



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Att våga lämna klassrummet

- En studie kring fyra pedagogers syn på utomhuspedagogik

Markus Rhöse

LAU370

Handledare: Anne Öhman

Examinator: Bo Andersson

Rapportnummer: VT10-2611-023



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Att våga lämna klassrummet – En studie kring fyra pedagogers syn på utomhuspedagogik

Författare: Markus Rhöse

Termin och år: VT 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Anne Öhman

Examinator: Bo Andersson

Rapportnummer: VT10-2611-023

Nyckelord: utomhuspedagogik, utomhus, sociokulturellt, situerat lärande, pedagogik

Syfte:

Syftet med detta arbete är att ta reda på mer om utomhuspedagogiken. Jag vill försöka förstå vad det är för bakomliggande faktorer som ligger till grund för om en skola eller dess pedagoger bedriver utomhuspedagogik. Jag vill utvärdera vad utomhuspedagogiken innebär för olika pedagoger, hur den används och vilka faktorer som kan tänkas påverka dess användning.

Metod:

Studien tar sin ansats i en etnografisk kvalitativ metod där intervjuer och observationer utgör empirin som består av en undersökningsgrupp med fyra pedagoger som säger sig arbeta med utomhuspedagogik.

Huvudfråga:

Vad innebär utomhuspedagogik för pedagogerna?

Resultat:

Resultatet redovisas i två delar. I den första delen kommer pedagogernas egna röster kring utomhuspedagogiken fram, medan jag i den andra delen redovisar hur deras svar och praktik förhåller sig till en Higgins och Loynes analysmodell. Resultatet visar att tre av fyra pedagoger inte arbetar med utomhuspedagogik i förhållande till denna modell. Anledningar till detta är framförallt okunskap kring vad utomhuspedagogiken innebär.

Betydelse för läraryrket:

Studien visar på att det råder en viss okunskap och osäkerhet kring utomhuspedagogik, även för de pedagoger som använder den. Genom att fördjupa sig i utomhuspedagogiken kan man få tillgång till verktyg som kan främja elevers utveckling och det lustfyllda lärandet. Studien visar också att man som pedagog ibland bör reflektera och granska sin egen praktik.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	6
2.SYFTE	6
2.1 Frågeställningar	6
2.2 Begrepp	6
2.2.1 Storyline	6
2.2.2 Allemansrätten	6
3. TEORETISK BAKGRUND	7
3.1 Definition	9
3.2 Utomhusaktiviteter	10
3.2.2 Personlig & Social utveckling	11
3.2.3 Undervisning	11
4. LÄRANDE TEORIER	12
4.1 Sociokulturellt	12
4.2 Situerat lärande	12
4.3 Lek som lärande	13
4.4 Vad säger läroplanen?	13
4.5. Utomhuspedagogikens framväxt	14
4.5.1 Pedagogens roll	16
5. METOD	17
5.1 Kvalitativ metod	17
5.2 Intervju	17
5.3 Observation	18
5.4 Urval	19
5.5 Etik	20
5.5.1 Informationskravet	20
5.5.2 Samtyckekravet	20
5.5.3 Konfidentialitetskravet	21
5.6 Avgränsningar	21
5.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	21
5.7.1 Validitet	22
5.7.2 Generaliserbarhet	22
5.8 Bearbetning och analys	22
6. RESULTAT	24
6.1 Pedagogernas kontakt med utomhuspedagogiken	24
6.1.2 Didaktisk inspiration	24
6.1.3 Utomhuspedagogikens status hos eleverna	25
6.1.4 Utomhuspedagogikens för och emot	26
6.1.5 Utomhuspedagogikens innebörd	26

6.2 Utomhuspedagogiken i undervisningen	27
6.2.1 <i>Undervisningsexempel 1</i>	27
6.2.2 <i>Undervisningsexempel 2</i>	28
6.2.3 <i>Undervisningsexempel 3</i>	30
6.2.4 <i>Undervisningsexempel 4</i>	30
6.3 Pedagogernas handlande	31
6.3.1 <i>Utomhusaktiviteter</i>	31
6.3.2 <i>Undervisning</i>	32
6.3.3 <i>Utveckling</i>	32
6.4 Slutsats	33
7. DISKUSSION	34
8. FORTSATT FORSKNING	37
9. AVSLUTNING	38
KÄLLFÖRTECKNING	39

1. INLEDNING

Skolan har aldrig varit så öppen för nya influenser som nu och detta har resulterat i att vi närmast översköljs av idéer, influenser och forskning som för ett antal år sedan skulle vara fullständigt främmande att pröva på i undervisningen. Det finns en mängd olika pedagogiska arbetsmetoder som skall tjäna till att forma och omforma skolan. Utomhuspedagogik är en av dessa arbetsmetoder. När de första svenska skolhusen byggdes användes en speciell arkitektur. Denna innebar att alla fönster på skolan medvetet placerats högt upp för att hindra elever att se ut över det kringliggande landskapet. Inget utanför skulle få hindra den viktiga undervisningen som bedrevs i klassrummet. Idag finns de så kallade "Ur & skur"-skolorna som enbart ängar sig åt att bedriva utomhuspedagogik.

Utomhuspedagogiken är här för att stanna. Men vad är utomhuspedagogik? Vad ligger bakom detta begrepp, och framförallt, hur använder pedagogerna utomhuspedagogiken i sitt dagliga arbete?

Jag blev intresserad av utomhuspedagogik under en kurs på lärarutbildningen i Göteborg, tidigare hade jag aldrig ens reflekterat över att man kunde förlägga undervisningen utanför klassrummet. Under flera VFU-perioder (verksamhetsförlagd utbildning) har jag sett exempel på pedagoger som använder utomhuspedagogiken dagligen med goda resultat medan andra pedagoger inte skulle drömma om att ta med eleverna ut. När man tar del av litteratur kring utomhuspedagogik skriver författarna närmast lyriskt om hur effektivt det är och tonen är nästan missionerande. Ofta ges exempel på långa utflykter med klasser där pedagogen tillsammans med sina elever upplever spännande äventyr. Detta låter mycket intressant och spännande. Jag ville dock veta mer om hur vardagens verklighet såg ut för pedagoger som kanske inte hade tid och resurser till att genomföra dessa mer spektakulära utflykter, utan höll sig mera till skolans direkta närmiljö men som ändå förespråkade ett utomhuspedagogiskt förhållningsätt. Vad är det som driver dessa pedagoger? Hur ser de på sig själva och utomhuspedagogiken som arbetsmodell? Jag är av uppfattningen att utomhuspedagogik kan vara ett mycket bra verktyg för den pedagogiska verksamheten men av någon anledning används inte detta i större omfattning.

2. SYFTE

Mitt syfte med detta arbete är att ta reda på mer om utomhuspedagogiken och om den har en plats i dagens skolor. Jag vill försöka förstå vad det är för bakomliggande faktorer som ligger till grund för om en skola eller dess pedagoger bedriver utomhuspedagogik. Syftet är att ta reda på mer om utomhuspedagogik, vad den innebär för olika pedagoger, hur den används och vilka faktorer som kan tänkas påverka dess användning.

2.1 Frågeställningar

För att nå mitt syfte har jag begränsat mig till tre frågeställningar:

Vad innebär utomhuspedagogik för pedagogerna?

Varför används utomhuspedagogik?

Hur används utomhuspedagogiken i undervisningen?

2.2 Begrepp

I detta arbete återkommer några begrepp som bör definieras varpå läsaren lättare kan följa med i texten.

2.2.1 Storyline

I en storyline sker undervisningen i form av framförallt en berättelse. Denna berättelse kan skapas av pedagogen, eleverna själva eller pedagogen och klassen ihop. Den röda tråden i undervisningen blir just berättelsen som skapar en kontext för eleverna. Genom denna storyline skapas engagemang, nyfikenhet och sammanhang för eleverna. En viktig del är att pedagogen utgår från elevernas förkunskaper under berättelsens gång. Stor vikt läggs även vid att eleverna själva får konstruera eller komma på möjliga lösningar som för handlingen framåt. (<http://www.storyline.nu>)

2.2.2 Allemansrätten

Allemansrätten är en lag som i praktiken ger alla rätt att fritt vandra i skog och mark. Man har också rätt att plocka bär, svamp och blommor. Med denna rätt tillkommer ansvar på var och en att man visar hänsyn mot såväl naturen som andra i naturen. En vanlig sammanfattning kring allemansrätten är ”Inte störa – inte förstöra”. (<http://www.naturvardsverket.se/sv/>) Något som diskuterats under senare år är huruvida Allemansrätten gäller för större grupper såsom till exempel skolklasser. Bergil m.fl. (2004) menar på att skolklasser inte utgör någon skillnad, såvida man inte skall utföra någon speciell aktivitet, utan allemansrätten gäller även här.

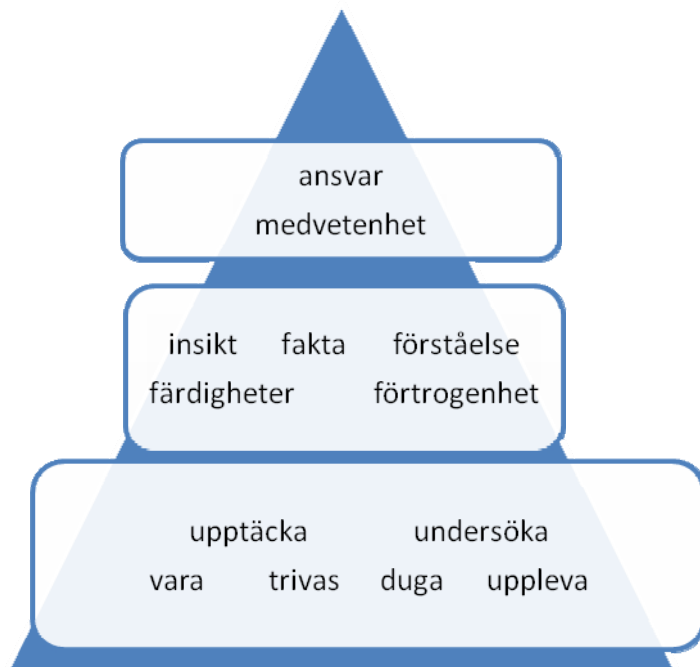
3. TEORETISK BAKGRUND

Efter utomhuspedagogiken slog igenom på bredare front i Sverige i början av 1990-talet har det publicerats flera böcker, uppsatser, artiklar och forskningsresultat kring detta, trots detta bör utomhuspedagogiken ses som en tämligen ny pedagogik. I dagsläget verkar alla forskare vara rörande överens om att utomhuspedagogik, använd på rätt sätt, kan vara ett ypperligt instrument för att främja barn och elevers inläring och sociala utveckling. Jag skall här kort presentera några av aktörerna inom utomhuspedagogisk forskning samt olika undersökningar som är relevanta för min studie.

Szczepanski och Dahlgren (1997) menar på att utomhuspedagogiken kan praktiseras inom alla ämnen och att mötet med naturen eller landskapet också utgör ett möte med helheten. Detta möte bidrar på ett naturligt sätt till en helhet som inte går att sönderdela på det sätt man idag gör i klassrummet då man delar upp kunskapen i olika ämnen, vilket de är kritiska till. Deras syn på lärandet består i möjligheten att sammanfoga alla sinnen, erfarenheter och upplevelser. En av utomhuspedagogikens främsta uppgifter idag är att försöka hitta och nyttja platser där eleverna kan erfara dessa upplevelser. Genom att använda uterummet påpekar de att detta rum utgör såväl kontexten men också själva innehållet i det avseende att omgivningen utgör både lärandets innehåll och dess sammanhang.

“Outdoor Education tries to animate the often abstract concepts of the scientific disciplines, and thereby create a local historic, ecological, and social sense of place amongst children and young people” Szczepanski (2000 s19)

Ericsson (2002) menar också på att svenskarna alltid haft en nära kontakt med naturen och att den under alla år alltid utgjort en naturlig del av vardagen. Hon påpekar dock att urbanisering och förbättrade kommunikationer lett till att naturen och naturupplevelsen blivit mer abstrakt. Ericsson (2004) påpekar också att en viktig del av utomhuspedagogiken ligger i att den kan tjäna till att hjälpa barn och elever att skapa ett livslångt intresse för naturen i sig. Genom att kontinuerligt förlägga undervisningen till uterummet blir eleven allt mer trygg i vistelsen utomhus och kan nå djupare insikter. Ericsson (2002) belyser att en elev ofta går genom olika faser i sin kontakt med utomhuspedagogiken (Se figur 1). Ericsson skriver att utomhuspedagogiken är ett bra instrument för att väcka barns intresse för naturen och i längden friluftsliv. Vidare lyfter Ericsson upp att bortsett från positiva aspekter såsom bättre hälsa, ökad koncentration, effektivare inläring finns här också ett stort utrymme för personlig utveckling, uterummets betydelse för det egna växandet. Ericsson förklarar att utomhuspedagogiken i sin natur ”tvingar” in eleverna i nya roller vilket har stor betydelse för den egna utvecklingen. Ericsson (2004)



Figur 1

*Om hur barn och elevers intresse och kunskap utvecklas genom utomhuspedagogiken.
(Ericsson, 2002, s24)*

Karlsson och Kristensen (2009) har fokuserat på vilka hinder och möjligheter som finns inom utomhuspedagogiken. I sin undersökning som baserar sig på svaren från fem förskolepedagoger visar de på att utomhusvistelsen hjälper till att träna upp barnens motoriska utveckling. Dessutom tenderar barnens koncentrationsförmåga att öka vilket underlättar övrig inläring. När barnen frekvent får vistas ute ges de en möjlighet att uppleva och utforska med alla sinnen. Detta har en positiv inverkan på deras utveckling och inläring. (Karlsson & Kristensen 2009)

Wynne Harlen (1996) belyser pedagogens roll och menar på att pedagogens inställning är mycket viktig för vad eleverna tar till sig. Hon menar på att planering före och reflektion efter varje lektion hjälper pedagogen att ytterligare förbättra sin undervisning. Hon visar dessutom på att elever och pedagoger ofta har helt olika uppfattningar och tolkningar av vad de upplevt under en lektion och menar pedagogen till att vara medveten om detta. Alla elever har olika förutsättningar och erfarenheter som påverkar vad de upplever, ser och tolkar. Folkesson m fl. (2004) påpekar dock att det kan vara svårt för en pedagog att själv granska sin praktik på ett kritiskt sätt och att det ofta krävs en hög grad av professionalism för detta.

Stotz och Svenning (2004) diskuterar kring varför så få pedagoger väljer att arbeta med utomhuspedagogik. Det finns några punkter som ofta återkommer som möjliga hinder. Författarna påpekar att det finns en råder rädsla och osäkerhet inför att ta steget ut och implementera utomhuspedagogiken. Denna osäkerhet baserar sig dels på okunskap för ett nytt pedagogiskt arbetsätt, men också en oro att släppa kontrollen. De menar på att det finns så många olika situationer man kan hamna i utomhus att det är omöjligt att planera inför dem alla. Även Dahlgren & Szczepanski (2004) påpekar att konventionellt tänkande, administrativa hinder och brist på kunskap är de främsta anledningarna till att utomhuspedagogiken inte praktiseras i större utsträckning.

3.1 Definition

Att försöka definiera begreppet utomhuspedagogik är svårt då det är ett komplext begrepp som spänner över ett stort område, såväl den pedagogiska praktiken, vad man gör, liksom en mer teoretisk bild, hur man ser på lärande, och vad kunskap är. Hammerman & Hammerman belyser problematiken då de gör ett försök att besvara frågan "What is outdoor education?" med följande uttalande:

" Outdoor education is a contemporary curriculum development that is sometimes difficult to define. It is a rather vague and nebulous educational concept. As a methodology, or approach, to more efficient and effective learning, the term outdoor education has been applied in various ways. "

(Abel 2006 s4)

De väljer alltså att hellre tala om utomhusundervisning. Ser man till svenska nationalencyklopedin kan vi konstatera att:

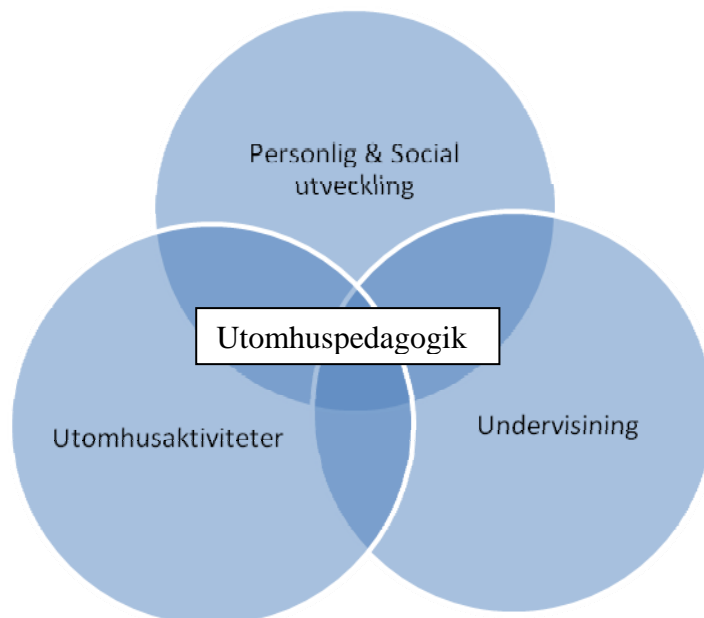
"Utomhuspedagogik, pedagogik som utgår från platsens betydelse för lärandet. Termen introducerades under tidigt 1990-tal och kopplas till en pragmatisk reformpedagogisk bildningstradition som ser kunskap som aktivitet. Den bygger på en växelverkan mellan autentiska upplevelser och textbaserat lärande. Praktiskt utövas den i form av tolkning, vägledning och reflektion i natur- och kulturlandskap, där eleven vistas större delen av undervisningstiden. Undervisningssituationen kan förläggas i både urbana och rurala miljöer, och genom att lärandet förutom utevistelse även förutsätter mer rörelse framhålls ofta de positiva effekterna för elevernas hälsa." (NE.)

Den definition jag valt för detta arbete är den definition som Nationellt centrum för utomhuspedagogik ger:

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. (NCU) (<http://www.liu.se/ikk/ncu/vimmerby/om-utomhuspedagogik?l=sv>)

Denna definition stämmer väl överens med en modell av Higgins och Loynes (1997). Dessa vill dra en tydlig gräns mellan utomhusvistelse och utomhuspedagogik. Att bara befinna sig i uterummet, eller genomföra undervisning där är inte, per automatik, det samma som utomhuspedagogik. De menar på att tre viktiga faktorer måste uppfyllas för att man skall kunna kalla det för utomhuspedagogik. Man måste befinna sig utomhus, eller utanför klassrummet. Det måste ske i någon undervisningsform. Dessutom måste detta bygga på individens sociala och personliga utveckling. Det är först när dessa tre kriterier är uppfyllda som det handlar om utomhuspedagogik. Man kan även se att dessa kriterier finns representerade för utomhuspedagogiksbegreppet i detta arbete.



Figur 2.

Modell av Higgins och Loynes (1997), modellen visar att det är först när de tre cirkelarna överlappar varandra som utomhuspedagogik sker.

Oavsett vilken definition man väljer kan vi konstatera att utomhuspedagogiken inte på något sätt utesluter det traditionella teoretiska lärandet i klassrummet. Det handlar om en växelverkan där teorin ofta flyttas över till det praktiska.

3.2 Utomhusaktiviteter

Ericsson (2002) påpekar att natur och friluftsliv hamnar ofta högt upp på listan när svenskars fritidsvanor och intressen undersöks. Hon förklarar att stor ansträngning som läggs inomhus genom att försöka konkretisera och förklara abstrakta problem kan förenklas genom att byta perspektiv och förflytta undervisningen ut. Ericsson (2002)

Utomhuspedagogiken är dock inget som endast sker ute i skogen.. Strotz och Svenning (2004) konstaterar att ”Ute” lika gärna kan vara skolgården, staden, parken men också inomhusmiljöer till exempel ett museum.

”Ett sådant exempel är när museipedagogerna på Vasamuseet tar med sig skolklasser ner till en kopia av Vasa batteridäck där de, i skum belysning, bland båtmanskistor och kanoner, målar upp en berättelse om livet till sjöss och låter eleverna knappa på torkad gädda för att dela Vasabesättningens smakupplevelser. När eleverna lämnar museet är det säkert många som kommer att bära med sig kunskap, tankar, känslor och fantasier från besöket i minne” (Stroz & Svenning, 2004, s32) .

I begreppet utomhuspedagogik handlar det alltså inte enbart om att befinna sig utomhus rent fysiskt utan snarare att man befinner sig i en lärandesituation där den traditionella textbaserade skolundervisningen stigit åt sidan och ersatts av ett situerat, erfarenhetsbaserat lärande. Platsen man befinner sig på är av stor vikt då den ger lärandet såväl innehåll som kontext. (Dahlgren & Szczepanski, 2004)

Elever, framförallt i de lägre åldrarna har dessutom ett behov av att röra sig. Såväl Ericsson (2002) som Szczepanski & Dahlgren (2004) konstaterar att dagens samhälle inte längre på ett naturligt sätt uppfyller elevers rörelsebehov. Szczepanski & Dahlgren (2004, s9) talar till och med om att barn och ungdomar idag rör sig inom en triangulär livsform. Triangeln som utgör rörelsemönstret består av hemmet, köpcentrat och skolan. De menar på att utomhuspedagogiken kan utgöra ett bra instrument för att bryta detta mönster och därmed skapa andra kommunikativa miljöer för lärandet. Att fysiskt röra sig är nyttigt och har en mängd olika positiva effekter. Grahn mfl. (1997) understryker sambandet mellan motorisk rörlighet och intellektuell rörlighet. Detta innebär att flera fallstudier visar på att elever som får röra på sig presterar bättre i skolarbetet och får en ökad motivation och koncentrationsförmåga. (Grahn mfl, 1997; Ericsson, 2002)

3.2.2 Personlig & Social utveckling

När man lämnar klassrummets fyra väggar lämnar man också ofta sina roller bakom sig. I den normala skolsituationen har en social ordning och hierarki skapats. De flesta elever är medvetna om sin plats i gruppen. Genom att använda utomhuspedagogiken kan dessa roller brytas och elever som normalt inte tar en framträdande roll kan här få chansen att visa att de också kan. Klassen delar dessutom ute gemensamma upplevelser och på ett naturligt sätt skapas situationer där de invanda mönstren bryts. Då utomhuspedagogiken ofta bygger på ett problembaserat lärande uppstår ofta situationer där eleverna måste samtala med varandra skapas ofta situationer där alla måste hjälpa till vilket ytterligare kan bidra till att stärka sammanhållningen för gruppen. (Ericsson 2002;2004)

3.2.3 Undervisning

Då det textbaserade lärandet byts ut eller kompletteras av ett upplevelseinriktat lärande skapas en nyfikenhet och ett intresse som leder till ett effektivt lärande. Genom att utmana elevens kunskaper och låta dem experimentera, leka och uppleva olika fenomen utanför klassrummet involveras hela kroppen. Genom att kontinuerligt använda utomhuspedagogik som instrument kan man skapa ett livslångt intresse hos eleven, såväl för naturen som för lärandet.

Grunden för utomhuspedagogiken är den direkta upplevelsen. Ericsson (2004) förklarar att denna upplevelse berör hela människan, alla sinnen, ens känslor, individens värderingar och tankar. En pedagogik baserat på alla dessa sinnen skapar ett lärande baserat på varaktiga kunskaper.

4. LÄRANDE TEORIER

Utomhuspedagogiken är ingen egen pedagogik i det avseende att det går att peka ut någon person som tagit fram denna metod, utan den är snarare en framväxt av olika syner på lärande. Man kan dock hitta spår av flera välkända pedagoger/filosofier som får sägas ha en mer framträdande roll för pedagogikens framväxt, mer om detta under punkt 5. Inom utomhuspedagogiken lämnas den enskilda pedagogen stort ansvar att själv utforma undervisningen. Så länge han eller hon uppfyller de tre tidigare nämnda parametrarna, undervisning, utomhusaktiviteter, utveckling kan vederbörande således bedriva utomhuspedagogik. (Higgins & Loynes 1997) Man kan dock se att den teori som har en framträdande roll inom utomhuspedagogiken är det sociokulturella, situerade lärandet.

4.1 Sociokulturellt

Det sociokulturella synsättet brukar tillskrivas Lev Vygotskij (1896-1934) även om han aldrig personligen använde begreppet i något av sina verk. En av de bärande delarna inom detta synsätt är att lärande sker via interaktion. Vygotskij påpekar att då barn inte bara lär tillsammans utan att de även lär av varandra. Detta innebär att varje individ även utvecklas individuellt i relationen med andra. (Vygotskij 1995)

Denna interaktion sker primärt genom olika relationer. Enligt Williams, Sheridan och Pramling-Samuelsson (2000) ingår ett barn i flera olika relationer som påverkar och påverkas beroende på relation och situation. Det kan handla om relationen mellan barnet och dess förälder eller relationerna mellan olika barn. Det är i samspelet med andra, såväl barn som vuxna, som individen tar till sig nya tankesätt eller utvecklar sin syn på världen. Inom det sociokulturella synsättet är det oftast någon mer kunnig som kan härleda, hjälpa och stötta den mindre kunniga tills denna så småningom själv utvecklats och själv kan fungera som handledare för nya individer. Lärandet uppkommer och utvecklas i samspelet med andra och således är interaktion och kommunikation två mycket viktiga begrepp. Ytterligare en bärande del är sammanhanget, eller vilken situation individen befinner sig i. Förespråkare för det sociokulturella synsättet menar på att lärandet uppstår först då hela människan befinner sig i en kontext där lärandet inte kan skiljas från det sammanhang där det utvecklas. (Williams mfl., 2000, s30) En variant på detta kallas för situerat lärande.

Roger Säljö är en av de svenska förespråkarna för det sociokulturella lärandet och förklarar att människan genom historien skapat och format sin kunskap till olika artefakter som vittnar om vilka kunskapsresurser mänskligheten innehar, exempel på dessa artefakter kan vara fysiska såsom miniräknaren men också mer abstrakta, såsom språket. (Säljö, 2000)

4.2 Situerat lärande

Det situerade lärandet bygger mycket på den sociokulturella synen på lärande men understryker i ännu högre grad att lärandet formas utefter såväl sammanhanget som platsen. Williams mfl. (2000) understryker att all kunskap är situerad. Detta innebär att kunskapen inte blir relevant förrän den sätts i en viss kontext. Vidare kan man skilja på lärande och undervisning då lärande kan ske på flera sätt utan undervisning medan undervisning i sig inte utgör en garanti för lärande. "The belief that learning occurs only in a specified time and place (the learning environment of the classroom) is as incorrect as believing outdoor education to be the only road to knowledge." (Szczepanski 2001 s19)

4.3 Lek som lärande

Lekens roll som lärande har uppmärksammats allt mer under de senaste 20 åren. (Rasmussen 1992). Såväl Rasmussen (1992) och Lindquist (2002) understryker att leken kan vara ett effektivt instrument för att främja elevers utveckling och lärande. Lindquist understryker att i leken finns det flera element som kan ha en positiv inverkan på eleven. I leken lär sig barnet; turtagande, följa regler och lyssna på andra för att nämna några av de sociala fördelar som Lindquist (2002) belyser. Även Vygotskij (1995) belyser leken som ett utvecklande instrument för individen.

”Leken är barnets livs-skola, som fostrar det andliga och fysiska. Dess betydelse är enorm för karaktärsdaningen och utvecklandet av världsuppfattningen hos den blivande människan.” Vygotskij 1995, s 83)

Även om utomhuspedagogiken inte direkt har sammankoppling med leken anser jag att leken bör kommenteras då flera av pedagogerna jag varit i kontakt med förklarar att de ofta använder leken inom utomhuspedagogiken.

4.4 Vad säger läroplanen?

Traditionellt sett har skolan präglats av en förmedlingspedagogik där barnet ses som ett tomt kärl som den kunniga läraren skall fylla med kunskap. (Arfwedson 2000). Barnet och eleven har uppfattats som en passiv aktör som under åren matas med specifik kunskap som den vuxne valt ut. Williams mfl (2000) skriver att man tydligt kan se hur läroplaner och styrdokument har utvecklats under senare år och hur bilden på det passiva barnet ersatts med en social varelse som själv formar och skapar kunskap i relation med andra. Det handlar om en ökad medvetenhet kring det sociokulturella synsättet, att barn lär av varandra. Ser man till Lpo 94, som är relevant för detta arbete, kan vi plocka ut delar som väl stämmer överens med utomhuspedagogikens arbetsätt. I Lpo 94 kan vi läsa att ett av skolans uppdrag är att skolan skall erbjuda ”Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Skolan skall sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet inom ramen för hela skoldagen.” (Lpo 94, s7) Vi ser här att eleven ses som en aktiv varelse.

Szczepanski och Dahlgren (1997) understryker att det är i mötet med uterummet som lärandet uppstår. Det är när eleverna ser platsen de befinner sig på, när de kan ta, lukta och förnimma som frågor och intresse uppstår. Utomhuspedagogiken ökar autenticiteten och motivationen för eleverna kring lärandet då landskapet i sig kan hjälpa dem att åskådliggöra det abstrakta. Detta ligger i linje med vad skolverket konstaterar då ”En viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang. Eleverna skall få möjligheter att ta initiativ och ansvar. De skall ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och lösa problem” (Lpo 94, s6)

I ett utomhuspedagogiskt arbetsätt lämnas stort utrymme för miljön. Såväl Ericsson (2002) som Lundegård (2004) lyfter fram att grunden för ett miljötänkande och ett livslångt intresse för naturen kan läggas redan under skolans tidigare år. Genom att få vistas i uterummet skapas ett band till naturen. (jmf figur 1)

Lpo 94 tar även upp miljöaspekten och hållbar utveckling och skriver att:

”Genom ett miljöperspektiv får de möjligheter både att ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka och att skaffa sig ett personligt förhållningssätt till övergripande och globala miljöfrågor. Undervisningen skall belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling.” (Lpo 94, s6)

Jag väljer också att lyfta upp några av skolans strävansmål som jag särskilt anser vara relevanta ur ett utomhusdidaktiskt perspektiv:

”Skolan skall sträva efter att varje elev

- utvecklar nyfikenhet och lust att lära,
- utvecklar sitt eget sätt att lära,
- utvecklar tillit till sin egen förmåga,
- känner trygghet och lär sig att ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra,
- lär sig att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra
- lär sig att lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att
 - formulera och pröva antaganden och lösa problem,
 - reflektera över erfarenheter och
 - kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden” (Lpo 94, s9-10)

Dessa strävansmål ligger inom ramen för vad utomhuspedagogiken står för. Stor vikt läggs vid individens eget ansvar och skolans roll blir att förmedla möjligheter till eget lärande. Williams mfl (2000, s42) menar på att den traditionella förmedlingsundervisningen har svårt att nå dessa strävansmål om man inte förändrar klassrumsklimatet och låter eleverna interagera och kommunicera mer med varandra.

4.5. Utomhuspedagogikens framväxt

Utomhuspedagogiken är ingen ny företeelse. Liksom många andra pedagogiska idéer kan man se dess rötter gå tillbaka långt i tiden. Nihad Bunar (2001) påpekar att skolan är en avbild, en spegling av det omgivande samhället, vilket gör skolan tacksam att studera om man även vill få en övergripande bild av hur samhällsdebatten såg ut vid en viss tid. Arfwedson (2000) visar att även om den pedagogiska retoriken sett likadan ut under 100 år kan man följa hur den pedagogiska diskussionen reformerat undervisningen. Hon menar på att Rousseaus och Deweys tankar kring kunskap och lärande varit så betydelsefulla att man tydligt ser spår av dem genom årtiondena när man tittar på hur skolan förändras. Hon påvisar att genom att studera hur debatten runt skolan sett sig genom historien kan vi se hur undervisningen sett ut och hur de nya idéströmningarna tas upp och implementeras i nya former av pedagogik där upplevelsen ter sig allt viktigare för lärandet. (Arfwedson 2000)

Szczepanski och Dahlgren (2004) konstaterar att ett fenomen som länge har utsatts för hård kritik är delningen som i skolan skett och fortfarande sker mellan praktik och teori. Kritiken bygger på att skolan blivit skild från det övriga samhället och att kunskapsstoffet som lärs ut bara kan tillämpas inom skolan.

En tidig röst som såg detta problem var J.A Comenius (1592-1670). Han menade på att en autentisk miljö var av stor vikt för att lärande skulle möjliggöras. Han var inte ensam om att förespråka detta. Även i Rousseaus ”Emilé” finner vi flera exempel på hur naturen och ofta i samband med situationen bidrar till bildning. (Arfwedson 2000).

Det namn man kanske mest förknippar med utomhuspedagogik är John Dewey (1859 – 1952). Deweys tankar om undervisning bygger på ett stor tilltro till barnet självt och dess förmåga. Vi finner också en övertygelse hos Dewey om att lärandeprocessen sker i en social och praktiskt situation. Dewey skrev att vi måste försöka skapa en undervisningssituation där vi kan ge elever kunskap som de kan komma ha nytta av, såväl i yrkeslivet liksom personligt.

För att nå denna kunskap är autentiska övningar det mest effektiva sättet. Dewey förespråkade metoder som var utformade så att eleverna själva fick arbeta fram en lösning, det vill säga learning by doing. (Arfwedson 2000)

Även Ellen Key (1849 – 1926) var kritisk till hur skolsystemet såg ut och hur det rådande paradigmet på lärande såg ut. Redan år 1900 riktar hon massiv kritik mot hur skolan och dess kunskapssyn var utformad. Hon ville att man skulle lämna klassrummet och använda naturen, och verkligheten som kunskapsbas och inte kontextualiserade texter i undervisningen.

”Bildningen kan vara vunnit på de mest regellösa sätt- kanske vid aftonbrasan eller på ången, vid havsstranden eller i skogen; kan vara hämtad ur gamla luntor eller ur naturen själv; den kan ha stora luckor och mycken ensidighet men ehuru levande, personlig, självägd, rik är den icke mot deras, som i femtonåriga lärokursens cirkelgång med tillbunden mun tröskat axet från andras åkrar” (Key 1995, s16)

Ytterligare belägg för hennes kritiska syn mot pedagogiken kan beläggas med följande citat:

”I stället för att barnet undervisas i t ex matematik och naturvetenskap om hur saker och ting är, bör de genom t ex hantverk och trädgårdsarbete själv upptäcka hur saker och ting förhåller sig. Enligt ”pluggmetoden” får barnet veta att fröet grov i värme och fukt. Enligt ”uppfodringsmetoden” får barnen så frön och se vad som händer. Det gäller att utnyttja barnets egen upptäckarglädje” (Andersson 2001, s43)

Vi ser här en diskussion som pågått i fler än hundra år. Trots detta är den högaktuell på 2000-talet. Kritiska röster menar på, att skolan idag till stor del saknar en kontext i sin undervisning, att skolan blivit dekontextualiserad. Detta resulterar i de kunskaper och färdigheter som eleverna lär sig i klassrummet bara kan appliceras i klassrummet. När autentiska aktiviteter skall överföras till klassrummets miljö omvandlas de till uppgifter med väldefinierade problem, tydliga rätt/fel svar där svaret blir det primära. Oscar Öquist (1995) diskuterar detta och konstaterar att skolan bara reproducerar redan etablerat, vedertaget vetande som upplevs av eleverna som korvstoppling. Den inrutade, planerade lektionstimmen i klassrummet tillvarar inte elevers nyfikenhet och förutsättningar vilket leder till att eleverna tappat intresset och motivation.

Marton och Carlgren (2001) förklarar att skolan har fått en förändrad roll. Från att tidigare förmedlat fakta och färdigheter skall den nu även infatta förståelse och förtrogenhet. Detta blir problematiskt då skolan traditionellt sett arbetat med en förmedlingspedagogik. Carlgren (1999) belyser problematiken kring skolan utifrån att den i viss mån saknar autenticitet. Som autentiska praktiker ses ofta olika verksamheter utanför skolan, medan skolan tenderar att uppfattas mer som en icke-autentisk praktik. Skolverksamheten bygger på någon form av hybridverksamhet där innehållet hämtas från praktiker utanför skolan och som senare transfereras in och omvandlas till att passa in en skolkontext. (Carlgren 1999, s102)

Även Szczepanski & Dahlgren (1997) diskuterar runt detta problem och konstaterar att skolvärlden fortfarande i alltför hög grad förlitar sig på textbaserat lärande. Detta kombinerat med allt färre upplevelseövningar skapar en situation där eleven bara reproducerar redan känd kunskap utan att förstå dess kontext eller varför kunskapen är viktig. Detta rimmar illa om man ser till styrdokumentet som strävar efter att skolan skall vara en plats fullt av lustfullt lärande, aktiviteter och utmaningar.

“At school, learning still relies heavily on texts (literary knowledge), an increased amount of digital texts and virtual reality, and less and less on first-hand experiences. This is a methodological problem, and a challenge in which outdoor education can assist us” (Szczepanski 2001, s20)

4.5.1 Pedagogens roll

Pedagogen har en mycket viktig roll i det utomhuspedagogiska arbetet. Pedagogens förhållningsätt kan vara avgörande för hur eleverna mottar utomhuspedagogiken. Harlen (1996) skriver att det är mycket viktigt att pedagogen finns med och uppmuntrar och inte tillrättavisar. Genom att ställa eleven mot väggen med frågor som ”vad är detta för fågel, träd, djur etc. ” är det lätt att eleverna tappar sugen och inte vågar fråga vidare. Harlen kallar detta för negativ stimulans. (Harlen 1996, s30) Hon påpekar att pedagogen istället själv är med och upptäcker. Om pedagogen vill uppmuntra sina elever måste denna först visa eleverna att han eller hon är genuint intresserad av vad eleverna studerar. När eleverna inser att pedagogens intresse är äkta skapas ett förtroende mellan pedagog och elev som gör att eleverna vågar öppna sig och diskutera mer fritt. Vidare påpekar Harlen på att arbeta med ett problembaserat lärande (PBL) kan göra undervisningen betydligt effektivare. ”Om barnen verkligen skall förstå, bör de själva ha arbetat fram resultatet” (Harlen 1996, s14)

Stotz och Svenning (2004) konstaterar att pedagoger ofta drar sig för att lämna klassrummet av flera anledningar. Det kan handla om rent organisatoriska, men även rädslan att förlora kontrollen över situationen. När man lämnar klassrummet försätter man sig i en situation där oplanerade saker kan, och kommer, inträffa. Författarna menar på att det här finns en rädsla hos pedagoger. Detta, i kombination med okunskap leder till att få vågar sig på utomhuspedagogik. (Stotz och Svenning 2004) Ericson (2002) delar denna syn och påpekar att man som pedagog måste våga släppa kontrollen i dessa sammanhang. Ericsson hävdar att man skall låta elevernas intresse, platsen och situationen avgöra hur lektionen skall se ut. Pedagogens roll blir i första hand att kunna skapa situationer som erbjuder eleverna aktiviteter som väcker deras intresse, lust och nyfikenhet. Ericsson (2004) framhåller också vikten av ledarens roll genom att pedagoger ställer utmanande frågor till barnen för att utveckla deras kunskap.

”Den direkta upplevelsen är basen och utgångspunkten för lärande ute. Barnet relaterar tidigare erfarenheter och kunskaper till mötet med omgivningen och i det mötet har ledaren en avgörande roll. Nyfikenhet på det okända formulerar frågor som den vuxne bör uppmärksamma för barnets fortsatta lärande” (Ericsson 2002:3)

5. METOD

För att besvara mina frågeställningar och nå mitt syfte har jag valt genomföra denna studie med hjälp av en etnografisk metodtriangulering. (Stukát 2005, s124) Även om etnografi framförallt kanske förknippas med forskning kring främmande kulturer har jag valt att dra paralleller till detta begrepp då det också kan vara studier av små grupper inom den egna kulturen. (Stukát 2005, s39). I det etnografiska strävar man för att förstå mänskligt beteende. För att få djupare förståelse för pedagogens utomhuspedagogiska praktik har jag använt mig av såväl kvalitativa intervjuer samt observationer. Jag kommer här redogöra kring faktorer som urval, validitet och reliabilitet samt utveckla intervjufrågorna.

5.1 Kvalitativ metod

Då mitt syfte var att få insikt kring utomhuspedagogikens roll hos olika pedagoger har jag valt att använda mig av en kvalitativ metod. Denna metod är lämplig då jag strävar efter att försöka tolka och förstå pedagogernas handlingar. Jag valde bort den kvantitativa metoden då jag primärt inte avsåg att undersöka statistiska eller mätbara faktorer utan snarare försöker hitta en djupare bild av utomhuspedagogiken. Stukát (2005) förklarar att huvuduppgiften för detta arbetsätt inte är att generalisera, förklara och förutsäga utan snarare att tolka eller gestalta något. Även om den kvalitativa metoden ibland kritiseras för att den uppfattas som subjektiv, det vill säga att för mycket lämnas åt tolkning och för lite är mätbart, anser jag att denna metod utgör det effektivaste instrumentet för att nå mitt syfte.

5.2 Intervju

Då jag valt en kvalitativ metod kändes intervjun som ett effektivt arbetsredskap att använda. Jag valde att använda mig av främst ostrukturerade intervjuer. Dessa kännetecknas av att jag var väl medveten om vilket ämnesområde jag avsåg att undersöka men ställer frågorna i den ordning som situationen tillåter. Jag tog fram sex huvudfrågor som jag anser spänner över och täcker in mina frågeställningar. Samtliga pedagoger fick dessa frågor och beroende på deras svar följde jag upp med följdfrågor såsom "Hur menar du med det?" "kan du utveckla vad du just sade" "Vad skulle hända om..." Dessa följdfrågor tjänade till att tränga djupare in i pedagogens livsvärld vilket gav mig mer information och kunde hjälpa mig förklara begrepp och fenomen tydligare. (Stukát 2005, s39)

Intervjuerna har skett på flera olika platser. Den inledande intervjun skedde i samtliga fall i pedagogens klassrum där vi avsatt tid så vi kunnat sitta i lugn och ro. Efter den inledande intervjun har jag fortsatt intervju pedagogerna under en längre tid, såväl på fältet under deras utomhuspedagogik som genom uppföljande intervjuer via mail eller telefon. Intervjuerna har alltså skett i flera steg och kan närmare liknas vid en fortgående dialog. Då kontakten och relationen med pedagogerna utvecklats har jag upplevt att de uppträtt ärligare i det avseende att vissa svar troligen inte skulle komma om jag valt ett annat metodverktyg, mer om detta under validitet.

Jag har tagit fram sex huvudfrågor som kan hjälpa mig att ringa in, förstå och utveckla mitt område. Då mitt syfte är att undersöka vad utomhuspedagogik är för olika pedagoger samt hur de använder den har jag kommit fram till följande:

Vad innebär utomhuspedagogik för dig?

Med denna fråga hoppas jag få den tillfrågade pedagogen att reflektera över sin praktik. Eftersom jag tidigare konstaterat att utomhuspedagogiken kan vara svår att definiera och är tämligen tillåtande i sin natur vill jag här få ta del av hur pedagogens reflekterar kring sin egen praktik

Hur använder du utomhuspedagogiken i din undervisning?

Jag undersöker här hur pedagogen själv ser på sin utomhuspedagogiska praktik. Syftet med denna fråga var att försöka se om det finns likheter och/eller skillnader i vad pedagogerna säger att de gör i kontrast mot vad de faktiskt gör.

Hur kom du i kontakt med utomhuspedagogik?

Jag ville här undersöka huruvida intresset för utomhuspedagogik alltid funnits hos pedagogerna eller på vilka vägar de kommit i kontakt med den. Jag ville även titta på hur utomhuspedagogiken såg ut hos de olika pedagogerna beroende på vilken bakgrund de hade.

Var får du din inspiration?

Även denna fråga rörde pedagogens syn på sin praktik. Jag ville undersöka om utomhuspedagogiken var *levande* för pedagogerna. Med levande menar jag att jag ville se hur de planerade och resonerade inför sina lektioner. Utvecklade de sin praktik genom att vidareutbilda sig och hålla sig uppdaterade eller valde de bara att förflytta den reguljära undervisningen till uterummet?

Hur uppfattar du att eleverna tycker om din utomhuspedagogik?

Även denna fråga avser att utröna pedagogens syn på sin yrkesroll. Frågan syftade till att låta pedagogerna reflektera över syftet med sin undervisning. Använder de utomhuspedagogiken för sin egen skull, som ett sätt att komma bort från skolan eller är eleven och dess lärandeprocess alltid i fokus?

Vilka för/nackdelar ser du med utomhuspedagogik?

Med denna fråga avsåg jag att undersöka hur pedagogerna såg på sin praktik ur flera olika aspekter. Jag ville ta reda på vilka fördelar de kunde se men även vilka nackdelar detta arbetsätt kunde medföra.

5.3 Observation

”Att använda någon form av observation brukar vara lämpligast när man tar reda på vad människor faktiskt gör, inte bara vad de säger att de gör” (Stukát 2005 s49)

Ytterligare en metod jag använt för att få en högre validitet i min studie är att använda observationen som instrument. Precis som det inledande citatet visar kan man via observation göra nya upptäckter som inte hade upptäckts genom att bara hålla sig till, i mitt fall, intervjuer. Då jag avsåg att undersöka vad utomhuspedagogik är för pedagogerna kontra hur de faktiskt använder den anser jag att observationen utgör en passande metod. Jag har besökt varje

pedagog vid två tillfällen under denna studie då de haft någon form av utomhuspedagogik. Under observationerna har jag försökt att inte påverka vare sig elever eller pedagog utan följt efter och antecknat fenomen jag funnit relevanta för studien. Jag har under dessa observationer haft en fortlöpande dialog med pedagogerna där jag genom frågor försökt förstå och fördjupa mig i vad pedagogen gör och varför.

5.4 Urval

Jag har valt att intervjua och observera fyra pedagoger då de använder utomhuspedagogiken under sina lektioner. Samtliga pedagoger är klassföreståndare i årskurs 1 -3. Jag valde denna ålder på eleverna då jag själv primärt kommer att arbeta med denna åldersgrupp. Jag har under min utbildning kommit i kontakt med dessa pedagoger främst genom verksamhetsförlagd utbildning (VFU) eller under min specialiseringskurs om utomhuspedagogik. Det kändes därför naturligt att arbeta vidare med dessa pedagoger då jag tror att den relation vi byggt upp ytterligare kan stärka arbetets validitet eftersom jag uppfattar att pedagogerna ger mer ärliga svar till någon de känner och, liksom de, är intresserade av utomhuspedagogik. Samtliga pedagoger hävdar att de regelbundet arbetar med utomhuspedagogik vilket var en viktig faktor när jag bestämde mitt urval.

Alla pedagoger arbetar inom Göteborg på kommunala skolor. Detta var ytterligare en faktor som avgränsade mitt urval. Jag har god kontakt med pedagoger som arbetar på så kallade "Ur & Skur"- skolor, som ägnar sig åt utomhuspedagogik i betydligt högre utsträckning, men det jag ville studera var hur utomhuspedagogiken användes i den kommunala skolan. Jag anser att fyra pedagoger kan ge en rättvis bild av hur utomhuspedagogiken ser ut och används. Hade jag använt fler pedagoger skulle jag kanske inte längre kunna arbeta med en kvalitativ studie med intervjuer och observationer utan hade kanske fått använda någon form av enkät. Detta hade resulterat i att jag inte kunnat fördjupa mig i samma omfattning. Jag är av uppfattningen att fyra röster kring utomhuspedagogiken räckte gott och gav mig tillräckligt information för att besvara mina frågeställningar och nå mitt syfte.

Skola 1

Skolan ligger i en av Göteborgs förorter. Runt om skolan ligger flera bostadskomplex liksom industriområden. Skolan är en grundskola (F-9) och har ca 400 elever. I skolans närhet, det vill säga inom gångavstånd finns större grönområden.

Skola 2

Skolan ligger placerad i de mer centrala delarna av Göteborgs stad. Det finns en större park i anslutning inom gångavstånd, annars präglas området av en urban stadsmiljö. På skolan bedrivs undervisning för årskurs F-9 och skolan har 450 elever.

Skola 3

Skolan bedriver verksamhet för årskurs F-9. Skolan ligger i en av Göteborgs förorter och omges av villor, skog och har närhet till större orörda naturområden . Det är ca 350 elever registrerade på skolan.

Skola 4

Även denna skola ligger i en av Göteborgs förorter. På skolan går 420 elever i årskurs F-9. I direkt anslutning till skolan ligger en mindre skogsduge och inom gångavstånd finns tillgång till ett lite större grönområde.

Intressant att nämna i sammanhanget är att samtliga skolor lägger vikt vid att profilera sig som skolor med närhet till grönområde, hav, parker etc. Studerar man exempelvis deras hemsidor ser man att det utomhuspedagogiska arbetet och närheten till grönområden premieras. Detta trots att två av skolorna (2 & 4) ligger i tungt bebyggda områden med tungt trafikerade vägar i närheten som man måste korsa för att nå dessa områden.

Det råder en bredd i pedagogernas ålder respektive verksamma yrkesår. Detta var ett medvetet val från min sida då jag ville ha en snittbild av verkligheten för att ytterligare stärka studiens reliabilitet. Här följer de pedagoger jag valt att intervjua och observera;

Inger, 47 år, har arbetat 20 år inom läraryrket. Hon har varit på samma skola hela tiden och säger sig arbeta med utomhuspedagogik i den dagliga praktiken.

Sofia, 35, år har jobbat under hela sin verksamma yrkestid, fyra år, på sin skola.

Anders, 44 år, har 14 år inom läraryrket. De senaste fyra åren har han arbetat mycket med utomhuspedagogik och har idag flera klasser på skolan som han ansvarar för utomhuspedagogiken för.

Pelle, 35 år har arbetat fem år som lärare. Efter utbildningen har han vikarierat på olika skolor i ett år och har för närvarande arbetet på skolan i fyra år.

Jag vill här passa på att påpeka att namnen är fiktiva för att uppfylla kravet på konfidentiellt. (Se nedan)

5.5 Etik

När man arbetar som jag gjort är det av vikt att man tar hänsyn till de etiska aspekter som följer med en studie som denna. Stukát hänvisar till de riktlinjer som anges av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR) Jag väljer här att beröra de som jag anser vara relevanta för detta arbete. (<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>)

5.5.1 Informationskravet

Detta innebär att de som på något sätt kommer beröras av studien måste informeras om detta. De inblandade skall också ta del av arbetets syfte och förstå vilket tillvägagångssätt studien kommer genomföras. De har också rätt att få veta hur och när studien skall presenteras. Samtliga pedagoger som på något sätt berördes av detta arbete hade informerats kring dessa faktorer.

5.5.2 Samtyckekravet

Samtyckekravet bygger på att de inblandade måste ha klart för sig att deras deltagande är helt frivilligt och att de närsomhelst kan välja att avbryta och välja att avstå från vidare medverkan. Om de väljer att avbryta sin medverkan skall detta inte på något sätt innebära några negativa konsekvenser för dem. Även här hade de pedagoger som var berörda givit sitt

samtyckte till deltagande. Jag övervägde att skicka ett missivbrev till elevernas vårdnadshavare men i samråd med pedagogerna valde jag att inte göra det. Detta var för att jag inte var intresserad att undersöka något kring eleverna utan bara fokuserade på pedagogerna och deras syn. Den enda fråga som överhuvudtaget berör elever var riktad till pedagogen och löd ”Hur uppfattar *du* att eleverna upplever utomhuspedagogiken?”.

5.5.3 Konfidentialitetskravet

Man måste här kunna garantera att de deltagande i undersökningen förblir anonyma. De som deltar skall vara informerad om detta och att alla uppgifter angående honom eller henne behandlas konfidentiellt. Vidare skall alla känsliga uppgifter godkännas innan publicering och uppgifter och detaljer som kan möjliggöra identifiering utelämnas. På grund av detta krav har jag valt fiktiva namn på de olika pedagogerna liksom de skolor de arbetar på med siffror. Jag har också valt att utelämnas detaljer kring skolor som möjliggör identifiering.

5.6 Avgränsningar

I detta arbete har jag gjort flera avgränsningar. För att hålla en rimlig arbetsbörda har jag använt mig av fyra pedagoger och deras syn på sin utomhuspedagogik. Syftet har varit att studera utomhuspedagogiken på ett djupare plan och inte primärt få fram ett generaliserbart resultat. Jag har dessutom ej valt att belysa utomhuspedagogiken ur ett elevperspektiv. Detta skulle vara en intressant infallsvinkel men då jag avser att få en djupare bild av vad utomhuspedagogiken innebär för olika pedagoger och hur den används anser jag inte att elevperspektivet platsar i denna undersökning. Vidare berörs styrdokumentet endast kort, även här har jag valt att avgränsa mig och inte gått in djupare kring någon analys av dessa eller dess betydelse.

5.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

För att se hur tillförlitlig min studie är skall jag här utveckla dessa begrepp något. Stukat (2005, s125) påpekar att man bör föra en diskussion kring validiteten reliabiliteten samt generaliserbarheten i sitt arbete. Reliabiliteten innebär att man granskar sitt sina resultat i förhållande till sitt mätinstrument. Hur noga och på vilket sätt har jag kommit fram till de resultat jag presenterar? Har jag använt ett skarpt, precist mätinstrument kan man anta att reliabiliteten är hög. Även om mitt arbete bygger på en kvalitativ metod ser jag skäl att diskutera reliabiliteten. Faktorer såsom feltolkning av frågor och svar, yttre störningar under undersökningen, att intervjupersonerna ljuger etc. är alla exempel på faktorer som kan spela in på reliabiliteten. För att försöka eliminera så många felkällor som möjligt har jag besökt varje skola minst två gånger och genomfört observationer medan de bedriver utomhuspedagogik. Jag har intervjuat pedagogerna under både mer formella former där vi i lugn och ro suttit i dennes klassrum.

Jag har också genomfört intervjuer med pedagogerna medan de genomför sina lektioner och efteråt. Jag har även haft mailkontakt med dem för att ytterligare kunna komma tillrätta med eventuella frågor jag haft eller kontrollera om jag uppfattat deras svar korrekt. Då jag spenderat så pass mycket tid med varje pedagog vill jag påstå att vi byggt upp en relation som medfört att de svarat, som jag tolkar det, öppet och ärligt på mina frågor. Detta märks speciellt då några av deras svar skiljde sig något från vad de sade i början av studien till vad som kom fram efter några veckors kommunikation. Framförallt uppfattar jag att två av dem initialt var väldigt måna om att lyfta fram sin egen professionalism och kunskap inom utomhuspedagogiken till att senare medge att deras insatser mest går på rutin och utan riktig

eftertanke, bearbetning och reflektion. Detta har jag full förståelse för då jag är tveksam till att många pedagoger frivilligt talar om sina eventuella brister under ett initialt skede. Då stora delar av mitt arbete handlar om hur utomhuspedagogiken bedrivs och uppfattas av olika pedagoger anser jag att reliabiliteten är hög. Jag var inte ute efter att misskreditera någon utan snarare lyfta och förstå pedagogernas livsvärld. Detta var de medvetna om vilket, enligt mig, ytterligare ledde till ärliga svar och tankar från deras sida.

För att ytterligare öka studiens tillförlitlighet och trovärdighet har jag använt mig av en metodtriangulering. (Stukát, 2005 s124) Detta innebär att jag kombinerat olika undersökningsmetoder i samma undersökning. Genom att jämföra data från intervjuer, anteckningar och mina observationer har jag kunnat analysera empirin från flera håll vilket jag anser ytterligare stärker studiens trovärdighet. Man skall dock vara medveten om att denna studie bygger på ett etnografisk arbetsätt, genomförd med en kvalitativ metod vilket innebär att resultaten bygger på vad människor sagt och jag sedan tolkat. Det är svårt att tolka vad andra säger och risken för fel finns alltid när man arbetar med data som bygger på uttalanden och tolkningar. Jag hoppas dock att jag vidtagit de åtgärder som är nödvändiga för att minimera risken för feltolkningar.

5.7.1 Validitet

Om reliabiliteten avser vilken typ av mätinstrument jag använt är validiteten snarare hur väl jag mätt det jag avsett att mäta. (Stukát, 2005 s126) Då jag använder Higgins och Loynes modell som analys- och mätinstrument till att utröna huruvida pedagogerna bedriver utomhuspedagogik eller inte anser jag att undersökningen på denna fråga har hög validitet. Eftersom mitt syfte är att få djupare förståelse kring utomhuspedagogik och hur den används, är jag av uppfattningen att mina intervjuer i kombination med observationer gett ett tillförlitligt resultat på det jag avsett att mäta. Då jag genomfört insamlandet av empirin i flera olika steg anser jag att detta ytterligare visar att jag mätt det jag avsåg att mäta.

5.7.2 Generaliserbarhet

Stukát skriver att man bör föra en diskussion kring huruvida resultaten i undersökningen är generaliserbara eller inte. (Stukát, 2005 s129) Då jag avgränsat mig till fyra pedagoger anser jag att urvalet är i minsta laget. Fyra deltagare ger troligtvis inte tillräckligt god representation för samtliga aktiva utomhuspedagoger, dock kan resultatet ge en indikation kring hur det förhåller sig. Jag avser att genom att tydligt synliggöra mitt resonemang och tydliggöra de val jag är min förhoppning är att läsaren genom detta skall se vilka grunder undersökningen vilar på och därigenom se samma sak som jag sett.

5.8 Bearbetning och analys

Jag skall här kort beskriva hur jag bearbetat empirin och hur den kommer presenteras som resultat. Då jag samlat in allt material processerat och bearbetat jag detta utifrån två vinklar. Initialt transkriberade jag intervjuerna och mina observationer. Genom detta kunde jag sammanställa svar som stödde eller underbyggde pedagogernas handlande utifrån det jag observerat.

Mitt resultat kommer att presenteras som två delar. I den första delen redovisas pedagogernas svar utifrån de frågor som presenterats i metoddelen. Dessa svar ger en inblick och belyser utomhuspedagogiken ur olika perspektiv. I den andra delen av mitt resultat använder jag mig av Higgins och Loynes modell som presenteras tidigare. Med hjälp av denna modell har jag återigen granskat pedagogernas svar och ställt dessa mot

pedagogernas faktiska utomhuspedagogik ser ut, dvs. vad de gör under sina lektioner. Därefter har jag, med modellens hjälp, närmare studerat var i modellen pedagogerna befinner sig, eller vilka områden de rör sig i utifrån sitt handlande med utgångspunkt i de tre perspektiven som finns i Higgins och Loynes analysmodell; ”undervisning” utomhus” och ”utveckling”.

6. RESULTAT

Jag kommer under denna del presentera de resultat som jag fått fram i min undersökning. Inledningsvis redovisar här pedagogernas svar och reflektioner på mina frågor då jag anser att pedagogernas uttalanden väl belyser mina frågeställningar. I en senare del presenteras resultatet med hjälp av det analysinstrument jag valt.

6.1 Pedagogernas kontakt med utomhuspedagogiken

Det var stor skillnad på hur de olika pedagogerna kom i kontakt med utomhuspedagogiken. Inger ser sig själv som en tidig pionjär, åtminstone på sin skola

”Det var någon gång under 1990-talet när jag var ganska nytexaminerad som jag stötte på utomhuspedagogiken och tänkte att detta vill jag testa. Jag lånade böcker och talade med andra som var intresserade här på skolan så vi drog igång ett projekt kring det. Nu för tiden läser man ju ofta om utomhuspedagogik och hur bra det är så det känns kul att man var med från början” - Inger

Sofia menar på att hon egentligen vet för lite kring utomhuspedagogiken och hon arbetar med den mest på rutin. Vidare utvecklar hon en tanke kring att skolor idag måste nischa sig och kunna konkurrera om elevunderlaget.

”Anledningen till att jag använder utomhuspedagogiken är för att min företrädare hade det på schemat och när jag tog över klassen har det bara liksom rullat på. Sedan ser det väl bra ut, utåt sett nu när alla skolor måste kämpa om elever, profilera sig genom att man har något unikt att erbjuda.” – Sofia

Om man ser till Pelle verkar även han börjat arbeta med utomhuspedagogik på grund av yttre omständigheter.

”Jag kom i kontakt med utomhuspedagogiken lite under min tid som lärarstudent men fastnade inte riktigt för den. När jag sökte jobb på skolan undrade rektorn om jag hade erfarenhet av utomhuspedagogik. Jag svarade att jag mycket väl kunde använda utomhuspedagogik och gärna använde den som komplement till undervisningen vilket det verkade gå hem hos rektorn. Efter det har det bara rullat på...” – Pelle

Anders kontakt med utomhuspedagogiken skedde på eget initiativ

”Jag har alltid velat testa annorlunda saker inom skolan, hitta alternativa undervisningsätt. Jag fick upp ögonen för utomhuspedagogik under en av våra studiedagar för ett par år sedan, detta var bara något jag måste implementera i min undervisning. Jag talade med rektorn och skolan betalade min vidareutbildning till en kurs på Göteborgs universitet som handlade om utomhuspedagogik” - Anders

6.1.2 Didaktisk inspiration

Inger berättar att hennes inspiration mest hämtas från det material hon samlade på sig i då hon påbörjade sin läsning kring utomhuspedagogik under tidigt 1990-tal. Hon förklarar att hon ofta hämtar inspiration ur en bok hon har liggande. Det är ”*Med klassen i naturen!*” Utgiven av friluftsrådet 1983. Inger understryker att även om den har några år på nacken så finns här flera bra tips på lekar och aktiviteter man kan göra med klassen året om. Inger konstaterar

att hon sällan planerar sina utomhuslektioner i någon större utsträckning utan när hon går ut finns det en lös planering i huvudet.

”Jag planerar inte direkt, efter så många år jag jobbat går det mesta på rutin. Jag brukar grovt planera lektionen i stil med att ”vi skall jobba med något inom matte”, eller som när du skall med, då skall vi leta efter vårtecken” - Inger

Anders har lite svårt att förklara var han hittar inspiration, eller vad det är som avgör hur lektionen skall se ut.

” Det är lite svårt att förklara...Jag hittar mycket av min inspiration på nätet, men också i vanliga läroböcker. Jag ser vad som står i böckerna och tänker, ”hur kan jag göra detta ute? Sedan gillar jag att skriva och så och det är ju bra med tanke på att jag ofta måste hitta på olika berättelser kring olika teman som passar in med storylinen. Man får nog vara lite av en eldsjäl för att syssla med detta ” – Anders

Sofia påpekar att hon oftast letar runt på nätet efter lekar och/eller aktiviteter som passar in då hon primärt vill använda skolgården och skogen i undervisningen.

6.1.3 Utomhuspedagogikens status hos eleverna

När pedagogerna får reflektera kring vad de tror eleverna tycker om det utomhuspedagogiska arbetssättet konstaterar Inger att:

”Jag tror att eleverna överlag gillar utomhuspedagogik, det brukar alltid vara massa gnäll innan vi skall ut. När vi väl är framme verkar de ha glömt av det och har ofta jättekul, sedan är det ju alltid några som man aldrig får med. De brukar mest tjata om att få gå tillbaka, men de är likadana i klassrummet med och man märker snabbt i varje årskurs vilka det är...” - Inger

Sofia reflekterar inte direkt över hur hennes undervisning brukar mottas ur ett elevperspektiv utan väljer att mer fokusera på ”må bra” faktorn:

”Jag vet inte om mina lektioner ute ser likadana ut som alla andra som kör utomhuspedagogik, men jag märker ju att eleverna ofta mår bra av att få komma ut. De brukar faktiskt vara både tystare och jobba bättre så fort vi lämnar klassrummet. Det är säkert skönt för dem med att variera lite.” - Sofia

Anders påpekar att hans elever ofta verkar ha roligt under lektionerna. Eftersom han arbetar med flera klasser kan han även utveckla hur de lite äldre eleverna verkar uppleva hans lektioner:

”Överlag tror jag eleverna tycker äventyrspedagogiken är mycket rolig och givande. När man arbetar såhär får man ofta omedelbar feedback som verkar äkta. Självklart finns det elever, framförallt i de lite äldre klasserna (4:e-5:e klass förf. anm.) som tycker det kan bli lite löjligt men när vi väl kör igång har de lika roligt som de andra” – Anders

För Pelle handlar det mest om att få lämna skolan ibland, något som han utgår från att eleverna med uppskattar.

”Jag kan tycka det är ganska skönt att komma bort från skolan ibland, även om det bara handlar om att vi tar med oss böckerna till skolgården eller skogen. Eleverna verkar gilla det med, de flesta av dem i alla fall.” - Pelle

6.1.4 Utomhuspedagogikens för och emot

Pedagogerna svar var förhållandevis lika på denna aspekt. Alla pedagoger påpekade att yttre faktorer såsom väder och bristfällig klädsel ofta förstörde stämningen. De uttryckte även en önskan om att fler pedagoger på skolan skulle börja arbeta med detta då de ville ha någon som kunde avlasta dem eller bara någon att planera och bolla idéer med. En fördel samtliga nämnde var uppskattningen att få lämna klassrummet bakom sig och att man kunde variera undervisningen. Inger uttryckte en viss oro över sin bristande planering och kunskap som hon såg som en nackdel.

”Nackdelen skulle väl vara att man alltid måste tjata på vissa elever och att jag inte riktigt vet om det är okej att bara gå ut i skogen utan riktig planering. Jag tittar ibland på styrdokumenten när jag är osäker och läser man lite mellan raderna så tycker jag mycket av det vi gör ute är okej.” - Inger

Anders har mycket att säga om såväl fördelar som nackdelar. Han väljer dock att särskilt lyfta upp den rollförändring han upplever så fort lämnar klassrummet.

”Det finns massor med fördelar, men jag vill framförallt peka på att man ofta kommer åt de lite svårare eleverna på detta sätt. Så fort man lämnar klassrummet är det som de, ofta självpåtagna rollerna, försvinner. De som brukar vara tysta och tycka skolan är tråkig lever upp på ett annat sätt och ofta är det just dessa elever som kommer med de mest otroliga lösningar på olika problem.[...] Sedan är faktiskt föräldragruppen härute ett stort hinder. De flesta är ju chefer eller direktörer eller har andra högt uppsatta jobb. De utgör en stark intressegrupp som är van att få sin vilja igenom och de vill att deras barn får samma skolning som de själva fick. Det är lite svårt att förklara men de vill liksom se rena resultat, som man kan mäta, i barnens böcker och inte vad de kanske tycker lite flummig ”skogsmulle” pedagogik. Jag brukar då visa dem skolans styrdokument där jag valt ut några speciella bitar och påpeka skolverket faktiskt skriver såhär och såhär och då brukar de bli nöjda, i alla fall för stunden.” - Anders

Pelle vill understryka att utomhuspedagogiken gör att han kan variera sina lektioner och faller tillbaka på att det han själv minns från sin egen skolgång är just de dagar som bröt mot vardagen. Han är också inne lite på det Anders pratar om vad beträffar utveckling och kunskap hos eleverna.

”En annan fördel är att det blir lite variation i elevernas annars tämligen inrutade vardag, att få gå runt i skogen och bara vara tror jag kan behövas lite i dagens skola. Det är ju bara att se tillbaka på sin egen skolgång, de dagar man minns var när man gjorde utflykter eller lekte i skogen. Nackdelen är ju att man är så styrd av vädret och att eleverna ofta har för lite kläder på sig. Sedan tycker jag det blir lite svårt att se om eleverna lär sig något. De kan leka och ha jättebra diskussioner om något vi hittar ute men jag tycker det är svårt att se om de lär sig något. Där tycker jag böckerna är bättre när man kan se framstegen mer svart på vitt.” - Pelle

6.1.5 Utomhuspedagogikens innebörd

Vissa av pedagogerna, framförallt pedagogerna Anders och Pelle verkade vara väl medvetna om vad utomhuspedagogik innebär, i alla fall vad beträffar på ett teoretiskt plan.

”Utomhuspedagogiken ger mig möjligheten att arbeta med ett lekfullt situerat lärande som jag tycker är både utvecklande för såväl mig som barnen.” - Anders

Vidare fortätter han med att utveckla sina tankar med:

”Sedan vill jag också framhålla att jag lär mig minst lika mycket som eleverna. Jag blir en medupptäckare i skogen eller vid havet eller varsomhelst. Vi blir en grupp som tillsammans upptäcker olika fenomen i vår omgivning, detta har jag hittills aldrig upplevt ske inom klassrummets fyra väggar” - Anders

Pelle menar på att utomhuspedagogik för honom innebär att kunna sätta undervisningen i ett sammanhang. Han upplever att många av de uppgifterna som finns i skolböckerna kan göras om till uppgifter utomhus som visar eleverna att deras kunskaper fungerar.

”Utomhuspedagogik för mig handlar framförallt om att kunna sätta undervisningen i en kontext. Att ta uppgifterna i elevernas böcker och kunna visa dem att det fungerar i verkligheten med. Jag försöker även se till att ställa elevernas inför olika problem som de måste hjälpas åt för att lösa eftersom jag är övertygad om att de lär sig bättre ihop med andra, i en reell situation än när jag bara står och mässar framför tavlan.” - Pelle

Inger konstaterar på att hon är dåligt informerad på hur utomhuspedagogiken ser ut idag.

”Jag var ju intresserad av det i början av 1990-talet då läste jag mycket om det[...]Idag vet jag inte riktigt vad utomhuspedagogiken innebär, alltså om det kommit nya grejer och idéer det är så svårt att hålla sig uppdaterad på allt. För mig innebär utomhuspedagogik att få lämna skolan och klassrummet och ha någon aktivitet i skogen istället[...]Man kan väl säga att utomhuspedagogik för mig är att låta barnen få leka lite i skogen, att låta deras intresse styra lektion gör att de har roligt, fast på skoltid. ” - Inger

Även Sofia erkänner att hon inte är så inläst på ämnet; ”Jag är inte så insatt i det teoretiska, men det är väl det sociokulturella som utomhuspedagogiken bygger på?” Samtidigt som hon medger att hon inte är inläst om det teoretiska reflekterar hon vidare:

”Utomhuspedagogik för mig är att kunna hålla lektioner ute, att kunna ta in naturen och närsamhället i undervisningen. Dessutom brukar det alltid hända saker som man inte kan planera för, då gäller det att kunna anpassa sig snabbt. Att kunna plocka upp sådant som intresserar eleverna, tycker jag är en stor del i utomhuspedagogiken för mig.” – Sofia

6.2 Utomhuspedagogiken i undervisningen

Denna del belyser vad pedagogerna sade under intervjuerna kontra vad de gjorde under sina lektioner. Jag ville få insikt kring hur ett par vanliga lektioner inom utomhuspedagogiken kunde se ut. Dessutom var jag nyfiken på om pedagogerna själva var medvetna om hur deras praktik såg ut om man jämförde med deras svar.

6.2.1 Undervisningsexempel 1

Inger förklarade att hon ofta gick med klassen till ”Skolskogen” dvs. en mindre skogsdunge som ligger i närheten till skolan. Hon berättar vidare att hon brukar ha en grov planering, men att det gäller att kunna anpassa sig då man aldrig vet vad man stöter på när man går ut. När vi talade om hur hennes lektioner brukade se ut underströk hon att det är viktigt att man i rollen

som pedagog uppmuntrar och är med eftersom eleverna då tycker det är mycket roligare och alla får en mer givande lektion.

Under min observation bestod uppgiften för klassen i att leta efter vårtecken. Värt att notera är att redan på skolgården ville flera elever stanna för att titta närmare på fynd längs väggkanten som de ansåg var vårtecken. Inger uppmanade dem att snabba på så de skulle få ”någon tid alls i skogen denna vecka” Väl framme i skogen släpptes eleverna fria att utforska närmiljön medan Inger och en annan pedagog satte sig på en stubbe och småpratade. Av de 24 elever som var med på utflykten sprang ungefär hälften iväg och tog itu med uppgiften. Ett tiotal elever valde att sätta sig i pedagogernas närhet och gräva, som jag uppfattade det, förstrött i marken med pinnar medan de med jämna mellanrum frågade hur långt det var kvar på lektion alternativt konstaterade att de frös. Detta verkade inte bekomma pedagogerna som då och då bad dessa elever att leta efter vårtecken eller springa och titta vad deras kamrater hade hittat. Denna situation verkade på inget sätt ny för vare sig pedagogerna eller de inblandade eleverna. Pedagogerna fortsatte sedan tala om kommande semestrar, vädret, fritidsaktiviteter och konstaterade att det är så skönt att ”komma ut lite när vädret är så härligt”. Efter 30 minuter blåstes det till samling och Inger bad dem visa upp vad de hittat. Några elever visade upp olika grenar där man kunde se skott, andra hade plockat blommor och några bad oss komma med och titta på en backe som var översållad med vitsippor. Pedagogerna berömde eleverna för deras fynd och förklarade lite om de olika saker de hittat till exempel att den vita blomman var en vitsippa som ofta är förknippad med våren. Efter detta ställde klassen upp sig på led och gick tillbaka till skolan.

Under den andra observationen upprepades i stort samma mönster. Samma elever ville gå tillbaka medan Inger och en annan pedagog diskuterade ett kommande föräldramöte. Uppgiften denna dag bestod i att varje elev skulle hitta en pinne som var lika lång som de själva var. När alla elever, bortsett från det 10-tal som ville gå tillbaka, hittat en pinne lades de ut på marken och Inger förklarade att det var så lång klassen var tillsammans.

6.2.2 Undervisningsexempel 2

Anders skiljer sig något från de övriga pedagogerna då han låter utomhuspedagogiken ta betydligt större rum i sin undervisning. Han beskriver sin praktik på följande sätt:

”Jag har dragit igång ett utomhuspedagogiskt projekt här på skolan som vi kallar” Äventyrspedagogik”. Detta är ett tema som löper parallellt med den övriga undervisningen under hela läsåret. Tanken är att vi redan när skolan startar på hösten så introducerar vi ”Nässla”. Nässla är ett gammalt troll som bosatt sig i skogen som ligger nära skolan och som är ansvarig för mycket otrevligheter i elevernas vardag, till exempel rött i trafikljuset, äcklig mat i bamba eller när en sko saknas. Då kan eleverna vara säkra på att det är Nässla som varit i farten igen. Ofta försöker jag planera äventyrspedagogiken såhär; Nässla har, eller skall precis ställa till med förtret. Genom olika utmaningar där eleverna ställs inför olika prövningar skall de tillsammans lösa detta problem för att hindra Nässla att lyckas. Problemet baserar sig ofta i något aktuellt tema som klassen arbetar med inom den reguljära undervisningen.”- Anders

Anders arbetar tematiskt och med storyline. Han förklarar att han efter lite övertalning fått flera av de andra pedagogerna med på detta i det avseendet att de då och då tar upp trollet Nässla under sina pass. I gengäld berättar Anders att han tar deras klasser på äventyrspedagogiken och hittar på ett äventyr som ligger i linje med vad de för närvarande läser.

Under min observation förklarade Anders att vi skulle leta reda på Nässlas grotta. Innan vi lämnande klassrummet förklarade han för klassen att troll inte gillar vatten så vårt mål för dagen var att vi skulle hitta ett av Nässlas boningshus och hålla ut lite vatten på stenarna runt om så Nässla inte ville bosätta sig där. Klassen arbetade under denna tid med temat "Vatten" så Anders frågade klassen hur vi skulle få med oss vatten till Nässlas boning. Några av eleverna kom på att de hade isbitar i frysen och ville ta med sig dessa. Anders hade inga invändningar mot detta utan lade några isbitar i en plastpåse också begav vi oss iväg. Trots att det bara tar ca fem minuter att gå till skogen tog oss denna promenad ca 20 minuter. Flera gånger stannade vi till för att några elever hittade olika fynd som fångande såväl deras och, som jag uppfattade det, Anders intresse. Klassen stannade även till vid skogsbrynet för att konstatera att isbitarna hade försvunnit och ersatts av vatten. Anders förklarade detta fenomen och konstaterade att vi måste hitta nytt vatten. Längre in i skogen nådde klassen en bäck och här förklarade Anders att vi mött vårt första hinder. Om något barn trampade i bäcken skulle Nässla känna det eftersom hon hade ett väl utvecklat luktsinne. Uppgiften bestod alltså i att hela gruppen skulle ta sig över bäcken utan att någon av eleverna blev blöt eller trampade i. Anders lät barnen föreslå och diskutera möjliga (och omöjliga) lösningar. Efter en stunds diskussion enades man om två tillvägagångssätt. Eleverna skulle försöka dämna upp bäcken samt skapa någon form av bro.

Dessa lösningar kom eleverna på själva och Anders genomförde en röstning vilket sätt som borde vara bäst. Då lika många elever trodde på fördämning som brobyggande delades klassen i två grupper, en som skulle försöka dämna upp bäcken tillräckligt för att torrskodd kunna ta sig över. Den andra gruppen fick i uppgift att hitta någonting i omgivningen som kunde användas som bro. Tilläggas bör att bäcken var liten och båda tillvägagångssätten, enligt mig, var fullt rimliga.

Eleverna satte genast igång med sina projekt medan Anders och en annan pedagog tillsammans med eleverna hjälpte till att bära stockar eller flytta stenar. Efter en stunds jobb var det dags att pröva båda lösningarna. Den grupp som byggt fördämning hade lyckats stilla flödet och omdirigera vattnet genom att lägga dit stenar, barr, kvistar och annat material. Klassen kunde nu torrskott ta sig över bäcken. Klassen fick sedan pröva bron som den andra gruppen färdigställt. De hade hittat en stor stabil stock som de, med pedagogens, hjälp hade släpat och lagt över bäcken. Även om det krävdes en del balansgång där pedagogen fick stötta kunde klassen konstatera att även denna lösning var bra. Klassen fortsatte djupare in i skogen och slutligen vid ett berg förklarade Anders att de var framme vid Nässlas grotta.

Klassen ställdes nu inför ett nytt problem. Ingen hade något vatten med sig och tyvärr hade plastpåsen pedagogen hade med sig från början "råkat" gå sönder. Eftersom tiden nästan var slut förklarade Anders att nästa gång de gick hit skulle klassen fundera ut ett sätt att frakta vatten till Nässlas håla utan att använda några hjälpmedel såsom plastpåsar, hinkar etc. Några av eleverna tyckte att isen var en bra idé och beslöt att testa detta igen men att frysa in större isblock eftersom de sett massa is utanför ishallarna som inte smälte trots att solen låg på. Andra elever började fundera över att leta efter löv eller andra naturliga skålformationer i naturen.

Anders avrundade lektionen och vi begav oss hemåt. Påpekas bör att Anders liksom en annan pedagog som var med var mycket entusiastiska och hela tiden pekade på olika fenomen i naturen, eller berättade om fåglar, träd och växter.

Under nästa observation upprepades samma sak då Anders här hade tagit med en annan klass. Värt att påpeka är att medan en grupp valde att bygga en bro ville andra använda stavar för att hoppa stavhopp över bäcken vilket lyckades över förväntan.

6.2.3 Undervisningsexempel 3

Sofia menar på under intervjuerna att hon inte är speciellt teoretiskt insatt men att hon försöker uppmärksamma och utveckla vad eleverna tycker är intressant medan de är ute.

Vid min observation framkom det att denna lektion bestod i att Sofia och en resurspedagog bad klassen ta med sina böcker ut. Väl ute satte sig klassen på bänkar som fanns på skolgården. Därefter förklarade Sofia att lektionen ”Elevens val” hade börjat. Under Elevens val får eleverna själva välja vad de skall arbeta med så de hinner ikapp och ligger i fas med klassens veckoplanering. Pedagogerna har inför varje vecka ett schema där det står hur långt de skall hinna den kommande veckan till exempel beträffande läsning, matematik och bokrecension.

Under lektionen satt eleverna och räknade eller läste medan pedagogerna gick runt och svarade på frågor, hjälpte elever eller rättade deras böcker. De elever som var färdiga, det vill säga hade nått veckans planering fick ett tomt papper där de skulle måla något som de såg på skolgården eller i skogen. Värt att notera är att de dock inte fick lämna sina platser eftersom pedagogerna menade på att ”Det blir så rörigt och svårt att hålla koll på alla om några springer iväg”. Eleverna verkade nöjda med detta svar och fortsatte måla.

De som började bli klara eller inte ville måla något fick efter en stund gå in med resurspedagogen och leka inomhus resten av tiden om de ville. Eleverna verkade till en början nöjda med att få vara ute men efter ett tag verkade tjuvningen över att få vara ute ersättas då de började frysa och vinden då och då blåste på deras papper. 10 minuter innan lektionen var slut samlade Sofia in alla målningar och bad eleverna att gå in och leka lite. De fick också leka ute om de ville men av 25 elever valde bara två detta alternativ.

Under den andra observationen valde Sofia att stanna inomhus med klassen då det regnade och hon var ensam med klassen då resurspedagogen var sjuk. Hon förklarade dock på att den förra lektionen jag observerade var representativ för hennes utomhuspedagogik.

6.2.4 Undervisningsexempel 4

Pelle lade vid intervjuerna stor vikt vid att utomhuspedagogiken skulle tjäna till att ge eleverna en kontext och menade på att han ofta försökte göra om de uppgifter som stod i boken och anpassa dessa så de gick att genomföra ute. Även Pelle påpekade att eleverna ofta hade en stor del i hur lektionerna såg ut eftersom han försökte lyfta det de själva ansåg vara intressant.

Dagen jag observerade hos Pelle förklarade han att målet med dagens lektion var att eleverna skulle få träna på ”tiokompisarna” i matematik. Värt att nämna är att klassen på vägen till skogen passerade en byggarbetsplats som, i mina ögon, väckte stor uppmärksamhet och intresse hos eleverna som ville stanna och titta. Några elever började spontant räkna olika

föremål vid platsen såsom traktorer, byggarbetare och bilar. Pelle manade dock snabbt på dem att fortsätta gå så vi kunde komma fram och starta lektionen.

Väl framme samlade Pelle klassen och förklarade hur dagens lektion skulle gå till.

Klassen skulle delas på fyra och varje grupp om fyra skulle delas på två. Vi fick således 5 grupper med fyra elever i varje grupp. Dessa fyra delades sedan upp sig i par och lektionen kunde starta. Pedagogerna förklarade att det ena paret i varje grupp skulle gå runt i skogen och hitta x antal föremål att ta med sig tillbaka. När de kom tillbaka skulle det andra paret räkna hur många föremål de hade och sedan gå ut i skogen och hämta så många föremål som saknades varpå gruppens totala mängd föremål blev tio.

Jag upplevde att eleverna verkade ha svårigheter att förstå denna uppgift trots att Pelle muntligen förklarade flera gånger. Slutligen visade han genom att först hämta sex pinnar varpå han frågade klassen hur många föremål han saknade för att få tio. –”Fyra” konstaterade klassen och pedagogerna gick och hämtade fyra stenar. Eleverna, som nu verkade förstått uppgiften, började leta efter föremål att presentera för sina klasskamrater. Som jag tolkar det verkade några grupper ta uppgiften på allvar och sprang i tur och ordning och hämtade olika föremål för att nå siffran tio. Andra grupper verkade fungera mindre effektivt då ett par kunde vara borta i tio minuter för att hitta något vilket resulterade i att dessa grupper bara hann genomföra två byten.

Flera av eleverna uttryckte sin önskan om att få gå tillbaka till byggarbetsplatsen och räkna där men Pelle tyckte att det var så lite tid kvar på lektionen att de gott kunde stanna där de var. Efter en stund samlade Pelle ihop klassen och vi begav oss tillbaka till skolan. Intressant är att en av flickorna hade hittat en gren som hon ville ta med hem men Pelle bad henne lämna den i skogen eftersom han förklarade att man inte får plocka upp saker och ta med från skogen.

Då jag hemvägen bad Pelle utveckla sitt handlande angående pinnen förklarade han att han inte riktigt var så insatt i allemansrätten och att han brukade säga nej varje gång någon ville ta med något. ”Annars skulle de ta med saker hela tiden och det blir så krångligt om man skall detaljstyra vad de får ta med och inte”.

Under min andra observation skedde i stort sett samma sak. Skillnaden var nu att varje grupp skulle hitta föremål som var antingen dubbelt så många eller hälften av vad deras kamrater hittade. Dock råde samma gruppindelning.

6.3 Pedagogernas handlande

Under denna andra del av skall jag här använda mig av Higgins och Loynes (1997) modell för att försöka utröna de fyra pedagogernas förhållningssätt till utomhuspedagogiken genom att se närmare på tre aspekter; Utomhusaktiviteter, Undervisning och Utveckling.

6.3.1 Utomhusaktiviteter

Under såväl mina besök som under intervjuerna var samtliga pedagoger överens om att utomhuspedagogik måste bedrivas utomhus. De berättade att utomhus för dem ofta fick utgöra närmsta skogsdunge eller skolgården. De viktigaste var, enligt dem att man lämnade

klassrummet bakom sig. Sofia reflekterade en del på detta och resonerade kring att utomhuspedagogik egentligen lika gärna kunde bedrivas genom stadsvandringar eller kanske på museer.

”Eftersom vi ligger så centralt borde ju egentligen staden utgöra en mer naturlig miljö än skogen för barnen om man tänker efter. Det viktigaste för mig är att man kommer ut med barnen, sen om vi bara gör någon aktivitet på skolgården eller om vi ger oss iväg till parken spelar ingen roll.” Sofia

Vidare spekulerar hon i att ”Vi gör ju en hel del besök på olika museer, det brukar barnen uppskatta, men jag vet inte om man kan kalla det för utomhuspedagogik direkt, vi är ju mestadels inne” Såväl Inger som Pelle menade på att utomhuspedagogik är något som måste bedrivas ute. Båda menade på att skogen utgör den bästa grunden att bedriva utomhuspedagogik på. Även Anders påpekade att skogen eller havet innebar utomhuspedagogik för honom. Ser man till hur deras praktik såg ut under observationerna kan vi konstatera att alla bedrev sin undervisning utomhus.

6.3.2 Undervisning

Om man tittar på undervisningen som pedagogerna bedriver utomhus kan vi se att samtliga var överens om att utomhuspedagogiksbegreppet innefattar någon form av undervisning. Även om spridningen på aktiviteter var stor hade de fyra pedagogerna en tanke bakom lektionen som skulle tjäna till undervisning förlagd utomhus. Både Inger och Sofia uttryckte dock i intervjuerna att de ofta bara genomförde någon lek på skolgården eller i skogen. Leken kan vara en mycket effektiv metod för inläring och utveckling (jfr Rasmussen 1993; Lindquist 2002) förutsatt att den används på ”rätt” sätt. Fri lek har absolut en plats i skolan, men det är inte detta Higgins och Loynes avser då de talar om undervisningsbegreppet. Pedagogerna bedrev alla någon form av undervisning under mina observationer.

6.3.3 Utveckling

Både Anders och Pelle är medvetna och reflekterar kring hur deras lektioner påverkar eleverna i både social som personlig utveckling. Pelle förklarar att han ofta låter eleverna arbeta i grupper eftersom han är övertygad om att de lär sig mer av varandra. Ser man till mina observationer av Pelle så låter han mycket riktigt eleverna arbeta i grupp när de skulle hämta pinnar till varandra under matematiklektionen. Att vissa grupper inte verkade fungera bra verkar inte bekomma Pelle. Anders är den pedagog som verkar reflektera mest kring elevers utveckling och anpassar sina lektioner utefter gruppen och sammanhanget. Varken Inger eller Sofia verkar ha funderat kring denna aspekt. Båda fokuserar istället på vilka egenskaper eleverna uppvisar när de vistas i uterummet, eller utgår från sig själva och applicerar detta på sina elever. De talar om att ”eleverna verkar ha kul” ”de är tystare och jobbar bättre” ”De tycker det är kul med variation” Intressant är att både Pelle och Anders väljer att lyfta utvecklingsbegreppet som både för och nackdel. Pelle berättar att han har svårt att se någon konkret utveckling hos sina elever och anser att det är lättare att konsultera deras skolböcker för att se hur utvecklingsprocessen fortlöper. Han påpekar att böckerna ger en mer konkret bild och man kan med hjälp av dessa få svart på vitt hur eleverna utvecklas.

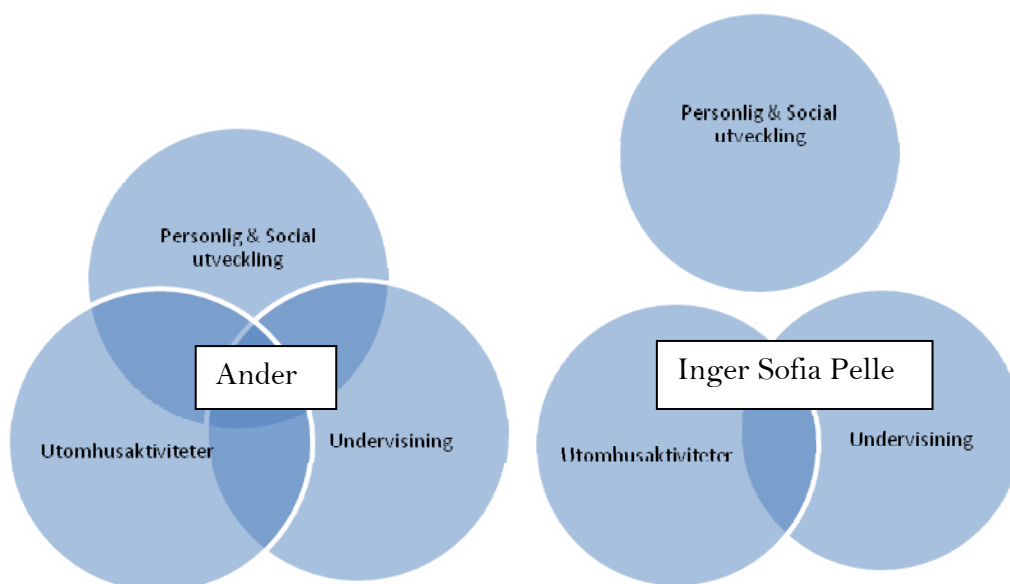
Anders lägger ner mycket jobb för att anpassa sin undervisning ur ett utvecklingsperspektiv genom att låta eleverna arbeta fram egna lösningar, ofta i grupp. Han talar mycket om de förändrade roller som han upplever hos klasserna när de vistas ute, dock menar han på att hans undervisning ibland kan stöta på patrull hos elevernas föräldrar. Han understryker att även om han ser utveckling hos eleverna har han ibland svårt att motivera och legitimera sin praktik inför en stark föräldragrupp som utövar påtryckningar om en mer traditionell undervisning. De vill ha läxor, prov och resultat och detta rimmar illa med den form av pedagogik Anders bedriver.

6.4 Slutsats

Ser man till Higgins och Loynes modell kan vi konstatera att utomhuspedagogiken i dessa fall nästan uteslutande rör sig inom två fält, utomhus och undervisning. Alla fyra pedagoger förklarar initialt att utomhuspedagogik skall bedrivas utomhus och skall innehålla någon form av undervisning, men bara två av dem understryker utvecklingsaspekten. När man granskar vad de faktiskt gör verkar detta stämma överens med den bild de själva målar upp.

Även om en av pedagogerna ofta väljer att bedriva någon form av lek, anser jag ändå att undervisningsmomentet finns där då lekarna enligt henne ofta har anknytning till undervisning. Om man tittar på den sista cirkeln, ”utveckling”, kan vi konstatera att det här finns en diskrepans mellan vad pedagogerna initialt säger att deras undervisning skall tjäna till kontra deras faktiska handlande i uterummet.

Jag drar slutsatsen att endast en pedagog, Anders, kontinuerligt rör sig inom det utrymme där de tre cirkelarna överlappar varandra. Om vi applicerar Higgins och Loynes modell är det således bara Anders som bedriver utomhuspedagogik i dess sanna form enligt modellen. De andra tre pedagogerna rör sig konstant i det fält där ”Utomhus” och ”Undervisning” möts. Pelle försöker i viss mån få in utvecklingsperspektivet men ser man till hur hans lektioner är utformade kan vi konstatera att även om tanken är god var det i praktiken bara några elever som genomförde uppgiften på ett korrekt sätt.



Figur 3. Om de olika pedagogernas placering i den utomhuspedagogiska modellen.

Jag tycker också det är värt att lyfta upp att såväl Sofia, Inger och Pelle i viss mån utgår från sina egna iakttagelser att eleverna tycker utomhuspedagogiken är rolig och givande. Pelle väljer att utgå från sig själv och sin egen skolgång när han legitimerar sin utomhuspedagogiska praktik. Det var bara Anders, som jag tolkar det, som lyckades få med hela klassen i aktiviteter där eleverna hade chansen att i grupp lösa olika problem de ställdes inför. Dessa elever verkade ha roligt och var, som jag tolkar det, betydligt mer engagerade i sina uppgifter än i någon av de tre andra klasserna.

7. DISKUSSION

Det framkom under studien flera intressanta infallsvinklar som jag här vill utveckla mera. Att tre av de fyra pedagogerna inte ägnar utvecklingsaspekten mera eftertanke var för mig överraskande. Undervisningen skall utgå från eleven och skall alltid tjäna till dennes bästa. Genom pedagogernas svar och deras beteende under observationerna drar jag slutsatsen att utomhuspedagogiken tenderar att användas för pedagogernas egen skull, de får här en chans att komma bort från klassrummet. När eleverna inte genomför de olika uppgifterna eller inte verkar trivas läggs skulden ofta på dem själva. ”De har för lite kläder på sig”, ”de engagerar sig inte i uppgiften”, ”de har bestämt sig att inte gilla passen ute” etc. Detta var några av de förklaringar jag fick av tre av pedagogerna. Ingen av dem verkade ha tagit ett steg tillbaka och kritiskt granskat sin egen praktik. Om dessa tre pedagoger själva hade reflekterat över sin praktik med tre enkla frågor är jag övertygad om att deras lektioner hade sett annorlunda ut; *Vad skall vi göra? Hur skall vi göra det? Varför skall vi göra detta?* Det är aldrig elevens fel om de inte får de kunskaper skolan skall förse dem med. Jag finner det intressant att pedagogerna valde att lyfta dessa yttre faktorer istället för att se till sig själva och sin profession. Att kritiskt granska sin egen praktik kräver en hel del mod och professionalism (jfr Folkesson mfl. 2004).

När man analyserar pedagogernas svar kan vi se att hos dessa tre finns det både yttre och inre faktorer som kan påverka deras handlande. Två av dem, Inger och Sofia, erkänner att de har bristande kunskap om vad utomhuspedagogik faktiskt är och hur den kan bedrivas. Inger har en gång i tiden läst in sig kring detta, men är dåligt uppdaterad på nyare forskning. Pelle använder utomhuspedagogiken trots att han egentligen inte är övertygad om dess fördelar. Han menar på att det är svårt att se lärande- och utvecklingsprocessen och att han bedriver den mest för att rektorn på skolan vill påvisa att de bedriver utomhuspedagogik. Detta har även Sofia fastnat i då hon egentligen bara kör vidare i de hjulspår som den tidigare pedagogen trampat upp innan hon lämnade klassen. Att bara förflytta undervisningen till skolgården, närmsta trädunge eller likande och där fortsätta räkna/läsa i böckerna kan nog vara trevligt för de inblandade, men det är inte utomhuspedagogik. Jag tycker detta är en intressant infallsvinkel, att både Sofia och Pelle lyfter upp att skolans organisation uppmuntrar dem att bedriva utomhuspedagogik trots att de inte känner sig införstådda med den eller är övertygade om dess möjligheter. Många av skolorna väljer idag att visa upp sig och sina starka sidor för att kunna konkurrera om elevunderlaget, och dessa två pedagoger menar på att en av anledningarna till att de bedriver utomhuspedagogik är just för att skolan utåt sett skall se fördelaktig ut.

Som litteraturgenomgången visar utgör det situerade lärandet en vital del av den utomhuspedagogiska praktiken. Eftersom utomhuspedagogiken bygger på det sociokulturella och situerade lärandet var det rimligt att utgå från att dessa bitar även skulle finnas representerade i pedagogernas praktik. Trots detta kan vi konstatera att två av pedagogerna, på olika grunder, valde att bortse från barnens intresse då de ansåg att det skulle störa deras planering och mål med lektionen. Även om jag kan ha förståelse för pedagogerna är jag kritiskt till deras handlande då eleverna här visade intresse för något men detta tillvaratogs inte. Vi ser här en skillnad på pedagogernas svar kontra deras handlande. De berörda pedagogerna underströk under intervjuer att det är elevernas intresse som i stor utsträckning styr undervisningen och att de använder det situerade lärandet. Detta fenomen finner jag intressant då jag visat att det pågått och pågår en debatt kring skolans uppdrag. Kritiska röster menar på att undervisningen idag tenderar att sakna sammanhang och att skolan i sig riskerar

att bli dekontextualiserad. Flera av pedagogerna, framförallt Pelle påpekade att en av de viktigaste drivkrafterna för honom var just att ge eleverna en kontext, att visa att de kunskaper och förmågor de bar med sig ut från klassrummet var användbara även i verkligheten. Även Sofia och Inger ville komma bort från det textbaserade lärandet och låta upplevelsen vara central för lärandeprocessen. Trots att de är medvetna om detta och att de uttryckligen förklarat att de använder det situerade lärandet och försöker vara engagerade och positiva ser vi hur de under sin praktik väljer att;

1: Förlägga undervisningen ute i form av att bedriva traditionell undervisning i böckerna där eleverna inte får lämna sina platser.

2: Inte engagerar sig i elevernas upptäckter eller försöker motivera de elever som inte vill vara med utan låter lektionen bli en form av avkoppling för sig själv.

3: Bedriver undervisningen på avsedd plats och inte låta elevernas intresse för en byggarbetsplats fungera som bas för undervisningen.

Vi kan alltså se att hos tre av de fyra pedagogerna skiljer sig deras teoretiska förhållningsätt mot deras praktiska. Ytterligare en viktig del av utomhuspedagogiken är den fysiska platsen. Som jag tidigare nämnt skall platsen i utomhuspedagogik tjäna till både som kontextskapande liksom utgöra en plats för undervisning. Pedagogerna verkar inte var medvetna om detta då de både via intervjuer konstaterar att skolgården och/eller närmsta skog alltid får agera som arena. Mina observationer stärker detta.

Den enda pedagog som bedrev utomhuspedagogik i sin ”rätta” form enligt den analysmodell jag använt var Anders. Vi ser här en pedagog som själv är genuint intresserad av utomhuspedagogik och på eget initiativ både fortbildat sig och startat upp ett projekt på sin arbetsplats. Anders är också den enda pedagog där jag anser att hans intervjuer och praktik är nära förbundna. Under Anders lektioner är det svårt att hålla sig som passiv observatör utan att ryckas med i lektionen. Jag hoppas inte detta påverkat min syn men jag är medveten om att Anders framstår som den goda utomhuspedagogen medan de övriga tre mest får representera fel och brister. Jag vill också påpeka att även om de tre pedagogerna Inger, Sofia och Pelle inte bedriver direkt utomhuspedagogik försöker de ändå bedriva sina lektioner i utomhuspedagogisk anda och jag är av uppfattningen att dessa avbrott från det vardagliga skolarbetet är bättre än inget alls.

Min undersökning visar att det finns en klar skillnad mellan pedagogernas syn på sin utomhuspedagogik och vad de gör på sina lektioner, men också att utomhuspedagogiken som begrepp upplevs olika för varje pedagog. Alla pedagoger förklarade att basen inom utomhuspedagogik handlade om undervisning förlagd utomhus. Dock var det bara två som kopplade samman sin undervisning med utvecklingsbegreppet varav en visade på att utvecklingen även fick rum under hans lektioner. Även om jag visat att utomhuspedagogiken är ett vitt och tämligen svårdefinierat begrepp har jag svårt att se hur man kan bedriva undervisning på detta sätt utan att reflektera över denna viktiga del. Medan jag skriver denna undersökning måste jag reflektera en del runt frågan om detta är en rättvis representativ bild av utomhuspedagogiken jag målar upp? Kan det vara så att tre av fyra pedagoger inte bedriver utomhuspedagogik i dess ”rätta” definition? Detta är svårt att svara på. Jag är av uppfattningen att min undersökning skulle utfalla likartat på en annan grupp pedagoger. Då

jag tidigare besökt skolor under min specialiseringskurs och talat med verksamma pedagoger styrks min uppfattning att det ser likartat ut på flera skolor.

Alla pedagoger ser både för och nackdelar med sitt sätt att arbeta. I några fall är det eleverna som själva utgör hinder genom att inte vara intresserade eller inte ha rätt kläder. Dock medger dessa pedagoger samtidigt att de inte är väl insatta i utomhuspedagogiken, och därför tolkar jag det även som deras egen bristfälliga kunskap utgör ett hinder. Ytterligare fördelar som Sofia, Pelle och Inger lyfter är att eleverna verkar ha roligt, vara engagerade och må bra av att vara ute. Paradoxalt nog är det just hos dessa tre där jag upplevde att stora delar av deras klasser verkade ha tråkigt, var ointresserade och vill gå tillbaka. Ännu ett hinder som flera påpekade var att pedagogerna upplever att de är tämligen ensamma att bedriva utomhuspedagogik på sin skola och saknar någon att planera eller bolla idéer med. Som jag visat utgör skolverkets styrdokument inga hinder för att bedriva utomhuspedagogikens verksamhet, snarare tvärtom. Två av pedagogerna valde till och med att konsultera dessa styrdokument när de kände sig osäkra och såg på dessa som en möjlighet varpå de kunde legitimeras sin praktik inför sig själva eller inför andra grupper.

Som jag nämnde i litteraturdelen och även mina resultat anges okunskap, konventionellt tänkande, administrativa hinder och rädsla för att förlora kontrollen som anledningar till varför utomhuspedagogiken inte används. Är det någonstans vi kan förhindra och komma tillrätta med flera av dessa hinder är det via lärarutbildningen. Som litteraturgenomgången visar kan utomhuspedagogiken fungera som ett mycket effektivt instrument för att främja elevers utveckling, deras engagemang och bidra till ett lustfyllt lärande. Trots detta verkar intresset för att bedriva utomhuspedagogik bland dagens pedagoger tämligen svalt. Om utomhuspedagogik skulle ingå som en obligatorisk del av lärarutbildningen tror jag detta skulle få en stor långtgående effekt. Jag hade inte själv kommit i någon kontakt med utomhuspedagogiken trots åtta års studier på lärarutbildningen på universitetsnivå. Att jag valde detta som specialisering var mest en lyckad slump som öppnade mina ögon för vilka inneboende möjligheter utomhuspedagogiken innehar. Visserligen kan samma resonemang tillämpas för flera andra pedagogiska arbetsmetoder exempelvis Reggio Emilia eller Montessori och jag har full förståelse för att vissa pedagogiska arbetsmetoder får stryka på foten eller bara kort belyses inom lärarutbildningen. Dock är utomhuspedagogiken något som bedrivs i våra kommunala skolor på en daglig basis och min undersökning visar på att det finns brister hos pedagogerna som bedriver denna undervisning. Genom att låta utomhuspedagogiken ta större plats i utbildningen skulle fler kommande pedagoger få upp ögonen för denna pedagogik varpå den inte längre behöver ses som något exotiskt och speciellt utan en naturlig del av vardagen inom vårt utbildningsväsen.

8. FORTSATT FORSKNING

Under arbetets gång har jag hittat flera infallsvinklar jag tycker är intressanta och väl värda att forska vidare kring. Att följa de berörda klasserna och dess pedagoger och titta på verksamheten över en längre tid skulle vara spännande och ge oss information kring hur utomhuspedagogiken påverkar lärandeprocessen ur ett längre perspektiv.

Det hade också varit intressant att genomföra intervjuer och observationer under en längre tid hos dessa pedagoger och sedan konfrontera dem med resultatet. Att studera varför deras svar och deras praktik skiljer sig så, varför den gör det och även om de själva är medvetna om det.

Något som jag anser vara av vikt när man bedriver forskning runt skolan är att få med elevperspektivet i större utsträckning. Jag hade gärna sett fler undersökningar som utgår från elevers syn på utomhuspedagogiken. Hur upplever de att vistas i uterummet? Hur ser de på kunskap och lärande kontra elever som bara varit i kontakt med den textbaserade, traditionella skolundervisning?

En undersökning med en mer kvantitativ ansats hade kunnat ge svar på hur vanlig utomhuspedagogiken är bland pedagogerna. Man hade här kunnat se till faktorer som; antal pedagoger som bedriver utomhuspedagogik, om det är mer förekommande i miljöer där naturen finns lättillgänglig eller om och i så fall varför det skiljer sig mellan olika kommuner.

Att forska kring hur utomhuspedagogiken fungerar för funktionshindrade elever ser jag ävebn som ett intressant område. Bedrivs det utomhuspedagogik i dessa klasser, och i så fall hur ser den ut?

Det skulle vara intressant att fördjupa sig i en studie kring utomhuspedagogik där fler pedagoger från olika delar av landet, eller internationellt ingick. Infallsvinklar här kunde vara att studera skillnader och likheter kring utomhuspedagogiken hos pedagoger i en större urban miljö mot pedagoger på till exempel den svenska landsbygden.

9. AVSLUTNING

Då jag började min studie ville jag fördjupa mig kring utomhuspedagogiken. Jag har, fram till nu, haft en tämligen klar bild av vad det är och hur man kan använda den. Under resans gång har jag dock flera gånger fått en förändrad bild och insett att utomhuspedagogik inte är en statisk pedagogik som man antingen väljer att använda eller inte. Det är ett tämligen abstrakt begrepp där man själv som pedagog avgör i vilken utsträckning man skall använda den. För vissa pedagoger är utomhuspedagogiken mest något som tjänar till att komma undan vardagen genom att gå till närmsta skogsdunge och där bedriva traditionell undervisning medan det för andra pedagoger innebär ett stort engagemang och förberedelser för att främja det lustfyllda lärandet.

Mitt syfte med detta arbete var att ta reda på mer om utomhuspedagogiken, vad den innebär för olika pedagoger och förstå vilka bakomliggande faktorer som låg till grund för pedagoger som bedrev utomhuspedagogik. Detta syfte har jag uppnått även om jag känner att jag bara skrapat på ytan av vad utomhuspedagogiken innebär.

Alla pedagoger som var med i undersökningen ansåg att de bedrev utomhuspedagogik och gjorde sitt bästa utifrån sina förutsättningar. Det är och var aldrig min uppgift att påvisa att de har fel. Genom en modell jag valt att använda kan jag visa att tre av dem inte använder utomhuspedagogiken utifrån vissa aspekter. Jag kan dock inte visa att de därför gör fel, eftersom undersökningen också visar att utomhuspedagogiken och dess innebörd är olika från pedagog till pedagog. Jag hoppas att jag genom denna studie visat detta.

KÄLLFÖRTECKNING

Abel, G (2006) Utomhuspedagogik- Erfarenhetsbaserat lärande och förståelse för hållbar utveckling bland elever i år 6 - 9. (Examensarbete, Magisterutbildning) Linköping: Linköpings Universitet, Estetiska institutionen

Arfwedson, G. (2000). *Reformpedagogik och samhälle. En komparativ studie av pedagogiska reformrörelser i USA och Tyskland från 1890 till 1930*. Stockholm: HLS förlag.

Andersson, B. (2001) *Elevers tänkande och skolans naturvetenskap. Forskningsresultat som ger nya idéer*. Stockholm: Liber

Bergil, C, Bydén, S, Edman, S, Eknert, B, Jerer, C, Lind, B, Nordtröm, A, Olsson, M, Sannel, B, Yrgård, A. (2004). *Mark, människa, miljö* (Fjärde upplagan). Göteborg: Avdelningen för tillämpad miljövetenskap vid Göteborgs universitet. Stockholm: Institutionen för naturgeografi och kvartärgeologi vid Stockholms universitet.

Bunar, N.(2001). *Skolan mitt i förorten*. Stockholm: Stehag

Carlgren, I (Red.)1999. *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Dahlgren, L & Szczepanski, A. (2004) Rum för lärande – några reflexioner om utomhusdidaktikens särart. Lundegård, I, Wickman P, & Wohlin, A (Red.). *Utomhusdidaktik* (s.9-24). Lund: Studentlitteratur.

Dahlgren, L & Szczepanski, A. (1997) Utomhuspedagogik – boklig bildning och sinnlig erfarenhet. Skapande nr 31, Linköpings universitet

Ericsson, G. (2002). *Lära ute*. Friluftsförbundet

Ericsson, G. (2004). Uterummets betydelse för det egna växandet. Lundegård, I, Wickman P, & Wohlin, A (Red.). *Utomhusdidaktik* (s.137-150). Lund: Studentlitteratur.

Folkesson, L, Lendahls Rosendahl, B, Längsjö, E, Rönnerman, K. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Grahn, P, Mårtensson, F, Lindblad, B, Nilsson, P, & Ekman, A. (1997). *Ute på dagis. Hur använder barn daghemsgården? Utformningen av daghemsgården och dess betydelse för lek, motorik och koncentrationsförmåga*. Stad & Land nr 145. Alnarp.

Haangard Rasmussen, T. (1993). *Den vilda leken*. Lund: Studentlitteratur.

- Harlen, Y. (1996). *Våga språnget – Om att undervisa barn i naturvetenskapliga ämnen*. Stockholm: Liber.
- Hedberg, P. (2004) Att lära in ute. Lundegård, I, Wickman P, & Wohlin, A (Red.). *Utomhusdidaktik* (s.63-80). Lund: Studentlitteratur.
- Higgins, P., Loynes, C. & Crowther, N. (1997). *A guide for Outdoor Educators in Scotland*. Perth, SNH.
- Karlsson & Kristensen (2009) Riv de fyra väggarna – En intervjustudie kring utomhuspedagogikens möjligheter och hinder. (Kandidatuppsats) Borås: Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik
- Key, E (1995) *Barnes århundrade* (4:e upplagan) Stockholm: ABF
- Lindqvist, G. (2002). *Lek i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundegård, I. (2004). Att tända en eld. Lundegård, I, Wickman P, & Wohlin, A (Red.). *Utomhusdidaktik* (s.81-97). Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F & Carlgren, I (2001) *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundet
- Sandell, K. (2004) Var ligger utomhus?.Lundegård, I, Wickman P, & Wohlin, A (Red.). *Utomhusdidaktik* (s.151-170). Lund: Studentlitteratur.
- Strotz, H & Svenning, S. (2004). Betydelsen av praktisk kunskap, den tysta kunskapen. Lundegård, I, Wickman P, & Wohlin, A (Red.). *Utomhusdidaktik* (s.25-46). Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Vygotskij, L (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos
- Williams, P, Sheridan, S & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Öquist, O (1995) *Tyst erfarenhet. Om intuition och sinnlighet i en teknikpräglad kultur*. Stockholm: Carlssons bokförlag

Övriga källor

Nationalencyklopedin, hämtad 15 maj 2010

www.ne.se

Storyline, hämtad 20 maj 2010

<http://www.storyline.nu/storyline/storyline.htm>

Naturvårdsverket, hämtad 3 mars 2010

<http://www.naturvardsverket.se/sv/Att-vara-ute-i-naturen/Allemansratten--en-unik-mojlighet/>

Nationellt centrum för utomhuspedagogik, hämtad 15 mars

<http://www.liu.se/ikk/ncu/vimmerby/om-utomhuspedagogik?l=sv>

Szczepanski,, A (9- 13 September 2000)

WHAT IS OUTDOOR EDUCATION? The Didactic Implications of Learning on the Context of Landscape. Paper presenterat vid Rimforsa, Sverige

Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet hämtad 14 april 2010

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Lpo94 hämtad 7 april 2010

www.skolverket.se