 3 arbetar nästan alltid eleverna tillsammans och alla tre skolor är max 4 i vissa fall 3 i varje grupp när de arbetar. Skola 1 argumenterar för att all annan undervisning annars har en förmåga att bli väldigt individuell, är samarbete under deras KILO- dagar är viktigt.

Skola 2 säger att de trivs med att arbeta i grupp. Tillsammans löser eleverna uppgiften och det kan bara bli ett gemensamt fel. De arbetar tillsammans för att arbetet kan utföras på så många olika sätt då. Ute får barnen fria tyglar och variationen är stor. Eleverna skaffar sig sociala relationer med andra, de hjälper varandra, stöttar och tar ansvar säger läraren på skola 2

Skola 3 det ibland varierar på grund av att tema men anledningen till att man arbetar tillsammans är för att det är viktigt att kunna samarbeta, man kan lära av varandra med även språket tränas i sociala sammanhang säger rektorn på skola 3.

Alla tre skolorna säger att lektionerna är förutbestämda. Skola 1 säger lärarens plan som gäller helt och hållet när de är ute medan lärare på skola 2 säger att eleverna alltid får bestämma en viss del själva men det viktigaste och huvudsyftet med lektionen gör klassen först. Rektorn på skola 3 säger att när eleverna har gjort de uppgifter som ska göras får de bestämma själva och ha egen aktivitet.

- 5) Vilka miljöer har ni tillgång till att undervisa i utomhuspedagogik?  
Vilka miljöer vistas ni i undervisningen i utomhuspedagogik?

Skola 1 har tillgång till många olika miljöer, såsom skog, fjäll, kyrka, skridskobana, skidspår, skidskyttebana, friidrott, konstgräs, och elljusspår. Skola 2 har också de en rik variation av miljöer och aktiviteter. De har en löprunda med stationer, en jättstor skog med olika övningar, sjöar och berg som de kan besöka med olika ändamål beroende på årstid och syfte. De har också en skog, konstgräsbana, aktivitetsfält, skid- och lekområde som de kan besöka. Men även sandvolleybollplan, asfalterad skolgård, lekplatser, fotbollsstadium, elljusspår, Gapahuk (se betydelse tidigare) och en aktivitetsbana med bland annat en linbana och olika balansövningar. Skola 3 har skogsområden, bäckar, konstgräsplan och skidspår berättar rektorn. Alla tre skolorna säger att de i stort sett vistas i de områdena som de också har tillgång till.

- 6) Vad kallar ni sådana lektioner då ni är ute?

Skola 1 säger att de kallar lektionerna som de har ute för KILO-dagar. KILO står för Kultur, Identitet, Läring och Oplevelse berättar läraren. Anledningen till att de inte kallar det för "uteskole" är för att de anser att KILO- dagarna innefattar så mycket mer än att gå ut på tur och grilla korv. I KILO-dagarna väver lärarna in många av skolans ämnen ut i naturen eller i praktiska aktiviteter och de tycker för den skull att KILO passar bättre som namn. Både skola 2 och skola 3 kallar lektionerna då de är ute för "uteskole".

- 7) Vilken utbildning har pedagogerna?

Ingen av pedagogerna på skola 1,2 eller 3 har någon annan speciellt utbildning än lärarutbildning. Läraren på skola 1 säger att det krävs att man som lärare på skolan tycker om och anser att det är förnuftigt att arbeta enligt det skolan gör. På skola 2 berättar läraren att det gäller att vara engagerad som lärare. På skola 3 arbetar en pedagog med uteskole som i grunden är förskolelärare men pedagogen har ett väldigt engagemang för att vara ute. Pedagogen som arbetar med uteskole på mellanstadiet har utbildning i Kroppsøving.

- 8) Vilka fördelar ser ni med att jobba med utomhuspedagogik?  
Hur upplever ni eleverna före och efter avslutad lektion ute?

Fördelarna med att vara ute berättar läraren på skola 1 är att man får mer ro ute än vad man får inne. Läraren på skola 1 säger också att man lär sig att vara ute och får andra perspektiv när man är ute. Läraren säger att man inte uppskattar att vara varm innan du har upplevt att vara kall och du uppskattar inte att vara torr innan du har upplevt hur det är att vara blöt. Utomhus använder barnen alla sina sinnen vilket gör det lättare att lära och ta in nya saker. När man har upplevt någonting med alla sina sinnen kommer man också ofta lättare ihåg saker man gjort och hört.

Läraren på skola 2 att det finns väldigt många fördelar med att ha uteskole. Framförallt för att barnen blir fysiskt aktiva, de får en variation i sin undervisning och vilket leder till en ökad trivsel på skolan.

Rektorn på skola 3 säger att istället för alltför teoretiska erfarenheter får barnen praktiska erfarenheter av att vara ute. Ute får barnen också chans att använda alla sinnen vilket också skola 1 såg som en fördel med att jobba utomhus.

Övriga fördelar som skolorna nämnde var bland annat att lärare 1 trodde att barnen lär sig att uppskatta skolan och att vara ute. Skola 1 har även väldigt lite skadegörelse på skolans grillplatser vilket läraren tror beror på att barnen känner en respekt för dessa platser och trivs på skolan. Andra fördelar som kom fram var att även elever som inte är så duktiga rent teoretiskt känner att de kan och får många möjligheter att visa att de är duktiga eftersom eleverna gör så många praktiska saker. En annan fördel som märks är den respons skolan ibland får från elever som tidigare gått på skolan. De sätter stort värde på de KILO-dagar de varit med om och kan sakna dessa dagar i deras nuvarande skolgång. Samtidigt så sätter föräldrarna stort värde på att skolan tar med barnen ut på turer och upplevelser i skog och mark. Lärare 1 säger att det är en attityd normmän har och är vana vid att vara ute i skog och mark. Dessutom gillar normmännen att säga att de är födda med skidor på benen.

Läraren på skola 2 berättar att fördelar som skolan ser med utomhuspedagogiken som undervisningsform är att det blir färre konflikter på skolan. Rektorn på skola 3 säger att de låter barnen bygga relationer och ta ansvar. Ett exempel kan vara att tidigare cyklade exempelvis skolan på utflykter och plötsligt fick någon punktering. Alla blev oroliga hur de skulle göra. Allt eftersom tog eleverna själva ett gemensamt ansvar för att lösa problemet.

Hur lärarna upplever eleverna före och efter avslutad lektion ute varierar. I Skola 1 gillar att vara ute och inte vara inne och läsa i böcker, enligt läraren. Vissa elever klarar inte av att sitta stilla inne hela dagen och gynnas de dagarna då skolan är ute och/eller har praktiska aktiviteter.

Skola 2 säger att när barnen varit ute är de lite trötta och slitna. Läraren på skola 2 har inte varit inne mycket så denna kan inte svara på hur eleverna reagerar på att bara vara inne och ha lektioner. Skola 3 menar på att hur eleverna är före och efter avslutad lektion ute varierar väldigt beroende på aktivitet. Rektorn säger att ibland kan det vara så att barnen blir oroliga av att vara ute.

### **6.3 Observation av en dag på skola 1**

Följande text är en sammanfattning av den observation vi gjorde på skola 1.

Dagen började med att trinn 4-7 samlades i den gemensamma samlingslokalen för att få en presentation av vad dagen skulle handla om. Det fanns två undervisade lärare som hjälptes åt

att hålla en liten föreläsning om järnåldern och hur det såg ut i barnens närmiljö på den tiden. Lärarna berättade också om hur man förr framställde järn och hur man använde kolgropar som hjälp för framställning av järnet. Till sin hjälp använde lärarna sig av en powerpoint-presentation och en smartboard.

Nästa steg på lektionen var att alla eleverna fick varsin karta med markeringar vart kolgroparna låg någonstans. Tillsammans diskuterade klassen hur man använder kartan och hur man ska hålla den. Läraren förklarade för eleverna att de tillsammans skulle gå ut efter rasten och leta rätt på kolgroparna och frågade i vilken riktning de skulle gå för att hitta den första kolgropen.

Efter rasten gick eleverna ut för leta rätt på kolgroparna. Vid varje kolgrop stannade de och diskuterade hur man förr gick tillväga med groparna och varför kolgropen såg ut som den gör. Lärarna frågade också eleverna om varför de trodde att kolgroparna låg där de låg. Eleverna kom tillsammans med lärarna till den slutsatsen att det förmodligen hade legat ett hus i anslutning till kolgropen för att det var ett fint ställe att bo på. Sedan frågade en av läraren vilken riktning klassen skulle gå för att hitta nästa kolgrop. Läraren frågade också eleverna hur långt det skulle kunna tänkas vara till nästa kolgrop och hur man tar reda på det. De kom fram till att man med hjälp av skalan som fanns på kartan kunde räkna ut detta. Eleverna fick själva ansvara för att gå tillbaka till skolan och när alla eleverna var tillbaka vid skolan var det lunchrast.

Efter lunchen samlades klassen i samlings salen igen. Lärarna och eleverna diskuterade de olika egenskaperna som metaller har och eleverna fick också känna och böja på olika metaller. Tillsammans testade de också olika metallers värmeförmåga. Bland annat fick några elever hålla dels i en stav av glas och dels i en bit metall in i en öppen låga för att se vilken som leder värme bäst.

Efter det här momentet gick klassen gemensamt ut till skolans eldstad. Här fick varje elev varsin gipsform som de fick forma till valfri form med hjälp av en spik som de gröpte ut formen med. Läraren hjälpte sedan eleverna att fylla sin form med flytande tenn som stod i eldstaden och efter att tennet stelnat hade varje elev ett eget tennsmycke. Efter detta var skoldagen till ända och dagens läxa var att antingen på norska eller engelska, beroende på vilken ålder eleverna var i, skriva en sammanfattning av dagens aktiviteter och lärdomar. Denna sammanfattning skulle innehålla vad eleverna hade lärt sig under dagen där viktiga begrepp och ord skulle förklaras.

Intrycket generellt som vi fick från skoldagen var att både lärarna och eleverna var väldigt positiva till att arbeta på det här sättet. Så gott som alla eleverna i trinn 4-7 verkade känna lust och glädje till att lära. Undantaget var några tjejer i trinn 7, som vi upplevde och även lärarna bekräftade, var svårare att göra involverade och motiverade vid vissa moment som skedde ute under dagen.

## **7 Diskussion och konsekvens för läraryrket**

Trots en väldigt intensiv vecka i Norge kom vi hem fulla av inspiration och idéer från våra besök på de olika skolorna. Veckan i Norge var väldigt givande både vad det gäller vår kommande roll som lärare men också för oss personligen då vi fick uppleva en vidunderlig natur mitt i vårens antågande.

Vi är övertygande om att det vi upplevt och lärt oss under denna arbetsperiod med den här studien har gett oss ovärderliga erfarenheter som vi kommer att ha mycket nytta av i vårt

arbete som lärare. Vi har genom vår observation fått sett ett konkret exempel på ett arbetssätt där utomhuspedagogikens tankar får genomsyra en stor del av undervisningen och fungerar utmärkt att genomföra. Vi båda har haft en önskan att arbeta på ett sådant sätt där utomhuspedagogiken är en naturlig del i det dagliga skolarbetet men varken sett eller riktigt trott på att det går att genomföra i den utsträckning som vi fick ta del av i Norge.

Dagen då vi besökte skola 1 bestod undervisningen av olika aktiviteter både inne och ute och involverade både praktiska och teoretiska moment, där många av skolans ämnen fanns med och bildade en helhet, så som vi önskar att all undervisning skulle vara upplagd. Det som pedagogerna på skolorna i Norge som vi besökt har fokus på i undervisningen utomhus är att det som går att från läroplanerna att koppla och genomföra ute gör man ute. Övergripande ser vi också att alla de tre skolorna vill få en helhet i undervisningen utomhus där flera ämnen integreras vid ett och samma tillfälle. Skola 2 beskriver bland annat en dag då en klass först fångar in olika fisk. Några fiskar använder de för att undersöka på olika sätt och resten tillagar de ute i fält. Alla tre skolor verkar arbeta på ett sådant sätt att målen för ämnena Kroppsøving, Mat og helse, Kunst og Håndverk, Naturfag och Samfunnsfag påverkar utomhuspedagogikundervisningen dessutom väver Skola 1 och 2 in ämnen som Norska, Engelska, Matematik och Musik.

En annan sak som skolorna har gemensamt är att de varvar teori och praktik om vartannat för att verklighetsförankra undervisningen. Vi har fått flera exempel på att klasserna ofta börjar skoldagen med en teoretisk genomgång inne för att sedan gå ut och praktisera teorierna. Skoldagen verkar också ofta sluta med att de går in igen för att bearbeta det de upplevt ute. Vi tror att genom ett varvat praktiskt och teoretiskt arbetssätt kan man undvika att flertalet elever känner sig omotiverade inför att lära. Dewey uttrycker det vi tror är styrkan med utomhuspedagogiken med begreppet "learning by doing". Helt enkelt att du lär genom att göra. Dewey anser också att många elever har tappat lusten att lära på grund av den uppfattningen om lärande som de fick i skolan. Eleverna uppfattar det som att det man lär sig i skolan och som ligger långt från det verkliga livet är relativt värdelöst (Dysthe, 2003, s. 134).

De största fördelarna som pedagogerna upplevde med att jobba med utomhuspedagogik som arbetssätt är att eleverna bland annat ofta blir fysiskt aktiva under lektioner som bedrivs utomhus. En annan viktig fördel som personerna på alla tre skolor är överens om är att man genom att varva utomhuspedagogiken med "vanlig traditionell klassrumsundervisning" får en situation där många fler sinnen används. Det medför att man i större grad har möjlighet att nå fler elever med sin undervisning eftersom olika elever lär på olika sätt och har behov av att använda olika sinnen.

Vi har hittat många exempel i litteraturen hur viktig variation i undervisningen är, som vårt resultat också visar. Bland annat skriver Ericsson att arbeta med varierande metoder på olika sätt är något som är viktig för att alla ska nå de mål som läroplanen säger att eleven ska uppnå (Ericsson G. , 2002, s. 22). En av Skolverkets rapport visar också på att variation, flexibilitet och att undvika det monotona i undervisningen är viktigt för lusten att lära. Formen för inläring behöver växla för att tillgodose elevers olika sätt att lära. Det gäller såväl innehåll, relevanta arbetsformer, arbetssätt och läromedel. (Skolverket, 2003, s. 30). I LPO 94 att skolan skall främja elevernas harmoniska utveckling. Detta skall åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer (Läraryrket, 2004, s. 12). Alla våra tre intervjupersoner tycker att det är viktigt med variation i undervisningen. Läraren på skola 2 uttrycker det på följande sätt: "Jag upplever att det finns väldigt många fördelar med att ha uteskole. Men framförallt är det att barnen blir fysiskt aktiva, får en

variation i sin undervisning och att det blir en ökad trivsel på skolan”. Vi är också övertygade om att variationen ger nya möjligheter till att lära, ett barn som exempelvis inte förstår varför en eld kan brinna genom att läsa i en bok kan genom att möta eld i verkligheten få en annan förståelse till varför elden brinner. Även Säljö betonar vikten av variation genom olika aktiviteter. ”Med hjälp av kommunikation med andra blir vi delaktiga i sätt att beteckna och beskriva världen som är funktionella och som gör att vi kan samspela med våra medmänniskor i olika aktiviteter” (Säljö, 2000, s. 82). Detta citat visar också Säljös tankar om det sociokulturella perspektivet på lärandet.

Vi har under vår studie sett många exempel på situationer som vi kan koppla till det sociokulturella perspektivet på lärande där sociala gemenskapen är av stor betydelse för lärandet. Våra intervjuobjekt styrker den sociala gemenskapens betydelse för lärandet genom att ge exempel på att eleverna lär sig mera genom att lösa olika praktiska uppgifter ute tillsammans. Lärare på skola 2 uttrycker det på det här sättet:

Vi arbetar nästan alltid i grupp. Alla trivs bra med det. Tillsammans löser eleverna uppgiften och det kan bara bli ett gemensamt fel. Vi arbetar tillsammans för att arbetet kan utföras på så många olika sätt då. Ute får barnen fria tyglar och variationen är stor. Eleverna skaffar sig sociala relationer med andra, de hjälper varandra, stöttar och tar ansvar, vilket jag tycker är väldigt viktigt, speciellt i de yngre åldrarna.

Även rektorn på skola 3 tyckte sig se positiva effekter av att arbeta med utomhuspedagogik där eleverna arbetar tillsammans. Bland annat säger rektorn att de arbetar mycket tillsammans för att det är viktigt att kunna samarbeta, man kan lära av varandra men även språket tränas i sociala sammanhang. Enligt Säljö länkas kultur, interaktion och individens tänkande samman genom språket vilket gör att man kan delta i sociala sammanhang (Säljö, 2000, ss. 82-89). I boken *Tänkandet och språket* säger Vygotskij att samarbete med hjälp av att härma är källan till alla mänskliga egenskaper hos medvetandet (Vygotskij L. S., 2001, s. 332). Mycket av utomhuspedagogikens karaktär går ut på att tillsammans med andra lösa olika uppgifter i den sociala gemenskap som kan uppkomma som Vygotskij hävdar är så viktig.

Olga Dysthe delar in det sociokulturella perspektivet på lärandet i sex olika centrala aspekter. Alla dessa aspekter kan vi koppla till den observation vi gjorde på skola 1. Observationen ägde rum i ett situerat sammanhang, som är en av Dysthes sex centralaspekter. En del av undervisningen hölls i skogen vid en kolgrop där lärarna och eleverna bland annat hade diskussion om hur järn framställdes på järnåldern. Med andra ord en lärsituation som sker en autentisk miljö i ett specifikt sammanhang. Diskussionen mellan lärarna och eleverna emellan kan man i allra högsta grad säga sker i ett socialt sammanhang där språket är grundläggande för att kunna delta och agera tillsammans med andra människor. Att lärande sker i ett socialt sammanhang och att språket är grundläggande i läroprocessen är ytterligare två av Dysthes centrala aspekter. I detta sociala sammanhang vid kolgropen bidrog varje person med hans/hennes kunskaper (kunskapen är distribuerad) vilket också är en aspekt. Elevernas individuella kunskaper skapar tillsammans en helhetsförståelse. En annan aspekt handlar om att lärandet också är medierat där du använder dig av olika redskap beroende på vad det som underlättar för dig i ditt lärande. Vid observationstillfället använde sig eleverna bland annat av en karta för att orientera sig i närmiljön och hitta till de olika kolgroparna. Vi upplever att eleverna under hela dagen då vi gjorde observationen ingick i en praxisgemenskap där man enligt Dysthe blir duktigare genom att delta och agera tillsammans med andra människor som också är en av Dysthes aspekter (Dysthe, 2003, ss. 41-42).

Dessa sex aspekter tycker vi sammanfattar vad utomhuspedagogiken kan bidra till. För att du ska kunna använda den kunskap du får i skolan också i andra situationer måste du ha upplevt och erfårit den kunskapen i olika sammanhang. Detta kan utomhuspedagogiken medverka till.

Att gå ut och lösa olika praktiska och teoretiska uppgifter tillsammans blir en naturlig arena för att skapa sociala kontakter och med det en social kompetens. Genom vår observation, där skoldagen kan kopplas till Dysthes sex aspekter, där vi också upplevde att eleverna var positiva till att lära, drar vi slutsatsen att det i vårt läraryrke blir oerhört viktigt att variera och verka i autentiska miljöer då vi undervisar.

En annan viktig och positiv aspekt, som de tre intervjuade personerna poängterade var att eleverna blir fysiskt aktiva när de har uteskole. Även tidigare forskning stärker vikten av fysisk aktivitet. Bland annat skriver Ericsson att barns grovmotorik förbättras med ökad fysisk aktivitet och extra motorisk träning i skolan, likaså förbättras barnens koncentrationsförmåga och skolprestationerna i svenska och matematik ökar och förbättras vid ökad aktivitet och extra motorisk träning i skolan (Ericsson, 2005, s. 98).

Vi har också hittat tidigare forskning som styrker att fysisk aktivitet som dessutom sker ute ger positiva effekter på inlärningen. En undersökning visar att barn vid skolor i Kalifornien där undervisningen var förlagd utomhus hade 72 procent bättre resultat i jämförande med mera traditionellt undervisade barn (Rickinson, 2004, s. 21). Likaså visar norsk forskning av Fjørtoft att lek och fysisk aktivitet i naturlandskap har positiv inverkan på barns motoriska utveckling och vilka färdigheter som barnen klarar av (Fjørtoft, 2008, s. 123). Med detta kan vi dra slutsatsen att undervisning som sker utomhus där barn är fysiskt aktiva har positiva effekter vilket också våra intervjuobjekt styrker.

Efter att tillbringat denna vecka i Norge där vi förutom våra besök på skolorna också träffade och samtalade med personer på Högskolan i Telemark får vi en känsla av att norrmän har en starkare tradition av friluftsliv som en naturlig del av livet och en annan inställning till naturen, än vad de allra flesta svenskar har. En ny och intressant iakttagelse vi gjorde när vi pratade med Håkon Engstu (Högskolelektor på Telemarks Högskola) är den otroliga fördel och förmån som vi i Norge och Sverige har i och med allemansrätten. Hade vi inte haft allemansrätten vore det svårt och problematiskt att bedriva utomhuspedagogik i den omfattning vi fått uppleva. Genom allemansrätten kan du ströva fritt i nästan all natur utan att behöva be om lov vilket gör det möjligt för alla att använda naturen på ett ansvarsfullt sätt. Vi tycker också att i och med denna lag har skolan dessutom en skyldighet att lära alla elever hur man vistas i naturen på ett sådant sätt som lagen kräver. I vårt samtal med Engstu insåg vi, vilket vi inte tidigare har gjort, hur värdefull allemansrätten är. Han berättade om utbytesstudenter som kommer från länder utan någon liknande lag som var helt förstummade av denna fria tillgång till naturen.

Att använda utomhuspedagogik som ett kompletterande arbetssätt skulle vi vilja vara ett självklart val för alla skolor och pedagoger. Men vi ser också de svårigheter som kan förhindra ett sådant arbetssätt. Den enda nackdelen med att arbeta med utomhuspedagogik som kom fram under våra intervjuer (vi hade dock ingen fråga om detta) var att eleverna kunde vara trötta efter en dag ute och ibland svårt att koncentrera sig inne. En av svårigheterna kan också vara att skolan idag ofta är organiserad och styrd av många olika praktiska saker runt omkring. Lärare och elever är ofta styrda av scheman, raster, lokaler med mera som lätt bidrar till att den traditionella undervisningen är lättast att ta till. Detta inte minst när det gäller de äldre årskurserna, där en klass ofta har olika lärare i olika klassrum från lektion till lektion. Här i Sverige kan man relativt lätt hitta skolor som jobbar med utomhuspedagogik i de yngre årskurserna. Men någon gång efter cirka tredje årskurs stagnerar utvistelsen och den ”vanliga traditionella klassrumsundervisningen” tar över. Samma mönster kan man skönja även hos de norska skolor vi besökt. Antalet timmar och dagar då elever och lärare tar med undervisningen ut minskar också med åldern. Ett exempel



på det ger skola 2: ”Uteskole er organisert så at elevene i årskurs 1-4 har en fast skoldag, der de er ute en gang per uke. Klasse 5-7 har ingen fast skoldag utan har uteskole når det passar, vilket gör att de klasserna inte är ute lika ofta”. Det verkar också vara svårare att motivera elever i de äldre årskurserna i grundskolan att ta till sig utomhusundervisningen. När vi gjorde vår observation på skola 1 märkte vi att några tjejer i trinn 7 verkade oengagerade och inte så positiva under vissa moment under dagen. En anledning till det kan vara att just denna undervisningssituation befinner sig just nu långt bort från deras verklighet. Tjejerna är i den åldern då helt andra saker är i fokus, de kanske är mitt uppe i puberteten och ska hitta en ny identitet där traska i skog och mark inte är det allra mest relevanta de kan tänka sig just nu.

Och andra sidan, tror vi att, är man väl inarbetad och strukturerad med att arbeta på ett sådant sätt som till exempel skola 1 gör, blir det inte svårare än något annat arbetssätt. Men som med all förändring krävs det även här tid, kraft och ett väldigt engagemang från alla involverade om det ska fungera, vilket alla våra intervjuobjekt understryker. En av lärarna vi intervjuade berättade att en annan lärare hade fått sluta efter ett år på skolan på grund av att hon/han saknade den starka vilja att arbeta med utomhuspedagogik som krävs. Vi är också medvetna om att det är lättare att bedriva utomhuspedagogik i den omfattningen i olika grad beroende på vart skolan ligger i förhållande till tillgångar till naturen. Men vi är övertygade om att alla skolor i viss mån kan ägna sig åt utomhuspedagogik som arbetssätt.

Ibland får vi uppfattningen om att utomhuspedagogikens grundtankar och idéer skulle vara något nytt påhitt. Men redan Aristoteles som levde före Kristus hade ett holistiskt tankesätt när det gällde inlärning och undervisning. Aristoteles filosofi utgår bland annat med utgångspunkt i att man inte enbart sätter fokus på den teoretiska kunskapen och det teoretiska tänkandet. Aristoteles menade på att det krävs en praktisk handling för att sätta tanken i rörelse (Dahlgren & Szczepanski, 1997, s. 12). Tyvärr får vi också en känsla av att utomhuspedagogiken i både Sverige och Norge kanske är en tillfällig fluga och är på väg att ta ett kliv tillbaka som dessvärre också rektorn på skola 3 upplevde. Rektorn uttrycker sig på det här viset: ”Vi har mycket fokus på att läsa och räkna vilket gör att vi inte är ute hela dagar med de yngre barnen. Detta på grund av att den nya läroplanen som kom 2006 har annat fokus än vad den gamla hade. Den nya har inte alls samma temainriktade fokus där uteskole var en naturlig del. Den nya läroplanen är mycket mer fokuserad på att läsa, skriva och räkna, vilket jag tror beror på att Norge hade dåliga resultat i PISA-undersökningarna dessa år när det gällde dessa ämnen”.

I och med detta uttalande av rektorn på skola 3 kan man tolka det som om utomhuspedagogiken har bidragit till att eleverna presterar sämre när det gäller läsa, skriva och räkna vilket har gjort att den nya läroplanen har ändrat fokus. Och andra sidan när vi tittar i den senaste versionen av den Generella delen av läroplanen som går att hitta på internet hittar vi fortfarande ställningstagande som skulle kunna stärka ett arbetssätt som utomhuspedagogik:

Opplæringen må følgelig gi bred kunnskap om sammenhengene i naturen og om samspeillet mellom menneske og natur. Undervisningen må kople solid innsikt om naturens stoffer, krefter og arter... Den må spore de unges trang til å forstå prosessene i naturen. Det fordrer fordypning i naturfagene. Undervisningen må motvirke oppsplittet læring. Konkret viten er nødvendig, men er alene ikke nok - helhetlig naturfaglig og økologisk kunnskap er også nødvendig. I undervisningen må den knyttes til samfunnsfaglig... Elevene må lære å se ting i sammenheng og bevare overblikk - lære å skue framover i livet og utover i verden... (Utdanningsdirektoratet).

Vi vill poängtera att vi inte tror att utomhuspedagogiken är svar på alla didaktiska och pedagogiska problem utan ett komplement till de övriga undervisningsmetoderna som sker i

grundskolan. Men det måste finnas en balans mellan de olika undervisningsformerna. Vi tror att man också ibland måste ha en ”traditionell klassrumsundervisning” för att ge eleverna allt det de tänkas kan behöva. Vissa elever kanske till och med lär sig bättre av en traditionell undervisningsmetod. Vårt resultat av denna studie visar att utomhuspedagogiken, så som den bedrivs i de skolor som vi besökt i Norge, många gånger är ett bra komplement till den mer traditionella undervisningen. Där man ämnesövergripande väver in skolans ordinarie ämnen och växlar mellan teori och praktik och som därmed blir så mycket mer än bara lek och grilla korv. Men det är variationen i undervisningen och verklighetsförankring som måste eftersträvas för att eleverna ska känna mening till det de lär och fortsätta vilja lära. Det är först då man kan tala om en skola för alla. Vi menar att resultatet av studien visar att de besökta skolorna har lyckats finna balans mellan teori och praktik som gör att skolorna kan fortsätta arbeta med utomhuspedagogik i lagom omfattning utan att de teoretiska kunskaperna går förlorade.

### **7.1 Förslag till fortsatt forskning**

Då vi från början hade ambitionen att göra en jämförelse mellan hur Norge och Sverige arbetar med utomhuspedagogik skulle man naturligtvis fortfarande kunna göra en sådan studie.

Eftersom en av våra intervjuobjekt poängterade att den nya norska läroplanen har ändrat fokus från det mer tematiserade arbetssättet till att fokusera mer på att skriva och läsa. Skulle det vara ett intressant ämne att forska om.

Man skulle också kunna jämföra svenska och norska kurplaner ännu mer grundligt. Kanske också involvera den finska kursplanen för att studera vad den säger eftersom många PISA-undersökningar pekar på att de finska eleverna presterar bäst i Norden.

Trots att vår studie mycket väl skulle kunna analyserats och diskuterats utifrån variationsteori, har vi avstått, eftersom vi anser att arbetet skulle bli alltför omfattande. Vårt studiematerial skulle dock kunna analyseras utifrån den förklaring som Silwa Claesson har av variationsteorin som ett fenomen där lärarens undervisning aktivt ska lyfta fram variationen av uppfattningar eller erfarenheter av det fenomen som undervisningen handlar om, så att eleven blir varse de olika sätten att erfara fenomenet (Claesson, 2007, s. 39).

### **7.2 Tips för vidare läsning**

En bra hemsida som innehåller många konkreta och bra tips och idéer på hur man kan bedriva undervisning utomhus kommer från Norge och kallas för ”Den naturlige skolesekken”. Vi har varit inne på sidan och kommer förmodligen båda två att använda oss av den.

[www.natursekken.no](http://www.natursekken.no)

## Referenser

- Allansson, E., Gustafsson, P. A., Gustafsson, P. E., Falkenberg, M., Nelson, N., & Szczepanski, A. (Mars 2002). *Linköpings Universitetssjukhuset - Hälsouniversitetet - Universitetet, Centrum för miljö-och utomhuspedagogik*. Hämtat från Forskarstudie Hälsa och Utomhuspedagogik: [http://www.liu.se/content/1/c6/11/98/90/Forskning/AS\\_NN.pdf](http://www.liu.se/content/1/c6/11/98/90/Forskning/AS_NN.pdf) den 16 April 2009
- Björk, M., & Liberg, C. (2004). *Björk, Maj & Liberg, Caroline (1999[1996]). Vägar in i skriftspråket: tillsammans och på egen hand*. Stockholm: 2004.
- Carlgren, I. (. (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Comenius, J. A. (1989). *Didactica Magna: Stora undervisningsläran*. (T. Kroksmark, Övers.) Göteborg: Daidalos.
- Dahlgren, L. O., & Szczepanski, A. (2004). Rum för lärande - några reflexioner om utomhusdidaktikens särart. i I. Lundegård, P.-O. Wickman, & A. Wohlin, *Utomhusdidaktik* (ss. 9 - 23). Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, L. O., & Szczepanski, A. (1997). *Utomhuspedagogik. Boklig bildning och sinnlig erfarenhet*. Linköping: Linköpings Universitet, Skapande Vetande.
- Dahlgren, L. O., Sjölander, S., Strid, J. P., & Szczepanski, A. (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla*. Polen: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (1980). *Individ, skola och samhälle*. (R. M. Hartman, & S. G. Hartman, Övers.) Stockholm: Natur och Kultur.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, G. (2002). *Lär ute*. Hägersten: Friluftsförbundet.
- Ericsson, I. (den 25 11 2003). Mer medveten motorisk träning behövs. *idrottsforum.org* .
- Ericsson, I. (2005). *Rör dig - lär dig: motorik och inlärning*. Stockholm: SISU idrottsböcker.
- Fjørtoft, I. (2008). Læringslandskap: hvordan fysiske omgivelser fremmer fysisk aktivitet, lek og læring. i B. T. Johansen, Høigaard, & J. B. Fjeld, *Idrettspedagogikk, Nyere perspektiv innen idrett og idrettspedagogikk*. Kristiansand: Høgskoleforlaget AS - Norwegian Academic Press.
- Fjørtoft, I. (den No:2 Vol: 29 2001). The natural environment as a Playground for children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal* .

- Fjørtoft, I., & Larsen, R. (2005). *Høy pulsen i uteskolen!- En pilotstudie av elever i 1.- 4. klasse i Ute-aktiviteter*. Røros: Friluftslivets Fellesorganisasjon .
- Folkhälsoinstitut, S. (den 6 04 2009). *Förskola – betydelse av utevistelse*. Hämtat från <http://www.fhi.se/sv/Handbocker/Uppslagsverk-barn-och-unga/Forskola--betydelse-av-utevistelse/> den 16 04 2009
- Friluftsförbundet. (u.d.). *I Ur och skur*. Hämtat från I Ur och skur: <http://www.friluft.se/iuroskur/> den 28 04 2009
- Grahn, P. (. (1997). *Ute på dagis: hur använder barn daghemsgården? : utformningen av daghemsgården och dess betydelse för lek, motorik och koncentrationsförmåga, , Alnarp, 1997*. Alnarp: MOVIUM.
- Hannaford, C. (1997). *Lär med hela kroppen: inläring sker inte bara i huvudet*. Jönköping: Brain Books.
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom – Uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Kostenius Foster, C. (Nr: 1 2002). Lärande och fysisk aktivitet elevers upplevelser i ord och bild. *Svensk Idrottsforskning* , s. 20.
- Kråkenes, R. (2005). *A mapping of the use of schools referens areas in Telemark*. Notodden: Telemarks Högskola.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S., Lilja, J., & Mannheimer, K. (2005). *Forskningsmetoder i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Läraryrket. (2004). *Lärarens handbok*. Solna : Läraryrket.
- Mathisen, S. (nr: 17 1995). Uteskole - en vei til bedre skolehverdag? *Norske skoleblad* , ss. 14-15.
- Molander, K., & Gulve, I. (2007). *Att lära in matematik ute*. Halmstad: Naturskoleforeningen och Stiftelsen Erik Johan Ljungbergs utbildningsfond .
- Nationellt centrum för utomhuspedagogik, N. (u.d.). *Utomhuspedagogik- En hållbar pedagogik för en hållbar utveckling*. Hämtat från Utomhuspedagogik- En hållbar pedagogik för en hållbar utveckling: [http://www.utomhuspedagogik.ikk.liu.se/upload/files/NCU\\_folder.pdf](http://www.utomhuspedagogik.ikk.liu.se/upload/files/NCU_folder.pdf) den 12 Maj 2009
- Rickinson, M. (2004). *A review of research on outdoor learning*. London: Field studies council.
- Rousseau, J.-J. (1977). *Emile eller Om uppfostran*. (C. A. Fahlstedt, & I. B. Hansson, Övers.) Great Britain, Suffolk: Flether och Son Ltd.
- Sanderth, I. (. (2002). *Om lust att lära i skolan: en analys av dokument och klass 8y*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis .
- Skolverket. (2003). *Lusten att lära - med fokus på matematik. Nationella kvalitetsgranskningar 2001-2002*. Hämtat från Skolverkets rapport 221, Skolverkets dnr 75-

2001:113, ISSN 1103-2421, ISRN SKOLV-R—221--SE:  
[http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/0068007400740070003a002f002f007700770034002e0073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a0038003000380030002f00770074007000750062002f00770073002f0073006b006f006c0062006f006b002f0077007000750062006500780](http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/0068007400740070003a002f002f0077007700770034002e0073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a0038003000380030002f00770074007000750062002f00770073002f0073006b006f006c0062006f006b002f0077007000750062006500780) den 12 Maj 2009

Skolverket. (1999). *Skolans värdegrund kommentar till läroplanen, Ständigt. Alltid!* Stockholm: Skolverket.

SOU, 1. (1972). *1968 års barnstugeutredning 1972. Förskolan: betänkande. D. 1.* Stockholm: Liberförlag/Allmänna förlag.

Språknämnden, S. (2005). *Svenska skrivregler.* Stockholm: Liber.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur.

Szczepanski, A. (den 16 April 2009). *Outdoor Education - Authentic Learning in the Context of Landscape Literary education and sensory experience. Perspective of Where, What, Why, How and When of learning environments. Inter-disciplinary context and the outdoor and indoor dilemma.* Hämtat från The distinctive nature and potential of outdoor education from a teacher perspective- An intervention study of teachers in nine-year compulsory school: <http://www.liu.se/content/1/c6/11/98/90/Forskning/AndersSzczepanski.pdf> den 28 April 2009

Szczepanski, A., & Brügge, B. (2007). Pedagogik och ledarskap. i B. Brügge, M. Glantz, & K. Sandell, *Friluftslivets pedagogik: för kunskap, känsla och livskvalitet.* Stockholm: Liber.

Szczepanski, A., & Nelson, N. (2003). *Linköping, Universitetssjukhuset, Hälsouniversitetet, Universitetet, Centrum för miljö och utomhuspedagogik.* Hämtat från Forskarstudie Hälsa och Utomhuspedagogik: [http://www.liu.se/content/1/c6/11/98/90/Forskning/AS\\_NN.pdf](http://www.liu.se/content/1/c6/11/98/90/Forskning/AS_NN.pdf) den 16 April 2009

Szczepanski, A., Malmer, K., Nelson, N., & Dahlgren, L. O. (Juni 2006). *Forskarstudie Hälsa och Utomhuspedagogik.* Hämtat från Forskning / Forskarutbildning: <http://www.liu.se/content/1/c6/11/98/90/Forskning/AndersSzczepanski.pdf> den 16 April 2009

Szczepanski, A., Malmer, K., Nelson, N., & Dahlgren, L. O. (den No: 4 Vol:16 2006). Utomhuspedagogikens särart och möjligheter ur ett lärarperspektiv - En interventionsstudie bland lärare i grundskolan. *Didaktisk tidskrift*.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.

Söderström, M. (1996, rapport 4). Är barn ute för lite? i K. Bünsow, P. Grahn, M. Söderström, C. Sundelin, S. Drougge, & M. Wägeus, *Friluftsliv och folkhälsa.* Uppsala: Upplandsstiftelsen.

Taylor, A. E. (1944). *Aristoteles: människan, filosofen, naturforskaren.* (A. Ahlberg, Övers.) Stockholm: Natur och Kultur.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer.* Lund: Studentlitteratur.

Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Den generelle delen av læreplanen.* Hämtat från Den generelle delen av læreplanen - bokmål: [http://www.udir.no/Artikler/\\_Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/](http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/) den 10 april 2009

Utomhuspedagogik, C. f.-o. (2004). Hämtat från [http://www.liu.se/content/1/c6/11/98/90/Allm%C3%A4nt/Utomhuspedagogik\\_def.pdf](http://www.liu.se/content/1/c6/11/98/90/Allm%C3%A4nt/Utomhuspedagogik_def.pdf) den 22 April 2009

Valentiv, T. (u.d.). *Uppsatser.se*. Hämtat från Uppsatser.se: [www.upsatser.se](http://www.upsatser.se) den 26 Maj 2009

Vetenskapsrådet. (April 1999). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat från Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning: <http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf> den 18 Maj 2009

Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. (K. Öberg Lindsten, Övers.) Göteborg: Daidalos.

## Bilaga 1: Intervjufrågor

- 1) Varför har ni valt att använda utomhuspedagogik som undervisningsform?
- 2) Vad är huvudsyftet med er undervisning i utomhuspedagog?  
Vad vill ni uppnå med er undervisning?
- 3) Vilka mål/kursplaner utgår ni ifrån?  
Vilka ämnen involveras när ni är ute?
- 4) Hur är lektionerna strukturerade när ni har utomhuspedagogik?  
Hur många dagar i veckan är ni ute?  
Hur länge är ni ute vid varje tillfälle?  
Hur kan en typisk lektion ute se ut?  
Arbetar eleverna mycket tillsammans eller enskilt? Varför tillsammans/enskilt?  
Hur stora grupper är det vid varje tillfälle?  
Får eleverna mycket frihet att bestämma över sin tid själva eller är det mycket förutbestämda aktiviteter?
- 5) Vilka miljöer har ni tillgång till att undervisa i utomhuspedagogik?  
Vilka miljöer vistas ni i undervisningen i utomhuspedagogik?
- 6) Vad kallar ni sådana lektioner då ni är ute?
- 7) Vilken utbildning har pedagogerna?
- 8) Vilka fördelar ser ni med att jobba med utomhuspedagogik?  
Vilka övriga fördelar ser ni med utomhuspedagogikens undervisningsform?  
Hur upplever ni eleverna före och efter avslutad lektion ute?

Huvudfrågor som vi mailade våra intervjupersoner på förhand:

1. Varför har ni valt att använda utomhuspedagogik som undervisningsform?
2. Vad är huvudsyftet med er undervisning i utomhuspedagog?
3. Vilka mål/kursplaner utgår ni ifrån?
4. Hur är lektionerna strukturerade?
5. Vilka miljöer har ni tillgång till att undervisa i utomhuspedagogik?
6. Vad kallar ni sådana lektioner då ni är ute?
7. Vilka fördelar ser ni med att jobba med utomhuspedagogik?
8. Vilken utbildning har pedagogerna som jobbar med utomhuspedagogik?

## Bilaga 2: Intervju med lärare på skola 1

1) Varför har ni valt att använda utomhuspedagogik som undervisningsform?

- För cirka 10 år sedan hade vi en klass som var ganska oroliga när vi var inne och var därför väldigt mycket ute och samtidigt fysiskt aktiva. Vi hade också i samma veva en klass som var mycket ute när de hade Naturfag. Detta gick väldigt bra och vi hade en rektor som tyckte att detta var ett bra sätt att arbeta på. Det är också så att vi på den här lilla skolan är 5 stycken lärare som ska täcka alla ämnen i alla klasser och då är det lättare att täcka allt detta ute när vi kan väva in de olika ämnena i varandra och slå ihop klasserna lättare när vi är ute och/eller gör praktiska saker.

2) Vad är huvudsyftet med er undervisning i utomhuspedagog?

- Vi är ute därför att många aspekter i läroplanen säger det. Det är också, naturligtvis, viktigt att ungarna får göra praktiska saker och att de får vara ute och röra på sig. Det blir mycket tid framöver, när de går i trinn 8-10 t.ex. då de måste sitta still inne. Vi tror också att flera har förmåga att lära sig bättre och mer ute när de får använda flera olika sinnen. Vi vill helt enkelt ge barnen de bästa möjligheterna för att få kunskap.

Vad vill ni uppnå med er undervisning?

- Vi vill ge barnen upplevelser som skapar en attityd, ett intresse och en nyfikenhet till att vara ute i naturen som varar resten av elevernas liv. Vi tror också att många fler elever får möjlighet att lära när vi undervisar på det här viset.

3) Vilka mål/kursplaner utgår ni ifrån?

- Vi utgår ifrån alla mål i ämnena Kroppsövning, Mat og helse, Konst og Håndverk, Naturfag och Samfunnsfag i våra KILO-dagar, då vi antingen är ute eller gör någonting praktiskt.

Vilka ämnen involveras när ni är ute?

- Förutom de ämnena som vi utgår ifrån i våra KILO-dagar så kommer även norska, engelska och matematik in på olika sätt. Dels när vi är ute/gör praktiska saker dels i för- och efterarbete.

4) Hur är lektionerna strukturerade när ni har utomhuspedagogik?

- Våra KILO-dagar börjar oftast med att vi samlas i skolan där man på något sätt utgår ifrån en faglig/ämnesrelaterad text rent teoretiskt för att få en förkunskap om vad vi ska göra ute. Sedan går vi antingen ut och gör det vi ska göra eller gör någonting praktiskt inne för att i slutet av dagen samlas igen för en summering av det vi gjort under dagen. När eleverna kommer hem ska de skriva en KILO-rapport där vissa förutbestämda saker ska finnas med. Den kan skrivas både på norska och på engelska och ibland ska de till exempel markera alla adjektiv i rapporten eller vad det är i grammatiken vi jobbar med just då.
- Vi på skolan jobbar med en tre års plan, när det gäller årskurs 5-7, och en fyra års plan när det gäller årskurs 1-4, där vi på förhand har bestämt vilka teman vi varje vecka ska jobba med. Detta eftersom vi är en sådan liten skola så att vi har blandade årskurser i



en klass. Detta medför att alla elever ska ha haft till exempel temat järnåldern en gång på dessa tre eller fyra år men det kan bli i lite olika årskurser beroende på. Men alla ska uppnå målen som är i läroplanen.

Hur många dagar i veckan är ni ute?

- Vi har en så kallad KILO-dag en skoldag per vecka då vi gör någonting annat än vad det är vi brukar göra. Det behöver inte vara utomhus, även fast det ofta blir det, utan det kan till exempel handla om teknik, som inte passar sig så bra för att vara ute.

Hur länge är ni ute vid varje tillfälle?

- Det kan variera ganska mycket men utgångspunkten är alltid från 8:30 – 14:00.

Hur kan en typisk lektion ute se ut?

- Ett typiskt exempel är det vi gjorde idag då vi började med att ha en teoretisk genomgång inne då vi pratade lite om kolgropar, hur de levde på järnåldern (historia), järnutvinning i myrar, förbränning (kemi) och tittade på kartan för att se vart dessa kolgropar ligger. För att sedan gå ut med karta (orientering) för att hitta dessa kolgropar. När vi hittade en kolgrop skulle alla peka på kartan vart de var i verkligheten och sedan skulle de räkna ut hur långt det var till nästa kolgrop med hjälp av längdskalan på kartan (matematik). När vi sedan återsamlades i skolan efter lunch hade vi återigen en teoretisk genomgång om järnets och metallers egenskaper. Bland annat fick eleverna känna att metaller leder ström, då de elever som ville fick ta kablar kopplade till ett batteri och sätta det på tungan. Vissa kände också att metaller leder värme genom att hålla dels i en stålpinne och dels i en glaspinne och se vilken av pinnarna som blev varmast först. Sedan gick vi ner till skolans stora grillplats och smälta tenn som vi sedan hällde i egenhändigt gjorda gipsformar och tillverkade på så vis smycken. Efter detta samlades vi igen i skolan och summerade dagen.

Arbetar eleverna mycket tillsammans eller enskilt? Varför tillsammans/enskilt?

- Eleverna jobbar nästan alltid tillsammans i olika gruppkonstellationer när vi har KILO-dagar med olika praktiska samarbetsövningar. Detta eftersom all annan undervisning har en förmåga att bli väldigt individuell.

Hur stora grupper är det vid varje tillfälle?

- Tre till fyra personer i varje grupp brukar vara lagom att vara.

Får eleverna mycket frihet att bestämma över sin tid själva eller är det mycket förutbestämda aktiviteter?

- Nej, det går ifrån lärarens plan helt och hållet när vi är ute.

5) Vilka miljöer har ni tillgång till att undervisa i utomhuspedagogik?

- Vi når ett stort område som har många olika miljöer här omkring. Vi har skog, fjäll, Notodden, Högskolan, stavkyrkan, skridskobana, skidspår, skidskyttebana, friidrott, konstgräs, elljusspår. Anledningen till att vi når ett så stort område är dels att eleverna ofta kan cykla till olika ställen och att vissa får taxi till och från skolan som då kan ta eleverna till andra ställen.

Vilka miljöer vistas ni i undervisningen i utomhuspedagogik?

- Vi vistas och använder alla de miljöer vi har tillgång till!

6) Vad kallar ni sådana lektioner då ni är ute?

- Vi kallar de för KILO-dagar och står för Kultur, Identitet, Läring och Oplevelse. Anledningen till att vi inte kallar det för uteskole är för att vi anser att dessa dagar innefattar så mycket mer än att gå ut på tur och grilla korv. Det innebär att väva in många av skolans ämnen ut i naturen eller i praktiska aktiviteter och tycker därför att KILO passar bättre.

7) Vilken utbildning har pedagogerna?

- Pedagogerna har ingen annan speciellt utbildning än lärarutbildning men det krävs att man som lärare på denna skola tycker om och anser att detta är ett förnuftigt sätt att arbeta på.

8) Vilka fördelar ser ni med att jobba med utomhuspedagogik?

- Man får mer ro ute. Man lär sig att vara ute och får andra perspektiv när man är ute. Du uppskattar inte att vara varm innan du har upplevt att vara kall och du uppskattar inte att vara torr innan du har upplevt hur det är att vara blöt. Man använder alla sina sinnen vilket gör det lättare att lära och ta in nya saker. När man har upplevt någonting med alla sina sinnen kommer man också ofta lättare ihåg saker man gjort och hört.

Vilka övriga fördelar ser ni med utomhuspedagogikens undervisningsform?

- Jag tror att barnen lär sig att uppskatta skolan och att vara ute. Vi har väldigt lite skadegörelse här på skolan på våra grillplatser vilket jag tror beror på att barnen känner en respekt för dessa platser och trivs på skolan. Även elever som inte är så duktiga rent teoretiskt känner att de kan och får många möjligheter att visa att de är duktiga eftersom vi gör så många praktiska saker.
- En annan stor fördel och uppskattning märks på den respons man ibland får från elever som tidigare gått på skolan. De sätter stort värde på de KILO-dagar de varit med om och kan sakna dessa dagar i deras nuvarande skolgång. Samtidigt så sätter föräldrarna stort värde på att vi tar med ungarna ut på turer och upplevelser i skog och mark. Det är väl en attityd vi norrmän har och är vana vid att vara ute i skog och mark. Dessutom som gillar vi att säga att vi är födda med skidor på benen.

Hur upplever ni eleverna före och efter avslutad lektion ute?

- Det är svårt att säga men jag uppfattar att ungarna gillar att vara ute och inte vara inne och läsa i böcker. Vissa elever klarar inte av att sitta stilla inne hela dagen och gynnas då vid de dagarna då vi är ute och/eller för praktiska aktiviteter.

## Bilaga 3: Intervju med lärare på skola 2

1) Varför har ni valt att använda utomhuspedagogik som undervisningsform?

- Det är på grund av väldigt många orsaker. Jag anser att när barn får ta på sakerna är det lättare att lära. Att få ta på saker är lättare att göra ute, tycker jag. Vi arbetar med uteskole oavsett väder. Vi använder oss av uteskole på alla sätt man kan bruka och använda naturen. Att få använda alla sinnen, t.ex. lukta på saker och använda din kropp är viktigt. Vi går på tur, besöker områden i närmiljön med mera, barnen får lära sig olika saker om naturen. Närmiljön är en fysisk miljö där barnen får röra på sig. Jag tycker att barnen sitter inne för mycket

2) Vad är huvudsyftet med er undervisning i utomhuspedagogik?

- Att få eleverna att vara aktiva, då är det lättare att lära sig, tror jag. Områdena ute är att föredra om man kan lära sig lika mycket ute som inne. Tanken är också att utevistelsen ska få betydelse för elevernas vidare liv och förhoppningsvis skapa ett intresse och behov även i vuxen ålder.

Vad vill ni uppnå med er undervisning?

- Att tycka om naturen. Vi vill få barnen att känna att de är en del av naturen. Men vi vill också att barnen ska visa respekt för allt levande och att de kan vara aktiverade medan de lär.

3) Vilka mål/kursplaner utgår ni ifrån?

- Uteskole är en metod för att nå målen. Vi tittar på vilka delar av läroplanen som kan kopplas till uteskole. De delar som går att lägga ute, lägger vi ute. Uteskole är varierad från årskurs till årskurs och klass till klass. Vi arbetar olika för olika årstider. Vintern används mycket till fysisk aktivitet som att t.ex. gå på tur. Höst och vinter kommer skolämnena in mera. Många barn har svårt att vara stilla på vintern och fryser, därav vårt upplägg.

Vilka ämnen involveras när ni är ute?

- Många ämnen involveras såsom natur och miljö, Kroppsøving (idrott och hälsa), matematik, musik, norska. I norskan gör vi olika drama som vi sedan spelar upp. Vi gör också rapplåtar. Vi använder naturen på olika sätt. I ämnet historia besöker vi t.ex. gamla boplatser. I slöjd gör vi flöjtar, och färgar garn med det som naturen har att erbjuda. I hemkunskap gör vi olika maträtter, bakar bröd och tillagar fiska om vi fångar några! Äldre elever hjälper till med att plantera ut fisk och att sätta plantor av olika slag.

4) Hur är lektionerna strukturerade när ni har utomhuspedagogik?

- Uteskole är organiserat så att eleverna i årskurs 1-4 har en fast skoldag, där de är ute, per vecka. Klass 5-7 har ingen fast skoldag utan har uteskole när det passar, vilket gör att de klasserna inte är ute lika ofta.
- Vi arbetar ofta med olika teman. Vissa teman ligger fast år efter år och är förutbestämda. Exempel på sådana teman är tema samerna. Vi har också en dag när

den första kramsnön kommer, då är alla elever ute och gör skulpturer som vi sedan poängsätter och sedan blir det prisutdelning.

- Man kan generellt säga att lektionerna ofta har det upplägget att vi först gör det som vi lärare har tänkt vi ska göra ute, huvudsyftet med dagen, sedan åter vi och därefter brukar barnen få ha egna sociala aktiviteter. Andra klasser lägger in uteskole när det passar, det

Hur många dagar i veckan är ni ute?

- Vi är ute en skoldag per vecka.

Hur länge är ni ute vid varje tillfälle?

- Ibland är vi först inne i klassrummet några timmar på morgonen. Sedan går vi ut några timmar för att sedan avsluta i klassrummet igen. Andra dagar så är vi ute precis hela dagen och går i princip aldrig in den dagen. Men det är fritt för lärarna att välja hur de vill göra.

Hur kan en typisk lektion ute se ut?

- Det varierar mycket från gång till gång . Men oftast möts vi vid Gapahuk (gapahuk är en plats med vindskydd, sittplatser och eldstad där skolan ofta går vid uteskole). Där får eleverna olika uppgifter som de ska göra. Ofta mixar vi eleverna klasserna emellan. Alla är med och gör sitt bästa. Ibland bearbetar vi uppgifterna de fick ute i klassrummet.

Arbetar eleverna mycket tillsammans eller enskilt? Varför tillsammans/enskilt?

- Vi arbetar nästan alltid i grupp. Alla trivs bra med det. Tillsammans löser eleverna uppgiften och det kan bara bli ett gemensamt fel. Vi arbetar tillsammans för att arbetet kan utföras på så många olika sätt då. Ute får barnen fria tyglar och variationen är stor. Eleverna skaffar sig sociala relationer med andra, de hjälper varandra, stöttar och tar ansvar, vilket jag tycker är väldigt viktigt, speciellt i de yngre åldrarna.

Hur stora grupper är det vid varje tillfälle?

- Max 4 men gärna 3 i varje grupp. För stora grupper leder till att någon blir passiv.

Får eleverna mycket frihet att bestämma över sin tid själva eller är det mycket förutbestämda aktiviteter?

- En del av tiden ute får eleverna alltid bestämma själva men det viktigaste och vårt huvudsyfte gör vi först.

5) Vilka miljöer har ni tillgång till att undervisa i utomhuspedagogik?

- Vi har en rik variation av miljöer och aktiviteter. Vi har en löprunda med stationer, en jättestor skog med olika övningar, sjöar och berg som vi kan besöka med olika ändamål beroende på årstid och syfte. Vi har "Skogen", konstgräsbanan, aktivitetsfält, skid- och lekrområde där de kan åka både slalom och prova på att hoppa, sandvollybollplan, asfalterad skolgård, lekplatser, fotbollsstadium, elljusspår, Gapahuk och en aktivitetsbana med bland annat en linbana och balansövningar ca 3 meter upp i luften.

Vilka miljöer vistas ni i undervisningen i utomhuspedagogik?

- Vi vistas i de miljöer som vi har tillgång till.

6) Vad kallar ni sådana lektioner då ni är ute?

- Det kallar vi uteskole.

7) Vilken utbildning har pedagogerna?

- Pedagogerna har ingen speciell utbildning med det gäller att vara engagerad som lärare.

8) Vilka fördelar ser ni med att jobba med utomhuspedagogik?

- Jag upplever att det finns väldigt många fördelar med att ha uteskole. Men framförallt är det att barnen blir fysiskt aktiva, får en variation i sin undervisning och att det blir en ökad trivsel på skolan.

Vilka övriga fördelar ser ni med utomhuspedagogikens undervisningsform?

- Det blir färre konflikter.

Hur upplever ni eleverna före och efter avslutad lektion ute?

- När vi har varit ute är barnen lite trötta och slitna. Jag har inte varit inne mycket så jag kan inte svara på hur eleverna reagerar på att bara vara inne och ha lektioner! Forskning visar att är vi ute lär vi mer.

## Bilaga 4: Intervju med rektor på skola 3

1) Varför har ni valt att använda utomhuspedagogik som undervisningsform?

- Vi önskar en varierad arbetsform där barnen lär genom att göra saker. Mycket av det som vi gör i uteskole går att ta och koppla till läroplanen.

2) Vad är huvudsyftet med er undervisning i utomhuspedagog?

- Vi vill få ut barnen i aktiviteter. Skillnaden mellan barn som rör på sig mycket under sin fritid och barn som är allt för passiva ökar. Därför vill vi få ut barnen och få dem att bli glada i naturen. Vi vill också ge eleverna ett varierat lärande och att uteskole blir en lärandesituation.

Vad vill ni uppnå med er undervisning?

- Vi vill få aktiva barn som ska lära sig att vara ute.

3) Vilka mål/kursplaner utgår ni ifrån?

- Vi utgår från våra läroplaner. Vi tittar på vilka mål som passar ute och de mål som går att använda sig av i uteskole använder vi också i uteskole. Många av de målen som vi använder kommer från naturkunskap, Kroppsøving samt konst och hantverk. Vi tar ut de nationella målen som passar och använder i vår egna lokala läroplan.

Vilka ämnen involveras när ni är ute?

- De ämnen som involveras är Naturfag, Kroppsøving, Kunst og håndverk men även Mat og helse finns med i undervisningen.

4) Hur är lektionerna strukturerade när ni har utomhuspedagogik?

- Trinn 1-2 startar inne, sedan träffas vi vid en samlingsplats i skogen. Mot slutet av dagens så slutar vi antingen ute i skogen eller så gör läraren och eleverna en summering i klassrummet. Men Uteskole låter vi barnen bli vana vid att vistas ute, strukturen är också väldigt viktigt.

Hur många dagar i veckan är ni ute?

- Trinn 1-2 har bestämda halvdagar ute en gång per vecka. Vi har mycket fokus på att läsa och räkna vilket gör att vi inte är ute hela dagar med de yngre barnen. Detta på grund av att den nya läroplanen som kom 2006 har ett annat fokus än vad den gamla hade. Den nya har inte alls samma temainriktade fokus där uteskole var en naturlig del. Den nya läroplanen är mycket mer fokuserad på att läsa, skriva och räkna, vilket jag tror beror på att Norge hade dåliga resultat i PISA-undersökningarna dessa år när det gällde dessa ämnen. Mellanstadiet har några bestämda dagar ute vilka brukar vara heldagar.

Hur länge är ni ute vid varje tillfälle?

- Ca två timmar för årskurs 1-2, alltså halva dagen. Mellanstadiet brukar vara ute heldagar.

Hur kan en typisk lektion ute se ut?

- Ungefär som jag sa innan, ett exempel kan vara att vi börjar inne, sedan går vi ut och gör något praktisk.

Arbetar eleverna mycket tillsammans eller enskilt? Varför tillsammans/enskilt?

- Det beror mycket på uppgiften men mycket gör barnen tillsammans. Det är lite varierande av tema. Vi arbetar mycket tillsammans för att det är viktigt att kunna samarbeta, man kan lära av varandra men även språket tränas i sociala sammanhang.

Hur stora grupper är det vid varje tillfälle?

- Barnen är aldrig mer än 4 stycken i varje grupp.

Får eleverna mycket frihet att bestämma över sin tid själv eller är det mycket förutbestämda aktiviteter?

- Lektionerna är förutbestämda men när barnen har gjort de uppgifter som ska göras får de bestämma själva och ha egen aktivitet.

5) Vilka miljöer har ni tillgång till att undervisa i utomhuspedagogik?

- Vi har skogsområden, bäckar, konstgräsplan, skidspår. Barnen kommer ofta till skolan på skidor när vädret tillåter.

Vilka miljöer vistas ni i undervisningen i utomhuspedagogik?

- Vi vistas i stort sett i de miljöer som vi har tillgång till.

6) Vad kallar ni sådana lektioner då ni är ute?

- Det kallar vi uteskole.

7) Vilken utbildning har pedagogerna?

- Han som bedriver uteskole på trinner 1-3 är i grunden förskolelärare, men han har ett väldigt engagemang för att vara ute. Läraren som arbetar med uteskole på trinner 4-7 har utbildning i Kroppsøving.

8) Vilka fördelar ser ni med att jobba med utomhuspedagogik?

- Istället för att bli allt för teoretisk får barnen praktisk erfarenhet av att vara ute. Ute får barnen också chans att använda alla sinnen.

Vilka övriga fördelar ser ni med utomhuspedagogikens undervisningsform?

- Vi låter barnen bygga relationer och ta ansvar. Ett exempel kan vara att tidigare cyklade vi t.ex. på utflykter och plötsligt fick någon punktering. Alla blev oroliga hur vi skulle göra. Men allt eftersom tog eleverna själva ett gemensamt ansvar för att lösa problemet, vilket de gör än idag då vi åker ut på aktiviteter .

Hur upplever ni eleverna före och efter avslutad lektion ute?

- Det är väldigt beroende av aktiviteter. Ibland kan det vara så att barnen blir oroliga av att vara ute.