



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Hur pedagoger erfar utomhuspedagogik i ljuset av elevernas lärande

Mónika Debreceni, Maria Malmros & Jessica Pilhede

”Inriktning/specialisering/LAU390”

Handledare: Anita Franke

Examinator: Pia Williams

Rapportnummer: HT10- 2611-209

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Hur pedagoger erfar utomhuspedagogik i ljuset av elevernas lärande

Författare: Mónica Debreceni, Maria Malmros, Jessica Pilhede

Termin och år: HT 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Anita Franke

Examinator: Pia Williams

Rapportnummer: HT10- 2611-209

Nyckelord: Utomhuspedagogik, variation, individualitet, hinder, dilemman

Syfte

Studiens syfte är att undersöka hur pedagoger som använder sig av utomhuspedagogik arbetar för att skapa en lärandesituation som kan fungera för hela gruppen, samt möter och förebygger olika former av hinder och dilemman som är relaterade till utomhuspedagogiken.

Frågeställningar

Hur kan arbetet med utomhuspedagogik ge förutsättningar för alla elevers lärande i en grupp? Vilka hinder/dilemman upplever pedagoger med att främja hela klassens lärande i den utomhuspedagogiska verksamheten? Hur förebygger/bemöter pedagoger eventuella hinder/dilemman?

Metod

Vi har valt en kvalitativ undersökning i form av intervjuer med vilka vi förhoppningsvis kan belysa utomhuspedagogikens komplexitet och potentiella för- och nackdelar för att främja samtliga elevers lärande. Vi väljer att genomföra en semistrukturerad intervju med ett förutbestämt frågeområde och öppna följdfrågor beroende på vilka svar vi får fram under intervjuens gång. Intervjuerna bandas för att underlätta vår bearbetning av materialet, vi kompletterar dock med papper och penna för att reservera oss för eventuellt dålig inspelningskvalitet.

Resultat

Vårt studieresultat visar att utomhuspedagogiken erbjuder en mångfald av möjligheter vilket i största utsträckning når alla barn. Utomhuspedagogik är en arbetsform vilket de flesta ser positivt på och har svårt att ange svårigheter med. De hinder som pedagoger dock betonar kan de anpassa sig efter och bemöta vilket medför att undervisning ute skapar förutsättningar för positivt lärande för alla.

Betydelse för läraryrket

Utomhuspedagogik anser vi har stor betydelse för läraryrket då arbetsformen är uppskattad av barnen genom den variation den erbjuder i form av konkreta samt sinnliga upplevelser och att den bygger på lust och fantasin hos barnet. Att dessa faktorer har en stor inverkan på lärandet i positiv anda är vår övertygelse, vilket vi ser är av betydelse för pedagogens uppgift.

Innehållsförteckning

FÖRORD	4
1 BAKGRUND	5
2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	7
2.1 SYFTE.....	7
2.2 FRÅGESTÄLLNINGAR.....	7
2.3 BEGREPPSFÖRKLARING	7
3 LÄROPLANER OCH LITTERATURGENOMGÅNG	8
3.1 STYRDOKUMENT	8
3.1.1 Förskolans läroplan (Lpfö 98).....	8
3.1.2 Läroplan för skolan (Lpo 94)	8
3.2 LÄRANDETEORIER	9
3.2.2 Teoretiska rötter	9
3.2.3 Behaviorism.....	9
3.2.4 Konstruktivism	10
3.2.5 Sociokulturell teori	10
3.2.6 Utvecklingspedagogik.....	11
3.3 UTMOMHUSPEDAGOGIK	12
3.3.1 Vad är utomhuspedagogik?.....	12
3.3.2 Utomhuspedagogikens möjligheter.....	12
3.3.3 Utomhuspedagogikens fördelar.....	13
3.3.4 Upplevda hinder med utomhusundervisning	14
3.3.5 Hinderförebyggande åtgärder	16
3.4 FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR LÄRANDE	17
3.4.1 Elevers förutsättningar för lärande	17
3.4.2 Lekens betydelse för lärande	18
3.4.3 Utomhuspedagogikens förutsättningar för lärande.....	19
3.5 UTMOMHUSPEDAGOGIK UR ETT LÄRANDEPERSPEKTIV	20
4 METOD	22
4.1 VAL AV METOD	22
4.2 INTERVJUNS UTFORMNING	22
4.3 URVAL	23
4.4 GENOMFÖRANDE.....	23
4.5 BEARBETNING	24
4.6 TILLFÖRLITLIGHET	24
4.7 ETIK	25
5 RESULTAT	27
5.1 UTMOMHUSPEDAGOGIKENS BETYDELSE FÖR PEDAGOGEN	28
5.2 HUR UTMOMHUSPEDAGOGIKEN FRÄMJAR LÄRANDET	28
5.3 HINDER OCH DILEMMAN I UTMOMHUSPEDAGOGIKEN.....	29
5.4 HINDERFÖREBYGGANDE ARBETE	30
5.5 ELEVERS DELAKTIGHET I PLANERINGEN.....	30
5.6 ATT MOTIVERA ELEVERNA	31
5.7 PEDAGOGERS IDÉER OM UTVECKLING AV UTMOMHUSPEDAGOGIK.....	31
6 DISKUSSION	33
6.1 METODDISKUSSION	33
6.2 RESULTATDISKUSSION	34
6.3 BETYDELSE FÖR LÄRARYRKET	35
6.4 SLUTSATS OCH FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING.....	36
KÄLLOR	37
BILAGA 1 INTERVJUGUIDE	

Förord

Detta arbete bygger på tre lärarstudenters personliga erfarenheter och intressen för utomhuspedagogik. Under vår lärarutbildning har vi kommit i kontakt med utomhuspedagogik som arbetsmetod tack vare våra inriktningar/specialiseringar mot natur och miljö. I samband med vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) har vi märkt att det finns en osäkerhet och okunskap hos många pedagoger kring utomhuspedagogik, som därför får en mycket liten roll i den dagliga verksamheten, vilket vi ställt oss undrande inför. Vi har därför beslutat oss för att göra en fördjupning inom ämnet.

Vi har under uppsatsskrivandets gång arbetat på olika sätt vid olika tillfällen – växlande parvis, enskilt och alla tillsammans. Samarbete har varit ledordet och även om vi delat upp uppgifterna har vi kontinuerligt granskat varandras texter för att få ett naturligt flöde i texten där alla delar hänger ihop. Detta har gynnat vårt arbete då vi kunnat utbyta idéer och ge konstruktiv kritik till varandra under arbetets gång. Genom att synliggöra varandras tankar och tolka texter tillsammans har vi bearbetat innehållet och framställt en uppsats vi är nöjda med.

Att arbeta tre med ett examensarbete har varit mycket intressant, då det finns såväl fördelar som nackdelar med att arbeta flera tillsammans. Visserligen kan man till viss del dela upp arbetsuppgifterna mellan sig och på så sätt arbeta effektivt, men å andra sidan är det också tre olika viljor som ska komma överens i alla delar av undersökningen. Vi är dock nöjda med vår insats och hoppas detta arbete kommer vara till nytta för andra pedagoger.

Göteborg den 30 december, 2010
Mónika Debreceni
Jessica Pilhede
Maria Malmros

1 Bakgrund

Såväl förskolans som skolans läroplan framhåller att varje elev ska få möjlighet att utveckla sina kunskaper genom att lära sig utifrån olika aspekter. Detta kan uttryckas genom t.ex. rörelse, estetik, praktik, sinnliga och intellektuella upplevelser (Lpo 94 s. 6, Lpfö 98 s. 6). Utomhuspedagogiken ser vi som en möjlighet att möta flera av dessa perspektiv, då detta arbetssätt erbjuder en variation i såväl undervisningsplats som innehåll. I en klass med elever finns en spridning av förförståelse och erfarenheter. Genom att belysa ett innehåll på flera olika sätt kan ge möjlighet till att varje elevs individuella förståelse kan lyftas (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006, s. 28).

Mot bakgrund av vårt intresse för utomhuspedagogik och i tidigare forskning har vi försökt hitta något som inte fått så mycket utrymme i tidigare undersökningar inom ämnet. Vi har också diskuterat den naturliga variation och spridning som alltid finns i en grupp elevers förutsättningar att ta till sig kunskap och hur detta i sin tur påverkar planerandet och genomförandet av undervisningen i utomhuspedagogik. Den naturliga variation och spridning som finns i en barngrupp vill vi definiera i enlighet med Ogdens (2003, s.19) beskrivning. Författaren berör exempelvis barn med trivselproblem som behöver motiveras och barn med för läraren störande beteende som medför koncentrationssvårigheter. Barn i den här formen av svårigheter är de barn vi riktar våra tankar kring när vi nämner ordet spridning. Fjeldseth & Lundgren (2008, s. 24) påpekar att koncentrationssvårigheter upplevs som ett problem av vissa pedagoger redan i årskurs 1. De pekar på en oro som kan finnas i elevgruppen och betonar främst de utåtagerande barnen vars svårigheter kan ligga i att samlas med sin grupp inom bestämda ramar.

Att kräva elevers uppmärksamhet i ett utvalt område utomhus kan också anses vara svårare än undervisning inom klassrummets ramar då eleven är van att använda uterummet som ett frirum för lek. Att klassrummet används som lärandemiljö ligger mer inbyggt i barnets medvetenhet. Där intar eleven en länderoll och uppmärksamheten mot undervisningsinnehållet är mer påtagligt (Boström & Larsson, 2008, s. 19). Att elever inte uppfattar utomhuspedagogik som en del av skolarbetet där lärandet står i fokus kan medföra en oförmåga att förstå hur man ska bete sig i denna typ av situation (Lundegård, m.fl. 2004, s. 141).

Vidare belyser Ogden (2003, s.19) de barn med inbyggd oro av olika anledningar som påverkar inlärningsförmågan. Dessa barn har vi stött på under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen och finner det angeläget att skapa förutsättningar för dem i ljuset av deras lärande. Denna spridning av individer kan skapa hinder och dilemman vilket ställer krav på pedagogens kompetens.

Szczepanski som är enhetschef för Centrum för Miljö- och Utomhuspedagogik vid Linköpings universitet, har gjort omfattande forskning på barns lärande med fokus på utomhuspedagogiken. Han förespråkar detta arbetssätt då det visat ha en mängd positiva effekter för barns välbefinnande och hälsa samt att han menar att det stimulerar lärandet. Utomhuspedagogik anses dock av vissa lärare vara svårt att genomföra med en grupp där flera

elever har svårigheter att fungera socialt, något som man som pedagog behöver arbeta med (Fjeldseth & Lundgren 2008, s. 24). Vi kan se fördelarna med utomhuspedagogiken genom bl.a. Szczepanskis forskning men även pedagogers svårigheter att genomföra undervisning utanför klassrummet. Med hänsyn till dessa motstridiga perspektiv och ovanstående beskrivning av individuella förutsättningar vill vi undersöka möjligheterna och ge eventuella redskap för pedagogerna att genomföra utomhusundervisning.

2 Syfte och frågeställningar

2.1 Syfte

Studiens syfte är att undersöka hur pedagoger som använder sig av utomhuspedagogik arbetar för att skapa en lärandesituation, vilken kan fungera för hela gruppen, samt möter och förebygger olika former av hinder och dilemman som är relaterade till utomhuspedagogiken.

2.2 Frågeställningar

- Hur kan arbetet med utomhuspedagogik ge förutsättningar för alla elevers lärande i en grupp?
- Vilka hinder/dilemman upplever pedagoger med att främja hela klassens lärande i den utomhuspedagogiska verksamheten?
- Hur förebygger/bemöter pedagoger eventuella hinder/dilemman?

2.3 Begreppsförklaring

Elever & klasser

I denna studie har vi valt att referera till såväl förskolebarn som skolelever som *elever*. Likaså används ordet *klasser* för att beteckna såväl skolklasser som förskolans barngrupper.

3 Läroplaner och litteraturgenomgång

I detta kapitel kommer vi inledningsvis behandla förskolans och skolans styrdokument i relation till utomhuspedagogik, därefter ge en historisk tillbakablick på ett urval lärandeteorier som haft stort inflytande inom förskolans och skolans värld. På detta följer en detaljerad genomgång av utomhuspedagogiken som begrepp, dess användningsområden samt potentiella hinder/dilemman med detta arbetssätt. Vi kommer även att behandla tidigare forskning om individualitet och kunskapsspridning i en elevklass samt lekens betydelse för lärande.

3.1 Styrdokument

3.1.1 Förskolans läroplan (Lpfö 98)

I förskolans läroplan (Lpfö 98, s. 5) understryks att hänsyn ska tas till barns varierande förutsättningar och behov, vilket innebär att verksamheten ska vara anpassad till den enskilda gruppens krav. Vidare, framhålls det, ska förskolan erbjuda en miljö som dels är trygg, dels utmanar och inbjuder till lek och aktivitet för att inspirera barn att utforska omvärlden. Dessutom ska verksamheten ge barnen möjligheter att träna iakttagelse och reflektion. I förskolan läggs grunden till det livslånga lärandet, och samtliga barn ska känna att de får göra framsteg, övervinna svårigheter och uppleva sig som en tillgång i gruppen (Lpfö 98).

Läroplanen framhåller också, liksom skolans läroplan, att kunskap är ett begrepp som kan ses ur olika synvinklar, vilka ska samspela i verksamheten. Det ska finnas plats för barnens egna tankar och fantasi, både i lek och i lärande, inomhus och utomhus. Förskolan ska vara en levande social och kulturell miljö som erbjuder barnet att söka kunskap genom ”lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera” (Lpfö 98, s. 5).

3.1.2 Läroplan för skolan (Lpo 94)

Skolan har enligt Lpo 94 ett uppdrag att främja lärande genom att stimulera eleven till att inhämta kunskaper. Skolan ska sträva efter att erbjuda daglig fysisk aktivitet och dessutom ge utrymme för olika kunskapsformer i en balanserad helhet (Lpo 94).

Vidare poängterar läroplanen att läraren ska sträva efter integrerade kunskaper. Kunskap är i sig inget entydigt begrepp, påpekas vidare, utan kan uttryckas på olika sätt. Exempelvis lyfts de fyra F:en – fakta, förtroende, färdighet och förtrogenhet som delar inom kunskapsbegreppet. De fyra F:en i sin tur bildar förutsättningar för en varierad undervisning samt utrymme för olika arbetssätt (Lpo 94, s. 6).

Även om läroplanen inte uttryckligen använder sig av begreppet utomhuspedagogik kan det genom läroplanens utformning tolkas såsom att detta arbetssätt har en plats i undervisningen. Inte minst påpekas i läroplanen att eleven ska få möjlighet att använda alla sina sinnen, vara fysiskt aktiv och få ta del av olika typer av upplevelser som inbjuder till olika former av lärande. Hälso- och livsstilsfrågor är mycket aktuella idag och även dessa har en naturlig plats inom utomhuspedagogikens ramar (Lpo 94).

3.2 Lärandeteorier

3.2.2 Teoretiska rötter

Redan på 1600-talet framhöll filosofen Johan Amos Comenius (1592-1670) att alla elever oavsett kön eller social läggning borde få tillträde till kunskap. Vägen till kunskap ska ske via läraren som ska pendla mellan helhet och delar. Detta är nödvändigt, enligt Comenius, för att eleverna ska förstå sammanhanget. Exempelvis kan naturen studeras genom parallell klassrumsundervisning och utomhusundervisning. Eleverna ska därigenom få möjlighet att koppla ihop tidigare erfarenheter med nyvunna kunskaper och på så sätt förstå att allt bara är en liten del av helheten. Comenius beskriver elever som olika individer med individuella begränsningar/egenskaper – de kan t.ex. vara skarpsinniga, vetgiriga, långsamma, håglösa. Dessa elever måste bemötas på olika sätt för att de ska kunna ta till sig kunskaper. Läraren måste veta sina elevers begränsningar för att kunna ge dem rätt redskap till kunskap (Claesson, 2006, s. 16-17).

Även läraren Jean-Jacques Rousseau (1762-1784), menar Claesson (2006, s.18-19), anser att läraren måste ha en mycket god kännedom om sina elever för att kunna motivera lärandet. Naturen kan ses som en idealisk plats för att fostra eleverna till människor som ställer frågor och vill undersöka omvärlden.

Pedagogen John Dewey (1859-1952) tillhör en amerikansk filosofisk rörelse som växte fram i USA i början av 1900-talet, benämnd pragmatismen. Inom denna gren betonas vikten av elevens egen kraft – att ställa frågor, undersöka och skapa sig sin egen uppfattning om omvärlden (Claesson, 2006, s.19-20). Enligt Brüggge & Szczepanski (2007, s. 51) framhåller Dewey möjligheten att konkret hantera och uppleva något vilket gynnar lärandet. Till honom kopplas begreppet ”learning by doing” och även ”hands on, minds on” vilket kan översättas till att tanken stimuleras av fysisk aktivitet. Dewey har också haft stor betydelse för aktivitetspedagogiken och progressivismen (Claesson, 2006, s. 21).

Dewey menar att kommunikation och erfarenhetsutbyten mellan individer har påverkan på förståelsen och hur vi uppfattar omgivningen. ”Social handling skall förstås som en koordination av olika individers aktivitet som i olika former av gemenskap försöker nå olika mål vilka utgår från olika slags behov” (Dysthe, 2003, s.124). Människor tolkar olika slag av upplevelser utifrån tidigare erfarenheter. Dewey ville förändra lärarens roll, som i enlighet med den rådande tidsandan var mer eller mindre reducerad till att erbjuda färdigskrivna läromedel till eleven. Lärarutbildningen var under denna tid starkt ämnesbaserad, och liten vikt lades vid olika elevers lärtilar. Dewey däremot förespråkar elevens aktiva deltagande och handlande – grundtanken är att människan skapar mening genom sitt engagemang i sociala aktiviteter (Claesson, 2006, s. 32).

3.2.3 Behaviorism

Säljö (2000, s.50) påpekar att behaviorismens syn på lärande är jämförbar med en empirisk idétradition, vilket innebär att lärandet skapas av individens erfarenheter. Inläring tolkas som en förändring av yttre händelser som har att göra med tänkande, reflektion och mentala förlopp. Det är ingenting som vetenskapen berör. Författaren menar att kunskap finns utanför individen och skall byggas upp likt en mur av stenar. Stenarna symboliserar kunskap som fogas ihop och bildas av små enheter till större. Det är upp till individen att ta ansvar för de olika kunskapsdelarna och sammanfoga dem med hjälp av sin betendeförmåga så kunskapen blir bestående. Behaviourismen har dominerat inom undervisningen från antiken. Den som står närmast begreppet är den ryske psykologen och fysiologen Ivan Pavlov (1849-1936).

Pavlov undersökte och observerade betingade reflexer hos djur och ville ta reda på hur det uppkom och på vilket sätt man kunde kontrollera dessa.

Skinner, som även praktiserade den behavioristiska läran, var verksam under tidigt 1900-tal. Han fokuserade på att observera individers upprepande positiva beteende vilket medförde belöning och positiv förstärkning. Skinner erfor att genom ett sådant arbetssätt förstärktes de belönade beteendena, medan negativa beteenden successivt försvann (Säljö, 2000, s. 52).

3.2.4 Konstruktivism

Forskaren Jean Piaget (1896-1980) brukar ses som konstruktivismens fader. Han undersökte barns meningsskapande genom att studera deras utveckling (Claesson, 2006, s.25). Enligt den konstruktivistiska teorin utvecklas barnets uppfattning genom erfarenhet, vilket betyder att när barnet prövar någonting nytt fördjupas dess förståelse. Säljö (2000, s.56) bekräftar detta och menar att individen inte är ett oskrivet blad som man bara fyller på succesivt. Snarare skapar individen sin egen uppfattning av sin omgivning och konstruerar på så sätt en ny förståelse. Detta får till följd att när barnet/eleven möter den pedagogiska verksamheten har de redan hunnit konstruera sin uppfattning om omvärlden. Claesson (2006, s. 25-26) framhåller individens tidigare uppfattning har en betydande roll i inlärningsprocessen eftersom den lägger grunden till en ny tankestruktur hos individen. Lärarens uppdrag är att begripa barnens sätt att tänka för att kunna utmana dessa. Hinder kan uppstå om läraren har för många elever i klassen eftersom varje elev är en egen individ som skapar sin egen bild av omvärlden. Detta frambringa svårigheter för läraren att kunna förstå varje enskild individs tänkande.

3.2.5 Sociokulturell teori

Den forskare som har betytt mest för den sociokulturella teorin är Lev Vygotskij (1896-1934). Liksom Piaget undersökte Vygotskij barns förutsättningar för lärande. Medan Piaget fokuserade på den enskilda individen undersökte Vygotskij den sociala miljön. Han kom fram till att sociala och kulturella faktorer är avgörande för individens utveckling, likaså har språket en avgörande betydelse. Lärandet är situerat dvs. sker i ett meningsfullt sammanhang (Claesson, 2006, s. 30). Säljö (2000, s. 66) framhåller att utgångspunkten för den sociokulturella teorin är att vi lär av varandra genom att följa vår kulturs normer och förväntningar. Vi riktar vår uppmärksamhet mot och agerar efter dessa. Författaren beskriver den ömsesidiga växelverkan mellan människor som skapar kunskap och färdighet. Säljö menar att inom det sociokulturella perspektivet spelar den sociala omgivningen en avgörande roll för individens utveckling. Han betonar att det är i praktiskt taget oundvikligt för människan att ta till sig kunskaper utifrån sin omgivning. Säljö (2002, s.67) påpekar även den vuxnas betydelse i barnets utveckling genom att beskriva barnet som lärling i ett socialt samspel där barnet lär sig de grundläggande samspeletsreglerna. Med hjälp av praktisk verksamhet ökar människans fysiska och intellektuella förmåga och i en sociokulturell omgivning är kunskapsutveckling oundviklig (Säljö, 2002, s.71).

Dysthe (2007, s.34) menar att kunskap inte är något som är färdigkonstruerat, utan skapas i mötet mellan människor i en gemenskap och är därmed högst individuell. Vidare åsyftar Dysthe att ur ett sociokulturellt perspektiv är inte individualitet och olika upplevelser ett hinder utan snarare en tillgång för lärandet. Genom att barn delar med sig av sina erfarenheter vidgas deras helhetssyn. Olikheter gynnar lärandet eftersom olika barn ser saker ur olika synvinklar.

3.2.6 Utvecklingspedagogik

Ingrid Pramling Samuelsson vid Göteborgs universitet har arbetat med att översätta de fenomenografiska principerna till ett praktiskt undervisningsperspektiv för framförallt förskolan. Enligt detta perspektiv kan likartade uppfattningar hos exempelvis en grupp elever sammanslås i ett mindre antal grupper, för att på så sätt skapa ett fåtal större kollektiva tolkningar. Detta får som konsekvens att undervisning inte behöver vara helt individuellt anpassad. Det under förutsättning att läraren har medvetenhet och förmågan att innefatta de individuella förståelserna, i en barngrupp, för att på detta sätt inkludera hela gruppen (Claesson, 2006, s. 36).

Utmärkande för utvecklingspedagogiken är enligt Claesson (2006, s.39) att pedagogen måste ha en stor medvetenhet för hur barn tänker och aktivt sträva mot att barnen får fundera och reflektera. Olika former av fenomen ska synliggöras och barnen ska också uppmuntras att reflektera över såväl innehåll som sitt eget lärande. Vidare lär barn av varandra och lärandet sker framförallt i konkreta situationer.

Ett grundläggande antagande inom utvecklingspedagogiken är att barns sätt att förstå världen startar i en sammanhängande helhet som ständigt differentieras och nyanseras, för att därefter integreras till en ny, mer detaljerad förståelse (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006, s. 21-22). Genom att uppmärksamma likheter och skillnader utvecklas barnets förståelse av sin omvärld. Tidigare erfarenheter och sociala samspel blir på så sätt avgörande för lärandet (Pramling Johansson & Sheridan, 2007, s. 31).

En annan avgörande del för utvecklingspedagogiken är enligt Johansson och Pramling Samuelsson (2006, s. 22) att man utgår från barnets perspektiv. Detta innebär att barnet själv bidrar till meningsskapandet i t.ex. lek och genom detta ger uttryck för sitt eget perspektiv, även om det alltid tolkas genom de vuxnas ögon. Huruvida barnets perspektiv får en framträdande roll eller inte i verksamheten beror på vilken kunskapssyn och medvetenhet som finns hos pedagogen om såväl barns lärande i allmänhet som kunskap om det specifika barnet, samt det lärandeklimat som råder i barnets omgivning.

3.3 Utomhuspedagogik

3.3.1 Vad är utomhuspedagogik?

Utomhuspedagogik kan kortfattat definieras som ett förhållningssätt vilket syftar till lärande som sker i växelverkan mellan upplevelser och reflektion baserat på autentiska situationers konkreta erfarenheter. Brügge m.fl. (2007, s. 26) utgår från tre punkter som utmärkande för arbetssättet:

- Rummet för lärandet flyttas och riktas mot naturen, samhällslivet och kulturlandskapet.
- Växelspelet betonas mellan det sinnliga erfarna upplevelserna och den bokliga bildningen.
- Man belyser platsens/miljöns betydelse för det enskilda lärandet.

3.3.2 Utomhuspedagogikens möjligheter

Tidigare forskning har belyst ett antal fördelar för lärande vilka erbjuds inom ett utomhuspedagogiskt arbetssätt, vilka här kommer presenteras.

Lundegård, m.fl. (2004, s. 53) menar att det, genom utomhuspedagogiken, finns utrymme för en mängd aktiviteter utanför klassrummet. De pekar dels på praktiskt arbete och olika undersökningar samt experiment, men även teoretiska problemlösningar och tankar. ”Alla skolämnen kan mer eller mindre praktiseras i en utomhusmiljö, en miljö som stimulerar till lärande och lyfter fram elevers nyfikenhet, kreativitet och samarbete i mer autentiska situationer där ”verkliga” fenomen äger rum” (NCFF, 2006, s. 2).

Lundegård, m.fl. (2004, s. 77-78), ger en del förslag till hur arbetet kan se ut. Som exempel ger de bland annat följande:

- **Bild:** undersöka färger att därefter återskapa med vattenfärger.
- **Idrott:** trädklättring, skattjakt i samband med orientering.
- **Matematik:** mätning med hjälp av steglängder.
- **Svenska:** leta substantiv i naturen, beskriva deras egenskaper (adjektiv) och vad man kan göra med dem (verb).
- **Musik:** träna rytmer och hitta föremål som avger ljud genom att slå material mot varandra.
- **Geografi:** tillverka kartor av ett litet naturområde.
- **Historia:** hitta ett gammalt träd och ge exempel på viktiga händelser som trädet fått vara med om under årens lopp.
- **Teknik:** tända en eld med hjälp av flinta och stål.
- **Samhällsorienterade ämnen:** diskutera ett områdes betydelse för människor som levat på platsen. Undersöka områdets utformning med hjälp av en framtagen stadsplan och diskutera huruvida det är troligt om området ser ut på samma sätt i framtiden.
- **Slöjd:** säljpipor kan tillverkas under våren.

Olsson (2002) beskriver Coombes School i England som driver utomhuspedagogiken till sin spets, vilket kan illustrera metodens möjligheter för lärandet inom olika ämnen. Med verksamhetens unika pedagogiska arbetsätt menar Olsson (2002, s. 80) att skolan suddar ut gränserna mellan ute och inne, vilket gör den till unik i världen. Skolgården är väl planerad efter funktioner där man skapat olika rum, vilket fyller en viktig roll i barnens lärande (2002, s. 86). Skolgårdens pedagogiska rum utgörs av berättarplatser, odlingsland och magiska rum vilket används som levande läromedel (s. 85-86). Arbetet på skolan är tematiskt uppbyggt där

årstiderna styr undervisningsinnehållet. På så vis fångar man ögonblicket och eleverna får bli mycket närvarande i det som sker just för tillfället (s. 8). Vidare beskriver Olsson (2002, s. 78) att elevernas kroppar och sinnen används, exempelvis genom att de varje dag får mat som har en koppling till dagens aktiviteter. Eleverna ska då inte bara gå på sin matematikundervisning utan även äta upp den, exempelvis dela kakor i halv, fjärdedelar etc. (2002, s. 31). De ska även gå omkring under deras naturvetenskap, beskriver författaren. Sifferspel och sifferormar är målade på skolgårdens asfalt vilket eleverna använder sig av under matematiklektionen då de gör matematiska uträkningar, berättar Olsson (2002, s. 41). Under svensklektionen kan barnen få gå ut och leta ord som finns gömda i skolgårdens utrymmen (s. 52). Vidare beskriver hon hur en uppbyggd stad av kartonghus sätts i brand inför barnen. På så vis får barnen uppleva hur snabbt en eld sprids och se vilka förödande spår den lämnar efter sig, (s. 69). De starka upplevelserna som iscensatts ger dem minnesbilder och de får associationer till händelserna inför nästa tillfälle då de befinner sig på platsen, menar författaren. ”Det du lär dig med din kropp blir en del av dig. Kunskapen stannar kvar som sinnliga erfarenheter, som kroppsminnen”, berättar Susan Humphries som är rektor på skolan (s. 78).

Horvat ger i NCFF:s nyhetsbrev (2006, s. 5) även en rad praktiska idéer kring utomhuspedagogikens användningsområden, exempelvis Elias Frie skolan i Hyltebruk, Hallands län, där kunskapen ses som sammankopplad med naturen. Med en trädgård intill skolbyggnaden och tillgång till stort grönområde har verksamheten många utomhusmiljöer vilket stimulerar till arbete och avkoppling. De genomför värdegrundsarbeten genom utvalda lekar. Det är roligt för eleverna och ger vidare förståelse hos dem hur andra elever fungerar. Verksamhetens personal har skapat olika uteklassrum som används i undervisningen på olika sätt. Eleverna får exempelvis utforska djurlivet i skolans damm, arbeta med svenska på ett område de kallar för adjektivgatan eller låta fantasin skena iväg i fjärrilsträdgården.

Ibland kan föräldrar vara tveksamma inför utomhusundervisning, menar Bergholm enligt NCFF (2006). Hon påpekar att det är viktigt att man som pedagog tydliggör information om syftet med att vara ute och vad man med undervisningen vill uppnå. Bergholm (2006, s.3) tipsar även att man som pedagog kan bjuda med föräldrarna att delta på utomhuslektionerna.

3.3.3 Utomhuspedagogikens fördelar

Bättre verklighetsanknytning utomhus

Utomhuspedagogikens syfte kan sägas utgå från ”hands on, minds on”, ett begrepp myntat av Dewey. Dahlgren & Szczepanski (1997, s. 21) menar att utomhuspedagogiken är en metod för att skapa bestående resultat, där kunskap befästs i utemiljön. Metodens unika utformning ger särskilda möjligheter att erfaras kunskap som inte kan erbjudas inom klassrummets ramar. Dahlgren & Szczepanski (1997, s. 21) framhåller att utomhuspedagogiken kännetecknas av en avsaknad av ensidig teoretisk s.k. påståendekunskap, utan kombinerar teori med praktik.

I en studie utförd av Szczepanski (2008, s. 52) påpekar pedagoger betydelsen av att upplevelser sker i ett passande sammanhang. Genom att exempelvis praktiskt få arbeta med händerna ges en tydligare verklighetsanknytning. Effekterna av att arbeta utifrån ett utomhuspedagogiskt arbetssätt medför, enligt Szczepanski (2008, s. 55) även att elevens personliga engagemang och ansvar växer i samband med inhämtningen av kunskap och att förståelsen för olika system tydliggörs. Ett exempel kan vara att elever i samband med att promenera en kilometer får en känsla för avstånd vilket fastnar i kroppen, jämfört med mätning i klassrummet där räkningen kan kännas mer abstrakt och svårfångad.

Dahlgren & Szczepanski (1997, s. 45) påstår att det främsta argumentet för att bedriva undervisning i vår verkliga omvärld är möjligheterna till en mängd upplevelser vilket i sin tur motverkar ett perspektivlöst lärande. Vidare menar de (1997, s. 21) att utomhuspedagogiken blir ett didaktiskt verktyg där läroplanens intentioner blir levandegjorda. Genom en mängd handfasta och konkreta arbetssätt får eleven, enligt författarna, öva på att tolka samt analysera olika processer och fenomen i landskapet. Undervisning utomhus ger en upplevelsebaserad inlärningsprocess med anledning av det tematiska och ämnesöverskridande arbetet.

Utomhuspedagogiken ska inte vara det enda dominerande arbetssättet, menar Szczepanski. Man ska istället se inom- och utomhuspedagogiken som en växelverkan, ett arbetssätt som många pedagoger kan uppleva som givande (Falk, 2008, s. 42).

Sinnenas betydelse

Szczepanski (2008, s. 52) visar i en studie att många pedagoger betonar naturens betydelse för lärandet då upplevelser bör ske i det rätta sammanhanget. Att få komma från det teoretiska och få kunskaper i rätt miljö upplevs som viktigt (Szczepanski, 2008, s. 52). Vidare anser man att det handlar om att integrera olika ämnen och att lära genom att använda alla sinnen. På så vis kan barnen knyta an sina upplevelser till teorin, genom att se och göra.

Genom ett utomhuspedagogiskt arbetssätt blir kunskap inte endast textbaserad utan även upplevd med kroppen. Det kan yttras genom musklernas spänning och rytm, doften av olika frukter samt i andra lagrade sinnesupplevelser. När barn får agera i utomhusmiljön, genom beröring, ökar autenticiteten (Lundegård, m.fl. 2004, s. 13).

Hälsoperspektivet

Forskning tyder på att inomhusmiljön kan vara stressande i skolan, främst för de yngre eleverna. Dålig luft, bullrig och stökig miljö kan ytterliga förstärka spänningen, som i sin tur påverkar eleven negativt. Även koncentrationsförmågan, minnet och den empatiska förmågan influeras negativt, påstår Anders Szczepanski i en intervju (Falk, 2008).

Utomhuspedagogiken möjliggör ett förebyggande av fetma och benskörhet, påstår Szczepanski och Dahlgren (1997, s. 47). Kroppens rörelse har även betydelse för lärandet då båda hjärnhalvorna blir aktiverade när man är ute, framhåller Szczepanski (2008, s. 45). Vidare anser Bergholm (2006, s. 3) att elever påverkas positivt genom att bli pigga och på gott humör vid undervisning utomhus. ”Det finns en uppenbar relation mellan motorisk utveckling och begreppsbildning, där utemiljön ger en möjlighet till kinestetisk upplevelse av betydelse för barns motoriska, perceptuella och språkliga utveckling” (Szczepanski och Dahlgren, 1997, s. 47).

3.3.4 Upplevda hinder med utomhusundervisning

Szczepanski (2008, s. 51) visar i en studie att en begränsad del av de tillfrågade pedagogerna upplever en svårighet i att hantera stora grupper av elever utomhus. Eleverna inser inte att det är lektion när de är ute, påpekar Szczepanski (s. 51). Många pedagoger är osäkra inför att vara ute och undervisa, menar Bergholm (2006, s. 3). Orsaken, anser han, ligger i bristande kunskaper för arbetssättet. Fjeldseth & Lundgren (2008, s. 24) framhåller att vissa pedagoger i åk 5 menar att eleverna misstolkar utomhuspedagogikens syfte. Eleverna tror i vissa fall att utomhusundervisningen är att vara ute och ha roligt precis som vid rasttillfället.

Vädret kan vara ett bidragande problem inom utomhuspedagogiken påpekar Szczepanski (2008, s. 52), då personlig utrustning som exempelvis lämpliga ytterkläder kan utgöra ett problem under utevistelsen. Även Fjeldseth & Lundgren (2008, s. 25) betonar vädret som ett dilemma vilket utgör stora hinder för tillfrågade pedagoger i åk 5, där eleverna inte rustar sig med tillräckliga kläder eller skor för utomhusvistelsen.

Andra problem kan uppstå, menar Boström och Larsson (2008, s.13) då eleverna distraheras av oplanerade företeelser när pedagogerna väl landat utomhus med gruppen. Elevernas intresse för fenomen i omgivningen kan ta fokus från undervisningsinnehållet. Det oförutsedda som sker, vad barn upptäcker och oplanerade frågor anses vara svårt att förbereda sig på som pedagog under utomhusundervisningen. Koncentrationssvårigheter framhålls som ett upplevt problem av somliga pedagoger i åk 1 (Fjeldseth & Lundgren, 2008, s. 24). Fjeldseth och Lundgren pekar på en oro i som kan infinna sig i elevgruppen och betonar främst de utåtagerande barnen vars svårigheter kan ligga i att samlas med sin grupp inom bestämda gränser. Vidare belyser Fjeldseth & Lundgren (s. 24) att utomhuspedagogik anses, av en del lärare, vara svårt att genomföra med en grupp där flera elever har svårigheter att fungera socialt, något som man som pedagog behöver arbeta med.

Att kräva elevers uppmärksamhet på utvalt område utomhus kan anses vara svårare än i klassrummet, påvisar Boström och Larsson (2008, s.19), då eleven är van att använda uterummet som ett frirum för lek. Vidare menar de att eleverna kan ha svårigheter av att inta läranderollen när undervisningen bedrivs utomhus. Att klassrummet används som lärandemiljö ligger mer inbyggt i barnets medvetenhet. Där intar eleven en läranderoll och uppmärksamheten mot undervisningsinnehållet är mer påtagligt beskriver Boström och Larsson (2008, s.19). Att elever inte uppfattar utomhuspedagogik som en del i skolarbetet, där lärandet står i fokus, medför en oförmåga att förstå hur man ska bete sig menar Lundegård, m.fl. (2004, s, 141).

Elever i åk 1 kan ha svårigheter att lyssna, enligt Fjeldseth & Lundgren (2008, s. 25), när undervisningen är förlagd utomhus. Det är vanligt förekommande, enligt pedagogers upplevelser, att elever finner en svårighet i att komma till ro och slappna av i utomhusmiljön. Situationen kan kännas mindre meningsfull då eleverna är mycket aktiva och högljudda. Orsakerna till det kan bero på att den nya situationen bringar oro och osäkerhet då miljön är obekant. De sociala strukturer som finns i gruppen bryts vilket kan medföra nya roller som växer fram (Lundegård m.fl. 2004, s. 141).

Enligt Boström och Larsson (2008, s. 15) framhålls även de elever där utevistelse i skog är en ovanlig företeelse. Det kan visas genom rädsla där en falsk verklighetsuppfattning sätter hinder, exempelvis en rädsla för troll som bor i skogen. Vidare beskriver Boström och Larsson (2008, s. 15) att ovanan att vistas i naturen kan skapa problem då eleven kan uppleva stora obehag av att t.ex. gå på en stig full med sniglar. Bergholm (2006, s. 3) menar att elever som är ovana att vistas utomhus kan uppfattas som störande. De kan även bli okoncentrerade vilket utgör ett hinder för andra barn i gruppen.

Förflyttning mellan olika platser på cykel kan upplevas som problematiskt, menar Boström och Larsson (2008, s. 20) då trafikmognad även är en individuell skillnad.

3.3.5 Hinderförebyggande åtgärder

Som pedagog är det av stor vikt att utgöra ett stöd för de elever som känner rädsla att vistas ute i naturen, nämner en pedagog, enligt Boström och Larsson. Att finnas vid deras sida i alla situationer, oavsett vilken plats man befinner sig på, samt visa sin närvaro genom att kommunicera med dem är avgörande anser hon (Boström & Larsson, 2008 s. 16). På så vis kan rädslan och oron hanteras. Vidare kan man genom kommunikation belysa det positiva med att vara ute i skogen och naturen och där av förmedla sina egna känslor vilka så småningom smittar av sig på eleven.

För de barn där utevistelse i naturen är en ovana av olika orsaker ser målsättningen med utomhuspedagogisk undervisning annorlunda ut enligt Lundegård, m.fl. (2004, s. 139), då det i första hand handlar om att skapa en relation till naturen. Detta kräver utevana, vilket endast kan erfaras genom utevistelse. Det kan i början upplevas frustrerande för pedagoger då barnen kan ge uttryck för sin ovana exempelvis genom att vara okoncentrerade, högljudda och stökiga som en effekt av otrygghet eller osäkerhet. Eleven får dock efter hand ett mer avslappnat förhållningssätt till naturen vilket bidrar till en ökad förmåga att fokusera på undervisningsinnehållet (Lundegård m.fl., 2004, s. 139).

De elever som inte har lämpliga kläder kan utgöra ett problem, menar Bergholm (2006, s. 4), men detta kan undvikas genom grundlig information till föräldrarna om vilka kläder som krävs innan man går ut med barngruppen. Vidare anser Bergholm (2006, s. 4) att barnen successivt lär sig själva att avgöra lämpliga kläder. Pedagogen har även en viktig roll, menar författaren, att kontrollera att eleverna rustar sig inför utevistelsen. Det gäller inte endast klädsel utan även att barnen är torra och varma samt att de inte är hungriga.

När intresset skenar iväg hos eleven och koncentrationen fokuseras på andra föremål omkring, måste man som pedagog återfånga fokus och om möjligt erbjuda tid för deras intresse vid ett senare tillfälle. För att undgå problemet är det fördelaktigt att inte använda en helt färdigförberedd planering i undervisningen utanför klassrummet. Genom att göra eleverna delaktiga i undervisningen kommer man ofta undan problemet, belyser Boström & Larsson (2008, s. 27).

För att skapa en meningsfull lärandesituation utomhus förutsätts att eleven har roligt. I situationer och miljöer som väcker stort intresse är det angeläget att tillåta eleven att fritt få upptäcka omgivningen innan hon/han kan samlas för att genomföra olika förberedda uppgifter. Det är vanligtvis inga svårigheter att sätta igång elever i uppgifter utomhus. Det är dock viktigt, att hitta ett lagom tempo, en lugn rytm där arbetspassen inte blir för långa (Lundegård m.fl., 2004).

För att hantera en ”stökig” elevgrupp med konfliktproblem utomhus pekar en del pedagoger, enligt Fjeldseth & Lundgren (2008, s. 24), på ett ökat krav att vara fler pedagoger vid dessa tillfällen. De föreslår även fler tillfällen att bedriva undervisning ute för att öka vanan att arbeta utanför klassrummet.

3.4 Förutsättningar för lärande

3.4.1 Elevers förutsättningar för lärande

Vi är alla olika individer med olika behov, olika förutsättningar och med olika möjligheter. Skolan och även förskolan är en mötesplats för alla barn där utvecklingen sker i sociala sammanhang. Pramling Samuelsson & Sheridan (1999, s. 25) menar att barns olikheter kräver olika bemötande av de vuxna. Barns bemötande är viktigt för deras utveckling både i social bemärkning och kunskapsmässigt. Författarna menar vidare att pedagogerna ska vara uppmärksamma och se barn som kompetenta vilket kan leda till motivation för lärande. Författarna har beskrivit barn som olika individer som har egna intressen och behov. Detta ställer krav på pedagogers fantasi att skapa miljöer som gynnar barns utveckling. Utmaningen blir för pedagoger att i största möjliga mån ge individuell kompensatorisk behandling så att barnet blir inkluderad i skolan (Utbildningsdepartementet, 2003, kap. 4). Social kompetens är en viktig faktor för att barn ska kunna fungera i en gemenskap som även beskriver hur barnet skall förhålla sig till sin omgivning. Detta är viktigt både för trivseln i skolan och även ur inlärningsperspektiv. Många elever har inte möjlighet att öva sig hemma för att utveckla sin sociala färdighet, då pedagogernas kunskaper kommer till nytta för att utveckla denna kompetens genom olika rollspel, gestaltning etc. (Ogden, 2003, s.24).

I dagens samhälle har alla barn rätt till och skall få en utbildning oberoende bakgrund och individuella förutsättningar påstår Hjørne & Säljö (2008, s. 27). Sveriges riksdag har beslutat att alla individer som är i behov av stöd i undervisningen skall få hjälp och att verksamheten skall vara tillgänglig för alla. Detta påstående skulle man även benämna som en ”skola för alla”. Utbildningsdepartementet (SOU 2003:35, s. 21) definierar uttrycket en skola för alla som en integrerad verksamhet där man inte gör skillnad mellan elever som är i behov av särskilt stöd och resterande elever. De påpekar att i förskolan är integreringen verklig och existerande, i skolans värld kan man oftare se en tydlig uppdelning. Integrering kan tolkas eller användas fel i en skola för alla, eftersom detta kan indikera att eleverna inte är en naturlig del av gruppen vilket i sin tur kan leda till segregering (Utbildningsdepartementet, SOU 2003:35, s. 22). Utbildningsdepartementet (SOU 2003:35, kap. 4) avstår från att använda begreppet individintegrerade elever, därför att detta kan tolkas som att det är eleverna som skall anpassas till omgivningen och inte omgivningen till eleverna som är brukligt. Inkluderande undervisning och inkluderande skola är den rätta benämningen för detta fenomen (Utbildningsdepartementet, SOU 2003:35, kap. 4).

Pramling Samuelsson och Sheridan (2007 s. 13) framhåller att barns lärande varken är statistiskt eller kontinuerligt innehållsmässigt, även om den pedagogiska verksamheten ska vara det. Tvärtom kan barns intresse och motivation förflyttas mellan olika intressen och identiteter. Genom att möta eleverna och ta tillvara deras erfarenheter och intressen kan deras lärande stimuleras.

Det finns olika sätt att definiera s.k. beteendeproblem hos elever. Ogden (2003, 2. 17) utgår från fyra områdesgrupper. Den första benämns som det allvarliga och omfattande beteendeproblemet, vilket betyder att individen ”utsätts för en hög grad av belastning” (Ogden, 2003, s. 17) och får inte det stöd som han/hon behöver från sin omgivning. Hit hör psykosociala och hälsorelaterade problem. Problemet finns med individen i alla sammanhang, vilket innebär att åtgärder krävs inte enbart under skolsituationer utan i alla lägen. Att hjälpa individen är en förutsättning till att skapa en fungerande människa som kan anpassa sig till det sociala och de normer som samhället dikterar.

Till den andra kategorin hör avgränsade beteendeproblem som yttrar sig genom psykiska problem, en svår hemsituation eller inlärningsvärigheter. Åtgärder gäller här i nästan lika stor utsträckning som i kategori ett.

Den tredje kategorin är utvecklings- och situationsbetingade problem då individen hamnar i en situation som hon/han inte kan klara av att bearbeta på egen hand. Sådana fall kan vara exempelvis om föräldrarna separerar. Det är viktigt att påpeka att individen behöver vägledning av någon vuxen för att hon/han skall kunna tillfriskna.

Den fjärde kategorin kallar Ogden för störande beteende eller trivselproblem. Ogden (2003, s.19) förklarar att störande beteende leder till att pedagogerna får svårt att undervisa eftersom detta beteende yttrar sig i att eleverna är bråkiga, högljudda och allmänt störande. Vidare beskriver författaren att individernas beteende variera mellan olika lektioner. Bidragande faktor kan vara pedagogens synsätt eller förhållningssätt till sina elever.

3.4.2 Lekens betydelse för lärande

Johansson och Pramling Samuelsson (2007, s. 23) menar att idag framhålls lust och engagemang som förutsättningar för lärande. Intresset kan fånga upp eleven så att hon/han blir helt koncentrerad på att undersöka och lära sig mer om något som tilltalar dem. Författarna framhåller att med denna definition kan vi se leken som en källa för lärande. Lek och lärande har många likheter såsom kreativitet, valmöjligheter, tillgång till kontroll och mål samt en god portion lust. Vidare, framhåller de, är självklart är också det sociala samspelet, inte minst språket, avgörande faktorer i såväl lek som lärande. Genom att utgå från ett helhetsperspektiv kan leken och lärandet sägas ibland flyta samman, med lekenslag i lärandet och lärandeinslag i leken. Det är enligt författarna inte alltid som lärarna är medvetna eller tar tillvara barnens lekfulla förhållningssätt till lärande.

Lek och lärande är enligt Johansson och Pramling Samuelsson (2006, s. 15) ofta oskiljbara i barns värld och borde därför också vara det i undervisningen av yngre barn. Johansson och Pramling Samuelsson (2007, s. 122-123) menar vidare att barn spontant använder sig av olika matematiska och skrivspråksbegrepp i vardagen, men för att kunna utveckla en förståelse för detta krävs en miljö där det uppmärksammas. Författarna menar att förskolan kan skapa en sådan miljö för de barn som inte får tillgång till det på annat håll. Detta kan ske genom att pedagogen sätter ord på barnens handlingar och använder rätt begrepp, samt lyfter fram olika sätt att uppfatta och lösa olika former av problem, t.ex. inom matematiken. Författarna har i sin studie funnit att matematik inom förskolan oftast sker genom s.k. ”traditionell skolmatematik” och efterlyser aktiviteter som i högre grad är integrerade i vardagen och bygger på barnens egna intressen och initiativ.

Lindqvist (2002, kap 2) visar att förskolepedagoger ofta har en tvetydig inställning till leken i förskolan. Leken har under lång tid ansetts som viktig för barns utveckling, men i första hand i form av fri lek utan pedagogens aktiva medverkande. Lindqvist har även undersökt grundskollärares inställning till lek i undervisningen och funnit att trots att leken kan uppfattas som betydelsefull för lärandet kan dess aktiva roll vara liten. Som förslag på lekfulla inslag i undervisningen ges bland annat dramatiseringar, rim och ramsor samt dockor.

Vidare har Lindqvist (2002, s. 28-29) undersökt hur elever ser på lekens roll i undervisningen och funnit att lärandet kan ses som fakta utan meningsskapande och reflektion, medan leken tillåter ett eget meningsskapande. Lindqvist påpekar att lek och lärande effektivt kan kombineras. Genom att använda sin fantasi och få leva sig in i en tanke eller händelse samt arbeta konkret med olika former av material kan eleven sporras i sitt lärande.

Brügge och Szczepanski (2007, s. 27) framhåller att utomhuspedagogiken kan vara ett komplement till den traditionella pedagogiken i klassrummet, då naturen är en miljö som erbjuder en möjlighet till aktivitet och rörelse. Leken och lekfulla inslag tenderar att ha en utbredd roll inom utomhuspedagogisk undervisning, vilket kan yttra sig i form av t.ex. rörelse, slöjd, drama och musik. Pedagogens roll blir att sammankoppla teori och praktik för att få en fungerande växelverkan samt skapa en helhetssyn för lärandet i klassen.

3.4.3 Utomhuspedagogikens förutsättningar för lärande

Utomhuspedagogikens grundläggande idé är, enligt Dahlgren & Szczepanski (1997, s. 25) att bilda förutsättningar för upplevelser som är konkreta när man är utomhus. Grahn beskriver, enligt Dahlgren & Szczepanski (1997, s. 34) en amerikansk studie vilket utfördes 1994, där man behandlar upplevelser av naturen. Där visas att aktiviteter utomhus leder till arbetsglädje. Platser som eleverna visar ointresse för, visar studien, kräver mer koncentration, vilket tenderar att stressa läraren som vistas utomhus med barnen. Vidare beskrivs även att eleverna snarare föredrar sammanhållna utemiljöer vilka inkluderar såväl öppna som dolda ytor vilket bidrar till känslan av mystik. Grahn betonar även att de främsta kreativa miljöer som leder till inläring är de ostrukturerade miljöer som är föränderliga, enligt Dahlgren och Szczepanski (1997, s. 35). Även skolgården har betydelse för elevens utveckling, menar Dahlgren & Szczepanski (1997, s. 35). De betonar en utemiljö som är variationsrik och inkluderar en mängd naturinslag som aktivitetsskapande inslag.

Horvat (2006, s.5) påvisar i NCFE:s nyhetsbrev att genom att förflytta delar av undervisningen systematiskt till skogen, formas en miljö som är demokratisk och skapar goda förutsättningar till att utnyttja det unika hos varje individ. Platsen där utomhusundervisningen bedrivs är viktig, anser Szczepanski (2008, s. 42), med anledning till att det teoretiska som elever erfar i klassrummet kan omsättas och upplevas ute i verkligheten. Det kroppsliga lärandet belyser även Szczepanski (2008, s. 42) som värdefullt där hjärna och kropp kopplas samman.

En pedagog påpekar enligt Hjortsberg & Wretljung (2007, s. 25), att alla elever oavsett av fysiskt tillstånd, funktionsnedsättning eller inte, behöver inleda matematikförståelsen i en konkret ände. Genom detta ökar förutsättningen för att senare förstå de abstrakta matematiska symbolerna. Elever som upplever svårigheter med det teoretiska innehållet i matematiken kan fångas upp genom praktiska uppgifter så som att känna och plocka i olika material inom utomhusundervisningen. En annan pedagog ser det praktiska i utomhuspedagogiken ur ett annat perspektiv. Hon nämner de teoretiska elevernas behov av att vidga sitt synsätt genom en mer praktisk utövning av matematikämnet. Vidare betonar författarna att utomhuspedagogiken medför framgångar för andra elever. De elever, vilka kan uppfattas ha svagheter i olika områden, får möjlighet att ta plats och visa sina förmågor under andra former. På så sätt lyfts dessa elever fram vilket kan medföra bättre självförtroende, påpekar Hjortsberg & Wretljung (2007, s. 25).

Szczepanski (2008, s. 44-43) kopplar samman kroppsrörelser med lärandet. Han belyser flera pedagogers uppfattningar om rörelsens betydelse för lärandet. Effekterna av att ett barn har fått springa av sig beskrivs som en positiv inverkan på koncentrationen. Det ger en ökad förutsättning för lärande, vilket betyder att barn/elever med stora rörelsebehov inom utomhuspedagogiken ges större möjligheter att tillägna sig innehållet, påpekar Szczepanski

(2008, s. 44). Somliga pedagoger, enligt Hjortsberg & Wretljung (2007, s 23), betonar fördelarna med utomhuspedagogiken som en lättare miljö att befinna sig i med en stor grupp elever. Dessutom beskriver de att arbetet utomhus gärna resulterar till samarbete mellan eleverna, vilket kan bidra till högre ljudnivå. Friheten att diskutera ljudligt leder, på grund av utrymmet, dock inte till en högljudd atmosfär som diskussioner i klassrummet vanligtvis orsakar påvisar författarna, tack vare det större utrymmet. Ytterligare utpekar pedagogerna, enligt Hjortsberg & Wretljung (2007, s 23), även rörelsefriheten som en unik möjlighet för elever med koncentrationssvårigheter. Dessa elever, menar de, kan medverka i gruppen under andra förutsättningar under utomhusundervisningen. På grund av den ökade fysiska rörelseytan kan barn med stora rörelsebehov eller koncentrationssvårigheter t.ex. klättra upp i ett närliggande träd och ändå delta i undervisningen med sina tankar (Hjortsberg & Wretljung, 2007, s. 23).

Motivation, påstår Lundegård, m.fl. (2004, s. 145), är ett vanligt dilemma hos pedagoger. Det är svårt att motivera elever till traditionellt arbete i skolan. Utomhus finns en mängd möjligheter som, med rätt användning, möjliggör stimulansen för olika individer på olika sätt. Det handlar förslagsvis om avslappning, frihet, äventyr, rörelse och upptäckande vilket bidrar till kunskapssökande och färdighetsträning.

3.5 Utomhuspedagogik ur ett lärandeperspektiv

Szczepanski (2008, s. 52) anser att lärandet sker genom individens sinnen i utomhuspedagogiken. Barnen knyter an sina upplevelser till teorin genom att se och göra. Det praktiska arbetet medför en ökad verklighetsanknytning då exempelvis avstånd fastnar i kroppen när man går (Szczepanski, 2008, s. 52). Lundegård, m.fl. (2004, s. 13) betonar även sinnessens betydelse för lärandet på liknande sätt som Szczepanski nämner ovan. De benämner dock den tysta kunskapen vilket återfinns i kroppen som sinnesupplevelser.

Platsen för utomhusundervisningen är viktig, anser Szczepanski (2008, s. 42). Genom en växelverkan mellan inom- och utomhusundervisningen förstärks det klassrumsbaserade lärandet, visar Szczepanski (2008, s. 42). Dahlgren och Szczepanski (1997, s. 35) bekräftar platsens betydelse och tillägger att eleverna föredrar dels öppna samt dolda ytor vilket bidrar till spänning. Detta belyses i förskolans läroplan, där miljön både ska inge trygghet men även utmanar samt inbjuder till lek och aktivitet (Lpfö 98).

Problem som kan uppstå med ett utomhuspedagogiskt arbetssätt är bland annat att eleverna distraheras av omgivningen vilket kan ta fokus från undervisningsinnehållet (Boström och Larsson 2008, s.13). När barnen fokuserar på andra föremål i omgivningen, måste pedagogen återfånga koncentrationen och erbjuda tid för deras intresse vid ett senare tillfälle. Boström & Larsson (2008, s. 27) belyser även att det är fördelaktigt att undvika en färdigförberedd planering i undervisningen utanför klassrummet. Att göra eleverna delaktiga i undervisningen är ytterligare ett sätt att förhindra problemet, klarlägger Boström & Larsson (2008, s. 27). Att elever har roligt ute är centralt för att skapa en meningsfull lärandesituation. I situationer och miljöer som väcker stort intresse är det angeläget att tillåta eleven att fritt få upptäcka omgivningen innan hon/han kan samlas för att genomföra olika förberedda uppgifter (Lundegård m.fl., 2004).

Att kräva elevers uppmärksamhet utomhus är ett dilemma, vilket Boström och Larsson (2008, s.19) belyser, då eleven inte alltid ser uterummet som en lärandemiljö. Svårigheter för elever

att lyssna, främst i lägre skolåldern, framhålls vidare som problematiska, enligt Fjeldseth & Lundgren (2008, s. 25). Somliga pedagoger, enligt Hjortsberg & Wretljug (2007, s. 23), ser dock fördelar med utomhuspedagogiken då samarbete mellan eleverna kan bidra till högre ljudnivå som inte ljudligt påfrestar på samma sätt som inomhus.

Vissa pedagoger påpekar, enligt Hjortsberg & Wretljug (2007, s. 23), att barn med stora rörelsebehov eller koncentrationssvårigheter får ge utlopp genom möjligheten till rörelsefrihet genom utomhusundervisning. Barnet kan delta i undervisningen med sina tankar även om han/hon klättrar upp i ett närliggande träd, påstår en pedagog (Hjortsberg & Wretljug, 2007, s. 23). Även Szczepanski (2008, s. 44-43) kopplar samman kropps rörelser med lärandet. Vidare beskriver han de positiva effekter kropps rörelserna har på koncentrationen. Utomhuspedagogiken möjliggör ett förebyggande av fetma och benskörhet, påstår Szczepanski och Dahlgren (1997, s. 47). Kroppens rörelse har även betydelse för lärandet samt båda hjärnhalvorna blir aktiverade när man är ute, framhåller Szczepanski (2008, s. 45).

Johansson och Pramling Samuelsson (2006, s. 15) påpekar att lek och lärande bör vara oskiljaktiga i undervisningen av yngre barn. Leken och lekfulla inslag tenderar att ha en utbredd roll inom utomhuspedagogisk undervisning, vilket kan yttra sig i form av t.ex. rörelse, slöjd, drama och musik (Brügge & Szczepanski, 2007, s. 27). Lindqvist (2002, s. 28-29), har undersökt hur elever ser på lekens roll i undervisningen och funnit att lärandet kan ses som fakta utan meningsskapande och reflektion, medan leken tillåter ett eget meningsskapande. Detta kan kopplas till utvecklingspedagogiken som, enligt Johansson och Pramling Samuelsson (2006, s. 22), går ut på att barnet bidrar till meningsskapandet i leken och ger då uttryck för sitt eget perspektiv.

4 Metod

I följande avsnitt kommer vi att redogöra för val av metod med hänvisning till vårt syfte och frågeställningar, efter vilka kriterier urvalet skett och hur genomförandet framled. Vi kommer också beskriva hur vi valt att analysera våra data.

4.1 Val av metod

Syftet i vår studie är att undersöka pedagogers tankegångar och arbetssätt. I och med detta har vi valt att arbeta genom en kvalitativ undersökning i form av en intervju. Stukát (2008, s. 34) framhåller denna metod som ett sätt att tolka och skapa förståelse kring en aspekt, snarare än ett mer kvantitativt arbetssätt, där målet istället kan vara att på ett bredare plan generalisera och förklara. Johansson och Svedner (2006, s. 41) påpekar att den kvalitativa intervjumetoden ofta ger intressanta resultat om bl.a. attityder, förhållningssätt och metoder. Genom den här formen av undersökning får vi förhoppningsvis svar på vår frågeställning och kan på så sätt belysa utomhuspedagogikens komplexitet och potentiella för- och nackdelar, i synnerhet i ljuset av att främja samtliga elevers lärande.

4.2 Intervjuns utformning

Vi har tagit fram en intervjuguide uppbyggd som en semistrukturerad intervju med ett förutbestämt frågeområde och öppna följdfrågor beroende på vilka svar vi får fram under intervjuns gång. Stukát (2008, s. 39) framhåller att frågorna skall vara identiskt formulerade inför varje intervju. De kan dock utvecklas med följdfrågor som underlättar förståelsen hos respondenten, och vi har arbetat efter denna metod. Behovet av att ställa följdfrågor var nödvändigt för att få utförligare svar, då syftet var att bidra till ett fördjupat undersökningresultat. Vår frågeguide för undersökningen återfinns som en bilaga i rapportens sista del.

Syftet med vår undersökning är att skapa förståelse för hur pedagoger som är verksamma med utomhuspedagogik arbetar för att ge förutsättningar för alla elevers lärande, vilka hinder/dilemman de kan uppleva och hur dessa förebyggs och bemöts. Intervjufrågornas utformning framarbetades genom att utgå ifrån undersökningens syfte och problemformulering. Enligt Esaiasson, Oscarsson och Wägnerud (2007, s. 243) utgör problemformuleringen den viktigaste utgångspunkten inför en intervju. Vår intervjuguide är utarbetad med våra undersökningsfrågor som underliggande bas. Vi har inlett intervjun med att låta respondenten beskriva vad utomhuspedagogik innebär för honom/henne, detta för att skapa en grundläggande förståelse för denna lärares utgångspunkt för metoden. Vi har också valt att fråga varför pedagogen arbetar med utomhuspedagogik och vilka fördelar respektive nackdelar hon/han upplever med arbetssättet.

Nästa steg i intervjuguiden är att pedagogen får diskutera hur barns lärande främjas av just detta arbetssätt. I detta skede har vi också lagt in en fråga om de hinder/dilemman som kan uppstå och är specifika för just utomhuspedagogik. Detta kan ses vara den viktigaste delen av intervjun då den direkt anknyter till vårt undersökningssyfte och frågeställning.

På ovanstående frågor följer i intervjuguiden spörsmål om huruvida eleverna deltar i undervisningens planering, hur pedagogen motiverar hela gruppen till deltagande och hur samarbete med kollegor och skolledning kan se ut. Detta är intressanta frågor då de kan påverka gruppens motivation, intresse och deltagande i det utomhuspedagogiska arbetet. Avslutningsvis har vi valt att fråga pedagogen hur hon/han skulle vilja utveckla arbetsmetoden vidare i sin klass/på sin förskola/skola. Denna fråga har vi ställt i förhoppningen på att få en djupare förståelse för pedagogens tankar och förslag på utveckling av verksamheten.

4.3 Urval

Då vår undersökning är ämnad att undersöka utomhuspedagogiken genom en kvalitativ studie har det varit av självklart intresse att finna pedagoger som specifikt arbetar med denna metod. För att finna lämpliga respondenter har vi utgått från information vi fått genom rektorer, hemsidor samt personal på våra VFU-platser. Vi har även tagit kontakt med utbildningsförvaltningar inom närliggande kommuner för att söka efter pedagoger som utnyttjar utomhuspedagogik i större omfattning. Val av respondenter har utgjort en viktig faktor då vi strävat efter att få en spridning av olika individers skilda uppfattningar inom olika verksamheter, dock med utomhuspedagogik som gemensam arbetsmetod. Vi har strävat efter att få en blandning av personal inom såväl förskola som skolans lägre åldrar. Intresset från de tillfrågade har generellt varit stort och deltagarviljan hög.

De tolv pedagoger vi intervjuat är samtliga utbildade inom den pedagogiska institutionen. Åtta pedagoger är utbildade till lärare för tidigare åldrar, fyra pedagoger är förskollärare. Båda könen finns representerade och pedagogerna är verksamma i olika områden i Västra Götaland. Sammanlagt har intervjuerna utförts på fyra skolor och tre förskolor. Yrkeserfarenheten är alltifrån ett år till 38 år. Gemensamt för dessa pedagoger är ett intresse för och erfarenhet av utomhuspedagogiskt arbete. Detta kan yttra sig som olika former av specialutbildningar och/eller fortbildningar samt spridning via engagerade kollegor. Pedagogerna i denna undersökning är anonyma.

4.4 Genomförande

Inför intervjun har vi utfört en provintervju, vilket Lantz (2007 s.72) framhåller som viktigt med anledning av att ge oss en känsla för tiden som krävdes. Vidare betonar författaren att tiden är central i samtalet då det är betydelsefullt för intervjuaren och respondenten att få möjlighet till eftertanke. Vi har därför kontrollerat pedagogernas situation så att vi kan avgöra om det finns tillräckligt med avsatt tid för samtalet. Respondenterna har i samband med detta även informerats om undersökningens syfte och beräknad tidsåtgång.

Innan intervjun startat har vi klargjort att respondenten kommer att vara anonym samt har bett om tillåtelse att bilda samtalet. Vi har också visat att vi även är förberedda med papper och penna för att signalera att vi kan anpassa oss efter att respondenten eventuellt nekar till inspelning, alternativt om störande ljud påverkat inspelningskvaliteten negativt. Lantz (2007, s. 74) påpekar att ljudupptagning kan ha en negativ påverkan på intervjuprocessen då respondenten kan bli mer förtegen i och med att deras svar spelas in. Vi upplevde dock inte att det medförde ett hinder för de intervjupersoner som medverkade i vår undersökning.

Vi har medvetet haft ett neutralt förhållningssätt under själva intervjugenomförandet för att undvika förutfattade meningar och värderingar i våra följdfrågor och generella attityder, något

som Esaiasson m.fl. (2007) menar inte ryms i en intervju. Genom att öppet värdera respondentens repliker kan undersökaren medvetet eller omedvetet styra de svar som framkommer under samtalet, vilket kan sänka dess reliabilitet. Då vårt syfte varit att undersöka attityder och förhållningssätt har vi försökt att ha detta i åtanke för att få fram så sanningsenliga data som möjligt genom att framstå som neutrala och tillåtande.

4.5 Bearbetning

Efter genomförandet av våra tolv intervjuer har vi transkriberat de bandade svaren till nedskrivet format. Dessa transkriberingar har sedan ingående lästs igenom, diskuterats och därefter sammanställts för bearbetning. Detta har skett genom att vi parvis sökt efter återkommande mönster i de svar vi fått samt undersökt skillnader och likheter i attityder och förhållningssätt. Vi har valt att arbeta parvis för att utnyttja arbetstiden maximalt. Att enskilt eller parvis gå igenom datan, istället för att uteslutande arbeta alla tre tillsammans under hela tiden, har också givit större möjlighet till individuell reflektion. Detta i sin tur kan bidra till att få fram fler möjliga tolkningar och därmed större utbyte inför analysen och den följande diskussionen. Efter denna uppdelade databearbetning har vi sammanställt våra tolkningar för en slutgiltig genomgång.

Fokus för dataanalysen är egentligen inte svaren i sig själva, utan snarare vad de ger uttryck för. Detta kan visa sig som skillnader i olika pedagogers förhållningssätt men också i andra former av uppfattningar, erfarenheter och möjlighet/hinder, alla olika former av data som kan vara av intresse för vår undersökning. Vi har framställt vårt resultat genom att grundligt försöka få svar på våra huvudsakliga undersökningsfrågor. Detta har vi gjort genom att jämföra svaren där vi kunnat hitta gemensamma nämnare och skillnader i arbetssätt. De synen och förhållningssätt som vi funnit har sammanställts i ett antal punkter, vilka sedan har tolkats och bearbetats utifrån de lärandeteorier och den litteratur som vi utnyttjat i vår litteraturgenomgång. Under bearbetningens gång har vi fångats av de variationer i synsätt som råder hos våra respondenter. Våra punkter har vi kunnat sammanställa i tre teman vilka vi kallar Allmänna definitioner, Lära in ute samt Naturupplevelser. Allmänna definitioner täcker allmängiltliga uppfattningar vilka återfinns hos den stora majoriteten pedagoger i vår undersökning. Lära in ute är en lånad term som här används för att beteckna ett ämnesintegrerat arbetssätt, medan Naturupplevelsetemat utmärks av att naturen som miljö har ett egenvärde som kunskapskälla. Dessa kommer att presenteras mer utförligt i resultatavsnittet.

Vi har valt att i vårt resultat inte redovisa de svar vi fått på fråga två, sju och åtta i vår intervjuguide. Detta på grund av att vi valt våra respondenter med omsorg utifrån deras arbetssätt och fann det mindre intressant för vårt syfte och frågeställningar att detaljerat granska deras svar på just dessa frågor. Vi har också medvetet valt att inte inkludera citat från våra respondenter då vi finner det mindre relevant utifrån syftet med undersökningen. Vi är i främsta hand intressade av vad pedagogerna ger uttryck för, inte vad de säger.

4.6 Tillförlitlighet

För att skapa sig en bild av en undersöknings tillförlitlighet måste man fråga sig vilken grad av reliabilitet, validitet och generaliserbarhet studien har. Esaiasson m.fl. (2009, kap. 4) påpekar att validitet och reliabilitet är komplicerade begrepp som kan definieras på olika sätt och utifrån olika faktorer. Vår förhoppning är att vi genomfört vår datainsamling och bearbetning utan slarv eller grova felaktigheter, även om vi är medvetna om vår oerfarenhet

inom forskning som en möjlig faktor för oriktigheter i resultatet och därmed kan påverka validiteten.

Reliabilitet kan enligt Stukát (2007, s. 125) beskrivas som hur korrekt/noggrant något mäts eller undersöks. I ett undersökningssammanhang som vårt skulle möjliga brister kunna vara felaktiga tolkningar av såväl frågor som svar, yttre störningar och inkonsekvent frågeordning. Vi tre författare har försökt hålla högsta möjliga grad av reliabilitet i vår studie genom att hela tiden hålla en öppen dialog sinsemellan för att säkerställa att vi har samma inställning och metod vid de olika intervjuerna. Dock har det inte tagit lång tid för oss att upptäcka hur svårt detta kan vara, och hur lätt det är att göra fel under en intervju, t.ex genom att ställa en ledande följdfråga eller att tolka ett svar på annat sätt än vad som var den tillfrågades tanke. Det senare är också självklart svårt att kontrollera i efterhand. För att sammanfatta har vi gjort vårt bästa för att säkerställa så hög grad av reliabilitet som möjligt, men är medvetna om att vi har potentiella brister inom området.

Stukát (2007, s. 126-127) understryker att utan reliabilitet är validitet omöjligt. Detta i sig är dock inte den enda förutsättningen – reliabiliteten må vara hög, men den kanske mäter helt fel sak. Viktigt att fråga sig är därför hur väl resultatens inriktning stämmer med den ursprungliga frågeställningen. Har man fått svar på de frågor man ställt sig, eller något annat? Hur ärliga är svaren?

I det stora upplever vi att vi har fått svar på vår frågeställning och upplever att frågorna har visat sig relevanta för undersökningens syfte. I samband med resultatanalys och diskussion framkommer ytterligare tankar för hur arbetet kan vidareutvecklas, vilket vi väljer att presentera som förslag på fortsatt forskning.

4.7 Etik

I vår studie har vi utgått från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. Vi har valt att anonymisera svaren för att säkerställa att de tillfrågades integritet inte kränks eller missbrukas, samt har ingen annan än oss tillgång till deltagarnas uppgifter.

Forskaren ska, påpekar Vetenskapsrådet (2003), informera såväl uppgiftslämnare som undersökningssamarbetsparten om deras roll och villkor för deltagande. De ska ha kännedom om att deltagande är frivilligt och kan avbrytas. Vi har tagit fasta på detta och framhållit sådana synpunkter till samtliga intervjuade. Vi har även framhållit att svaren endast kommer att utnyttjas för denna enskilda studie och de inspelade svaren kommer att förstöras efter undersökningen fullbordande, i enlighet med Vetenskapsrådets nyttjande- och konfidentialitetskrav.

Vetenskapsrådet (2003) har även som rekommendation att ge deltagarna möjlighet att ta del av resultatet. Vi har blivit tillfrågade av deltagare om detta och erbjudit dem en kopia av den färdiga undersökningen.

En annan etisk forskningsaspekt som betonas av Stukát (2007, s. 132-133) är hur källor utnyttjas i form av resultat, idéer, citat m.m. Att bygga på andras resultat menar han är en förutsättning för vidare forskning, samtidigt som en överdriven användning av tidigare arbeten lätt övergår i plagiat och därmed stöld. Viktigt är därför att dels använda sig av en

korrekt källhänvisning, dels hålla isär sina egna och andra författares tankar och idéer, även om ett visst mått av överlappning är naturligt.

I arbetet med vår studie har vi varit mycket medvetna om vikten av att utnyttja en korrekt källhänvisning, och vi har gjort vårt yttersta för att fullfölja detta. Vi har tagit del av tidigare resultat, såväl från examensarbetet som studier utförda av tidigare studenter vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet och vår förhoppning är att vi använt dessa på ett korrekt och givande sätt.

5 Resultat

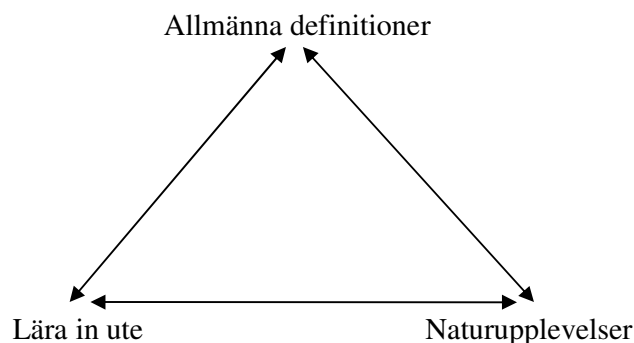
I följande kapitel kommer vi att presentera de resultat som framkommit i våra intervjuer. Dessa kommer beskrivas i underrubriker där varje temas svar redovisas utifrån vår frågeguide. Vi har i vår analys funnit att vi kan dela in pedagogernas synsätt i tre teman, vilka delar flera likheter men också skillnader i synsätt. Detta i sin tur påverkar hur de utnyttjar utomhuspedagogiken i sin undervisning, såväl i syfte som genomförande. Våra teman har vi valt att benämna som tre grupper - Allmänna definitioner, Lära in ute samt Naturupplevelser.

Grupp 1 ”Allmänna definitioner” - Vissa definitioner av utomhuspedagogik är i hög grad gemensamma för pedagoger inom alla grupper, och därför har vi valt att presentera dem som allmänna för alla tillfrågade snarare än grupp-specifika för någon av de andra grupperna.

Grupp 2 ”Lära in ute” – Denna grupp pedagoger utmärks främst av ett ämnesintegrerat tankesätt med sin undervisning i ljuset av elevernas lärande. Utomhuspedagogiken används främst som en metod för att arbeta med flera ämnen, inte som en aktivitet med egenvärde. Gruppnamnet är inspirerat av en term som används av bl.a. Szczeplanski inom utomhuspedagogiskt arbete.

Grupp 3 ”Naturupplevelser” – Framträdande för denna grupp är att se naturen som en källa för upplevelser av olika slag och där utomhuspedagogiskt arbete i främsta hand ses som en arena för naturorienterad undervisning, snarare än en metod för ämnesintegrering.

De tre uppfattningarna skulle kunna illustreras i en triangelfigur. Även om vi benämnt dem som tre skilda uppfattningar delar de fortfarande flera tankegångar och influeras av varandra. Varje tema är beroende av de andra och pedagogerna växlar mellan att befinna sig inom olika teman i sina uppfattningar och arbetssätt.



Pedagogers inställningar till utomhuspedagogik

5.1 Utomhuspedagogikens betydelse för pedagogen

Allmänna definitioner

Till de gemensamma åsikterna hör möjligheten att se utomhus som en möjlig lärandemiljö, där man tar tillvara de många och varierande lärandetillfällen som kan uppstå i elevernas vardag. Utmärkande är även möjligheten till olika former av sinnliga upplevelser som att känna vinden mot ansiktet eller uppleva tystnaden i vildmarken.

En annan viktig ömsesidig uppfattning inom bägge grupper är att man genom utomhuspedagogiken kan koppla teori med praktik. Ett exempel kan vara att tala om sopsortering i klassrummet och därefter gå ut och prova på det praktiskt. Genom att medvetandegöra eleverna på ett fenomen och arbeta med det praktiskt skapas en levande kunskap.

Lära in ute

Pedagogerna använder inläringstillfällen i alla situationer. Utomhuspedagogik innefattar bl.a. såväl skolgården och skogen, d.v.s. mer eller mindre alla miljöer utanför klassrummet som kan vara värdefulla för undervisningen. Pedagogerna lyfte att teorin bör kopplas med praktiken samt vikten att synliggöra det abstrakta genom det konkreta. Lärandet utanför klassrummet är inte enbart fokuserat på naturorienterade ämnen utan innefattar alla skolämnen.

Naturupplevelser

Karakteristiskt för denna grupp pedagoger är att se uterummet som en plats för olika former av naturupplevelser. Naturen erbjuder helt andra möjligheter än klassrummet till oväntade upptäckter, t.ex. fallande löv eller ett nyfikat djur. Främst utnyttjas skogsmarker i undervisningen utomhus. I många fall är lektionerna riktade mot direkt naturorienterade ämnen, t.ex. artkunskap och sopsortering. Även den motoriska utvecklingens möjligheter framhålls som utmärkande för utomhuspedagogiken i denna grupp pedagoger. Detta då naturen erbjuder olika terräng och underlag som utmanar eleverna till aktivitet på ett annat sätt än den färdigkonstruerade skolgårdsmiljön gör. Två pedagoger jämför utomhuspedagogiken med scout rörelsen, där naturvården är den stora utmärkande faktorn.

5.2 Hur utomhuspedagogiken främjar lärandet

Allmänna uppfattningar

Ett genomgående tema hos flertalet pedagoger i uppfattningen om hur utomhuspedagogiken kan främja elevernas lärande är vikten av att se eleven som en kompetent och aktiv deltagare. Genom att klara utmaningar anses eleverna få ett ökat självförtroende och deltagarvilja i undervisningen. Till detta kan också vikten av varierande praktiska upplevelser knytas, vilka många pedagoger menar stimulerar lärandet. Många framhåller också vikten av att utomhusvistelsen ska vara lustfylld för att elevernas lärande ska gynnas. Inte minst kan pedagogen genom att själva visa glädje och motivation skapa goda förutsättningar för lärandesituationer.

En annan allmän uppfattning är att lärandet stimuleras genom utomhusundervisning då klassrummet kan upplevas som trångt och med hög ljudmiljö, medan naturen erbjuder utrymme och en mindre ansträngd ljudmiljö. Naturen kan med andra ord ses som en avstressande miljö, vilket kan gynna lärandet.

Nivån på undervisningsinnehållet måste vara anpassat till elevernas förkunskaper då allt för svårt eller för lätt innehåll kan stjälpa motivationen. En för uppgiften passande gruppindelning kan bidra till mer delaktighet då varje individ får utrymme och får möjlighet att synas samt bidra med kunskap. Olikheter i en grupp kan gynna lärandet då individens olika förkunskaper kan bidra till kunskap.

Lära in ute

Pedagogernas tolkning av hur man kan främja elevers lärande är att tydliggöra syftet med utomhusundervisningen, vilket i sin tur leder till lärande. Att öppet samtala om lektionernas betydelse för elevernas lärande är viktigt att påpeka och tydliggöra för deras utveckling. Motivationen för lärandet är minst lika viktigt menar flera pedagoger. Motivationen kan främjas genom att byta omgivning och variera undervisningen på ett sätt att det passar för varje individ.

Naturupplevelser

Den grupp pedagoger som vi valt att tillföra till grupp 3 uttrycker framförallt miljöns möjligheter för elevens lärande i relation till utomhuspedagogiken. Man menar att landskapet utanför klassrummet erbjuder mer än klassrumsmiljön, inte minst tillhandahåller den stora variationen av terrängmöjligheter till fysisk aktivitet. Rörelse anses skapa delaktighet, vilket i sin tur främjar lärandet. Miljön kan också genom sin stora variation utmana elevernas fantasi, något som även det kan främja lärandet.

5.3 Hinder och dilemman i utomhuspedagogiken

I denna fråga har vi inte kunnat återfinna några utpräglade grupptillhörigheter som i förestående frågor, utan svaren kan sägas vara allmängiltiga för pedagogerna inom alla grupper, därför är samtliga listade under Allmänna definitioner.

Allmänna definitioner

Ett återkommande beskrivet hinder är bristande kläder/utrustning, vilket påverkar möjligheterna att genomföra undervisningen utomhus. Flera pedagoger har påpekat att de i vissa fall önskar att man kunde utbilda föräldrarna i lämplig klädsel, samtidigt som de har förståelse för att t.ex. ekonomiska hinder kan föreligga från hemmets sida. Klädseln är i sin tur även knutet till det rådande vädret, vilket även det utpekats som ett vanligt hinder. Vissa pedagoger upplever själva att deras motivation för utomhusundervisning påverkas negativt vid otjänlig väderlek, vilket kan smitta av sig till eleverna. Rådande väderförhållanden kan också utgöra ett fysiskt hinder, t.ex. vid en stor mängd snö.

Flera pedagoger framhåller vissa elevers ovana av att vistas i skog och mark som ett möjligt hinder för utomhuspedagogik. En del elever saknar erfarenheter av att röra sig i naturen, vilket kan leda till osäkerhet, ovilja och okoncentration. För en del elever kan det också föreligga praktiska hinder att överhuvudtaget ta sig till rätt plats, exempelvis för dem som inte kan eller orkar gå längre sträckor. Terrängen kan också utgöra ett hinder för elever med funktionsnedsättningar, vilket kräver ett extra mått medvetenhet och planering från pedagogens sida för att undervisningen ska bli lyckad.

Några pedagoger framhåller även risken med oberäknliga elever. Det kan handla om elever som saknar intresse och/eller motivation att följa undervisningen, som råkar hamna i konflikt med andra elever eller av andra anledningar väljer att lämna gruppen. Detta kan utgöra ett orosmoment för pedagogen samtidigt som det innebär en risk för elevens säkerhet. Även vissa

elevs svårigheter att ta emot och förhålla sig till given information samt förmåga att använda olika former av utrustning kan ses som ett potentiellt hinder och säkerhetsrisk inom utomhusundervisningen.

Hos andra elever kan hinder istället utgöras av rädslor, t.ex. ormskräck eller en generell rädsla för att vistas ute i skogen. I vissa fall kan osäkerheten dessutom vara knuten till olika former av allergier eller andra former av överkänslighet. Pedagogerna har även betonat den naturliga spridning som finns i en grupp, t.ex. när det gäller fysisk kondition, vilket påverkar möjligheterna till genomförande och därmed också planeringen av undervisning utanför klassrummet.

Ett hinder kan skapas om det uppstår en skev gruppindelning under undervisningens gång, påpekar flera av pedagogerna. Detta kan yttra sig genom t.ex. den naturliga spridningen av individer med olika förutsättningar, som vi beskriver under kapitel 3.4.1. Ett annat grupprelaterat hinder kan uppstå vid en ojämn kunskapsnivå mellan olika elevgrupper. Detta kan utgöra ett dilemma ur ett inlärningsperspektiv, då elever med samma kunskaper inte kan gynna varandras utveckling.

5.4 Hinderförebyggande arbete

Allmänna definitioner

Även under denna fråga kan vi inte finna några uttalade grupptillhörigheter. Gemensamt i denna fråga för alla pedagoger är dock en önskad utökad personalstyrka, då man med större säkerhet och trygghet vågar lämna klassrummet. Är man flera vuxna kan man vid ett olyckfall eller vid splittring av gruppen hjälpas åt att lösa situationen och genomföra undervisningen.

Planeringen är en viktig hinderförebyggande åtgärd menar många pedagoger. Planeringen kan innefatta t.ex. färdväg, mat, material, samarbete och inte minst val av plats. När praktiska hinder kan vara ett problem är det viktigt att finna en plats som är lämplig för alla individer. Några pedagoger betonar även grupperingens betydelse i en klass. Genom en välplanerad och genomtänkt gruppering kan flera potentiella hinder förebyggas.

Flera av pedagogerna påpekar att det är viktigt att man från början lär eleverna att successivt vistas i och bygga upp en relation till naturen och även tydliggöra att detta är en undervisningssituation. För att bereda eleverna inför utomhusvistelse bör pedagogen ge tydliga anvisningar om undervisningens innehåll och syfte. På det viset kan man förebygga vissa orosmoment och rädslor. Det är också en förutsättning för lärandet att det finns tydliga ramar och riktlinjer, såväl för elevernas som för pedagogens trygghet. Vidare anser pedagogerna att föräldrarna måste vara informerade och ha en god insyn i elevernas utomhusvistelse. Detta bland annat för att tillgodose elevernas behov av kläder och utrustning.

5.5 Elevers delaktighet i planeringen

Allmänna definitioner

Det vanligaste sättet bland de tillfrågade pedagogerna för att ta vara på elevernas intressen är att vara lyhörda för deras idéer för att utnyttja detta i undervisningen. Eleverna kan t.ex. få önska lek eller aktivitet vid valda tillfällen. Det kan också handla om att pedagogen kan ta vara på vad som sker i barnens lek och vinklar till en lärandesituation.

Lära in ute

Dessa pedagoger arbetar medvetet med elevernas delaktighet i sitt eget lärande. Detta sker genom bl.a. utvecklingssamtal och samtal kring elevernas IUP (Individuella utvecklingsplan). Vi har dock inte uppfattat att någon pedagog i denna grupp uttalat låter eleverna ha större inflytande i planeringen av klassrumsundervisningen.

Naturupplevelser

Pedagogerna menar att deras elever är för unga för att vara delaktiga i planeringen i egentlig mening. De anser att eleverna ännu saknar den förmåga och förkunskap som krävs, pedagogens uppgift blir därför att erbjuda lärotillfällen för att eleverna på sikt ska tillgodogöra sig de begrepp och erfarenheter som krävs för att klara av denna uppgift.

5.6 Att motivera eleverna

Allmänna definitioner

Pedagoger framhåller betydelsen av tydlighet och struktur. Viktigt är att förbereda eleverna på den kommande aktiviteten. Syfte och mål ska vara helt klara, liksom det planerade genomförandet och vilka regler som ska gälla. Genom tydliga ramar kan mycket osäkerhet och ovilja undvikas samtidigt som motivationen och viljan till delaktighet stärks. Ett annat sätt att skapa lust och nyfikenhet är att förbereda utevistelsen genom att t.ex. söka litteratur om det ämne som ska beröras.

Lära in ute

Pedagoger påpekar att det är viktigt att se varje individ i gruppen och ge individuell respons på deras arbete. Detta är särskilt viktigt vid utomhusvistelse, då eleverna kan befinna sig på olika platser med olika material som bör ses på plats. Att belöna eleverna efter ett hårt arbetspass kan upplevas som motiverande.

Eleverna kan stimuleras till delaktighet om undervisningen känns rolig och spännande snarare än kravfylld. Även pedagogens egen inställning till utevistelsen kan påverka elevernas motivation inför uppgiften.

Naturupplevelser

Att eleverna får känna att de är med och planerar kan stärka känslan av delaktighet. Detta kan ske t.ex. genom att eleverna får välja undervisningsplats eller att pedagogen fångar upp deras intressen och tankar och kopplar till lärandesituationer. Några pedagoger lyssnar in elevernas eventuella önskemål genom att observera den fria leken. Elever som upplever motvillighet under undervisningen kan lockas genom att pedagogen visar dem olika fenomen i naturen eller visar på vad de andra eleverna arbetar med. Även för gruppen i helhet utgör en spännande terräng ett motivationshöjande medel.

5.7 Pedagogers idéer om utveckling av utomhuspedagogik

I denna del presenterar vi en sammanfattning av de tankar om möjlig utveckling av utomhusundervisningen som vi fått i våra intervjuvar.

Det främsta förslaget vi fått på frågan hur utomhuspedagogiken skulle kunna utvecklas är det vad som skulle kunna göras med skolgården. Flera pedagoger skulle gärna se en mer varierad

och utmanande skolgårdsmiljö som även skulle kunna nyttjas i undervisningssyfte och främja barnens motoriska utveckling. Som förslag har bland annat getts målade trafiklinjer, platser för odling, klätterbanor m.m.

En pedagog hade gärna sett utomhuspedagogik som ett valbart alternativ i elevens val. Flera pedagoger talar för kompetensutveckling. En pedagog med större erfarenhet kan få en mer utvecklad roll i att bedriva utomhuspedagogik med flera klasser alternativt hjälpa till att fortbilda sina kollegor.

I övrigt, påpekar några pedagoger, är det egentligen bara den egna fantasin som sätter gränsen för vad man kan göra. Utbudet av undervisningsmöjligheter är obegränsad.

6 Diskussion

Under denna rubrik kommer vi att presentera en diskussion rörande vår valda metod och det resultat vi kommit fram till, samt vilka didaktiska konsekvenser dessa kan tänkas få. Vi kommer även att ge förslag på fortsatt forskning och framföra några avslutande ord.

6.1 Metoddiskussion

Det finns olika metoder för att bedriva forskning, samtliga med sina styrkor respektive svagheter. Vi har i vår undersökning valt att arbeta utifrån en kvalitativ undersökning, då detta beskrivits som en god metod för att undersöka attityder, förhållningssätt och tankar (se t.ex. Esaiasson m.fl. 2009). Vi har upplevt vårt metodval som passande för undersökningens art. De svagheter vi ser i undersökningens utförande och metod kan i första hand härledas till vår egen oerfarenhet i att korrekt bedriva forskning.

Att göra en undersökning innebär också att göra ett urval, i vårt fall tolv pedagoger verksamma inom förskola och skolans yngre år. Vi har utgått från samtliga pedagogers svar i intervjun, men har i det sammanställda resultatet valt att avidentifiera dem och i första hand dela in dem i grupper där vi funnit samspelade tankemönster. Som del av detta har vi i många fall inte redovisat exakt hur många pedagoger ställt sig bakom en viss uppfattning, då vi inte uppfattat detta som det mest centrala i vår undersökning. Istället har vi strävat mot att fokusera på vilka attityder och tankesätt som pedagogernas svar ger uttryck för.

Att arbeta med en kvalitativ intervjuundersökning innebär ett krav på en god portion medvetenhet för att skapa en intervjuguide där de ställda frågorna faktiskt knyter an till undersökningens syfte och därigenom kan anses vara av intresse. Som en del av vårt arbete har vi självklart själva ställt oss denna fråga – har våra intervjuer visat sig vara passande för undersökningen? Efter att ha sammanställt och analyserat vårt resultat får vi svara ja på denna fråga. Vi har i vårt resultat kunnat urskilja mönster i pedagogernas uppfattningar som överensstämmer med den tidigare forskning och litteratur vi tagit del av, t.ex. när det gäller upplevda hinder med ett utomhuspedagogiskt sätt. Vi har också sett indikationer som visar på läraryrkets komplexitet och många varierande faktorer. Att generalisera ett resultat baserat på ett så pass litet urval som vårt är inte möjligt, men vi anser oss ändå kunna se vissa antydningar kopplade till utomhuspedagogiken, inte minst beträffande det som utgjort våra främsta intresseområden; hinder och dilemman knutna till detta arbetssätt samt på vilket sätt utomhuspedagogiken främjar alla elevers lärande.

Mot bakgrund av vårt intresse för utomhuspedagogik och i ovanstående forskning har vi försökt hitta något som inte fått så mycket utrymme i tidigare forskning att fördjupa oss i. Vi har diskuterat hur elevers olika förutsättningar för lärande kan användas i planerandet och genomförandet av undervisningen i utomhuspedagogik.

6.2 Resultatdiskussion

Vårt syfte med undersökningen har varit att ta reda på hur pedagoger som använder sig av utomhuspedagogik arbetar för att skapa en lärandesituation, som kan fungera för hela gruppen. Vi vill med vår undersökning ta reda på hur utomhuspedagogik kan ge förutsättningar för alla elevers lärande, samt vilka hinder som kan uppstå och hur pedagogerna bemöter dessa.

Det framkommer i vår studie att pedagoger betonar de sinnliga upplevelsernas betydelse och de anger kopplingen till växelverkan mellan teori och praktik som betydelsefull för lärandet. Pedagogerna ger uttryck för att upplevelser främjar lärandet och utomhusmiljön erbjuder detta med sina möjligheter. Detta synsätt speglar Deweys teori då vi, i kapitel 3.2.2 om teoretiska rötter, belyser hans övertygelse om "learning by doing," där lärandet gynnas vid konkreta upplevelser. Resultatet av vår undersökning visar att pedagogerna kan ha inspirerats av ett sociokulturellt tankesätt i sin undervisning, då bl.a. det sociala samspelet betonas som viktigt för lärandet. Dysthe (2007, s. 34) påpekar att kunskap och färdighet skapas i samspel med andra vilket även pedagogerna åskådliggör genom sina intervjuvar. Författaren framhäver även att det sociokulturella perspektivet är betydelsefullt och att olikheter gynnar lärandet då elever ser saker ur olika synvinklar med sina förkunskaper. Pedagogerna i denna undersökning tillvaratar elevernas olikheter genom väl genomtänkt gruppkonstellation. På det viset kan vi konstatera att pedagogerna i studien arbetar medvetet med utomhuspedagogiken för att främja elevers lärande. Exempelvis genom att grupperar eleverna utifrån deras sociala och kognitiva förmågor att fungera ihop, samt ur en lärandesynvinkel där olika åldrar samspekar med varandra.

I föregående stycke beskriver vi att olikheter gynnar lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv. Pedagogerna i vår undersökning grupperar eleverna på ett medvetet sätt för att gynna individens lärande. Det är dock ett hinder och återkommande dilemma för några av våra respondenter då de beskriver att skeva gruppfordelningar kan skapa problem i utomhusundervisningen, då den naturliga spridningen av individer kan utgöra ett problem. Vi finner detta något motsägelsefullt då pedagogerna bemöter detta hinder genom en väl genomtänkt gruppindelning men ändå upplever det som ett hinder för utomhusundervisning.

Behavioristiska metoder förekommer hos alla pedagoger i vår undersökning, utan att de vill ge uttryck för det. Undersökningens resultat visar att pedagogernas medvetenhet om elevernas behov av fri lek är stor. Respondenterna påpekar att behovet kan inverka negativt på undervisningen, då eleverna tolkar utelektionen som fri aktivitet. Pedagogerna bemöter det genom att uppmana eleverna att delta aktivt i undervisningen, vilket sedan belönas med fri lek. Det ser vi som en koppling till Skinner som praktiserade den behavioristiska läran, vilket vi tidigare har beskrivit under kapitel 3.2.3. Han upptäckte att genom belöning uppstod motivation, vilket är pedagogernas syfte med ovanstående strategi. Vi är dock tveksamma till det behavioristiska tankesättet som kvarstår i pedagogers förhållningssätt, vilket har sitt ursprung långt tillbaka i antiken. Vi skulle gärna se att istället för att lova fri lek som en belöning skulle man kunna höja motivationen genom att göra undervisningen mer lekfull. Läroplanen för skolan lyfter lekens betydelse för kunskapsutvecklingen (Lpo 94, s. 6.). Även Johansson och Pramling Samuelsson understryker lekens betydelse för lärandet. De menar att idag framhålls lust och engagemang som förutsättningar för lärande (2007, s. 23). Det är pedagogens ansvar att anpassa undervisningen efter elevers förutsättningar anser vi, vilket även läroplanen (Lpo 94, s. 4) förstärker, "undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov". Vidare belyser Lpo 94 att elevens bakgrund och erfarenheter ska

stå i centrum för dess kunskapsutveckling. Respondenterna är eniga om att uppmuntran och rätt nivå på uppgifterna är motivationshöjande. Däremot får respons och delaktighet inte mycket utrymme i verksamheten, enligt de svar vi fått i vår undersökning. Detta gör oss förvånade eftersom det står i läroplanerna Lpo 94 och Lpfö 98 om vikten av delaktighet som kan främja elevers utveckling.

Fjeldseth och Lundgren (2008, s. 24) framhåller att det kan skapas oro och osäkerhet i gruppen, framförallt för mer utåtagerande elever, när de ska samlas inom bestämda gränser. Vårt resultat visar att pedagogerna är överens om att tydlighet och struktur i utomhuspedagogisk verksamhet är ett måste för att en grupp ska fungera. Man hävdar exempelvis att motivationen kan ökas genom tydliga ramar då mycket osäkerhet och ovilja kan undvikas och viljan till delaktighet kan stärkas. Vi ställer oss undrande inför den frågan då vi å ena sidan instämmer i att strukturerad undervisning är ett måste för att gruppen med den mängd olikheter behöver det. Å andra sidan anser vi att alltför rigida regler inverkar på de övriga elevernas medbestämmanderätt, då pedagogen med sina ramar skapar en anpassad miljö efter ett fåtal elevers välbefinnande. Självfallet är det inte vår avsikt att exkludera enskilda elever, vi vill dock peka på dilemmat att finna en balans som gynnar alla individer.

Våra respondenter nämner att vädret och kläder är ett ständigt återkommande problem som begränsar lusten och viljan att gå ut. Detta visar även tidigare forskning där Szczepanski (2008, s. 52) bekräftar att vädret kan vara ett bidragande hinder inom utomhuspedagogiken, såväl olämpliga ytterkläder som ogynnsam väderlek påverkar möjligheten till utevistelse. Även Fjeldseth och Lundgren (2008, s. 25) betonar vädret som ett problem. Vi upplever dock att våra respondenter bemästrar detta problem då de finner lösningar genom exempelvis lånekläder eller tydlig information till föräldrar om vilka kläder som krävs för utevistelse. Intressant för oss är att se att pedagogerna nämner kläder och väder som ett hinder för utomhusundervisning, samtidigt som de ger direkta exempel på hur de bemöter dessa hinder. Vi har svårt att förstå respondenternas upplevda hinder, då de har lösningar på problemet.

6.3 Betydelse för läraryrket

Vi har sett att utomhuspedagogiken har en roll i undervisningen inom såväl förskola som skola då den erbjuder möjligheter till ett varierat undervisningsinnehåll såväl som individanpassade arbetsmetoder. I vår studie har vi undersökt potentiella hinder och dilemman knutna till utomhuspedagogiken med speciell inriktning mot att inkludera samtliga elever, alla med sina egna erfarenheter och förutsättningar.

Tidigare forskning belyser i hög grad fördelar med utomhuspedagogiken som arbetsätt, men vår undersökning visar också på komplexiteten med den här formen av undervisning. Våra resultat har förhoppningsvis öppnat upp för andra pedagoger som vill arbeta med utomhuspedagogik men känner en osäkerhet inför denna metod.

Utomhuspedagogikens betydelse för lärande bör fungera i växelverkan med klassrumsundervisningen då teori och praktik kan samverka med varandra. De sinnliga upplevelserna främjar elevernas lärande genom att verka motivationshöjande.

Vårt resultat visar indikationer på att det finns lösningar på många av de hinder som pedagoger kan uppleva i samband med utomhuspedagogisk undervisning. Som vägledning för andra pedagoger vill vi peka på betydelsen av en omsorgsfull planering och strukturerad

utomhuspedagogisk undervisning, med hänsyn till den naturliga variationen av elevers förutsättningar.

Lekens betydelse är minst lika viktigt för elevernas kognitiva utveckling. Därmed föreslår vi att integrera leken i utomhusundervisningen och inte låta den stå helt vid sidan av undervisningen så som kan vara fallet i framförallt skolan. Kanhända att skolan här kan lära av förskolan som ofta anses ha en längre tradition av att inkludera leken i lärandet.

6.4 Slutsats och förslag till fortsatt forskning

Vi har under arbetets gång fått bekräftelse på att utomhuspedagogik som metod kan ha stor positiv inverkan på elevers kognitiva och fysiska utveckling. Syftet i vår undersökning har varit att undersöka eventuella hinder och dilemman som kan uppstå i samband med utomhuspedagogik och hur pedagoger bemöter dessa. Vi har funnit att det finns lösningar på de flesta hindren och ställer oss därför fortfarande undrande inför varför metoden inte är mer utbredd i den pedagogiska verksamheten. Som förslag på fortsatt forskning vill vi därför erbjuda framtida lärarstudenter att fördjupa sig i denna fråga. Vad krävs för att inspirera andra pedagoger till att genomföra utomhuspedagogik?

I arbetet med vårt examensarbete har vi utvecklat en mer nyanserad bild av utomhuspedagogik och svårigheten i att finna en god balans mellan spontanitet och planering i undervisningen. Elevers olika erfarenheter och förutsättningar leder till att det krävs en del förarbete innan man kan gå utanför klassrummet. Struktur och planering har en viktig roll för att stärka elevernas motivation och ge dem inspiration. Vi har ökat vår medvetenhet kring de hinder som kan uppstå med detta arbetssätt, vilket kan inverka på impulsiviteten i den pedagogiska verksamheten. Det går inte att blicka ut genom fönstret och spontant bestämma sig för att gå ut i det fina vädret.

Det finns fördelar och nackdelar med alla arbetssätt, hinder och dilemman kommer alltid att uppstå. Det handlar i grund och botten om pedagogens förhållningssätt. Man måste våga prova och inte vara rädd för misslyckande. Utomhuspedagogiken erbjuder oändliga möjligheter till lärande, det är bara fantasin som kan sätta gränser för vad man kan åstadkomma.

Källor

Boström, J. & Larsson, J. (2008) *Utomhuspedagogik - Vilka problem kan lärare stöta på och hur kan de lösa dem?* Examensarbete vid Göteborgs universitet.

Brügge, B., Glantz, M. & Sandell, K., (2007). *Friluftslivets pedagogik*. För kunskap, känsla och livskvalitet. Stockholm: Liber AB.

Brügge, B. & Szcsepanski, A. (2007). Pedagogik och ledarskap. I Brügge, B., Glantz, M., Sandell, K. (red), *Friluftslivets pedagogik*. För kunskap, känsla och livskvalitet (s. 25 – 53). Slovenien: Liber.

Claesson, S., (2006). *Spår av teorier i praktiken*. Studentlitteratur: Lund

Dahlgren, L-O. & Szczepanski, A. (1997) *Utomhuspedagogik – Boklig bildning och sinnlig erfarenhet*. Linköping: Linköpings universitet

Dewey. J. (2002) *Individ, skola och samhälle – Pedagogiska texter* Stockholm: Natur och kultur.

Dysthe, O., (2007). Red. *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur: Lund.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Wängnerud, L., (2009). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Vällingby: Nordstedts Juridik.

Fjeldseth, A & Lundgren. D. (2008) *Hur ute är skolan? – en empirisk undersökning om pedagogers vanor gällande undervisning utomhus*. Examensarbete vid Göteborgs universitet.

Hjortsberg, C & Wretljug, A. (2007) *Varför väljer lärare utematematik? – en kvalitativ intervjustudie med lärare från förskoleklass till år 5*. Examensarbete vid Göteborgs universitet.

Hjörne, E., & Säljö, R., (2008) *Att platas i en skola för alla*. Elevhälsa och förhandlingar om normalitet i den svenska skolan. Norstedts Akademiska förlag

Johansson, B., & Svedner, P.O., (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Undersökningsmetoder och språklig utformning. Uppsala: Kunskapsföretaget

Johansson, E., Pramling Samuelsson, I. (2007). "Att lära är nästan som att leka". Lek och lärande i förskola. Spanien: Liber.

Johansson, E., Pramling Samuelsson, I. (2006). *Lek och läroplan*. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola. Göteborg: Göteborgs universitet.

Johansson, B., & Svedner, P-O., (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen*: undersökningsmetoder och språklig utformning. Uppsala: Kunskapsföretaget

Lantz, A. (2007) *Intervjumetodik*. Polen: Studentlitteratur

- Lindqvist, G., (2002). *Lek i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundegård, I., Wickman, P-O & Wohlin, A. (2004) *Utomhusdidaktik* Lund: Studentlitteratur
- Olsson, T. (2002) *Skolgården som klassrum - Året runt på Coombes School*. Stockholm: Runa förlag
- Ogden, T. (2003) *Social kompetens och problembeteende i skolan – kompetensutvecklande och problemlösande arbete* Stockholm: Liber
- Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S. (2007). *Lärandets grogrund*. Danmark: Studentlitteratur.
- Szczepanski, A. (2008). *Handlingsburen kunskap: Lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö*. Lic.-avh. Linköpings universitet. Linköping: Univ. (FiF-avhandling; 1)
- Stukát, S., (2008). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Malmö: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Utbildningsdepartementet. (2000). *Läroplan för obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (2000). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Elektroniska källor

- Bergholm, Camilla. *Det är inne att lära ute* Temanummer-Utomhuspedagogik. Nya möten och nya kunskaper väntar utanförskolans väggar! NCFF Nyhetsbrev Nr. 2006-05-02
<http://www.oru.se/PageFiles/16933/NCFF%20Nyhetsbrev%202006-Nr.2%20Temanummer%20Utomhuspedagogik%20i%20skolan.pdf>
Hämtat: 2010-11-16
- Horvat, Pia. *Elias Fries - Ett lärande skolexempel!* Temanummer-Utomhuspedagogik. Nya möten och nya kunskaper väntar utanförskolans väggar! NCFF Nyhetsbrev Nr. 2006-05-02
<http://www.oru.se/PageFiles/16933/NCFF%20Nyhetsbrev%202006-Nr.2%20Temanummer%20Utomhuspedagogik%20i%20skolan.pdf>
Hämtat: 2010-11-16
- Falk, M., (2007). *Framtidens skola är ute!* Tidningen SkogsVärden Nr 1.
http://www.skogssallskapet.se/skogsvarden/2007_1/sv22.php
Hämtat: 2010-11-18
- Szczepanski, A., Malmer, K., Nelson, Nina. & Dahlgren, Lars Owe. (2006), Utomhuspedagogikens särart och möjligheter ur ett lärarperspektiv. *Didaktisk Tidskrift, Vol 16, No. 4*, s. 92 Tillgänglig på Internet: <http://www.didaktisktidskrift.se/pdf/szczepanski.pdf>

Hämtat: 2010-12-06

Utbildningsdepartementet, Vetenskapsrådet (2003) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Statens offentliga utredningar (SOU) <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Hämtat: 2010-11-18

Utbildningsdepartementet, Carlbeck-kommittén, Statens offentliga utredningar SOU (2003:35 2 april 2003) *För den jag är - om utbildning och utvecklingsstörning*. En skola för alla. <http://www.ud.se/content/1/c4/09/90/3f7d5266.pdf>

Hämtat: 2010-11-16

Utbildningsdepartementet (2010). Skollag (1985:1100).

Hämtad 2010-11-18 från:

<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100>