

EXAMENSARBETE

Hösten 2007

Lärarytbildningen

Lärares syn på utomhuspedagogik

En undersökning i årskurs F-2

Författare

Anna Gustavsson

Britt-Marie Olsson

Handledare

Kristina Johansson Tell

www.hkr.se

Lärares syn på utomhuspedagogik

Anna Gustavsson
Britt-Marie Olsson

Abstract

I arbetet undersöker vi lärares syn på utomhuspedagogik och om lärare upplever att den omgivande miljön runt skolan påverkar hur de arbetar med utomhuspedagogik. I teoriavsnittet presenteras ett utomhuspedagogiskt förhållningssätt och vilken roll läraren har för att skapa trygghet, upplevelser, sammanhang och samspel med eleverna utomhus.

Åtta lärare i årskurserna F-2 deltog i en kvalitativ, semistrukturerad undersökning och resultatet visar att de ser positivt på att använda sig av utomhuspedagogik som en del av undervisningen. Vidare beskrivs på vilka sätt de upplever omgivningen och att de hinder som förekommer inte påverkar dem i den utsträckning som vi inledningsvis trodde skulle vara fallet.

I diskussionen redogörs för resultatet i förhållande till litteraturen och våra egna reflektioner.

Ämnesord: utomhuspedagogik, närområde, samarbete, lärarens förhållningssätt.

Innehållsförteckning

Förord	5
1. Inledning	6
1.1 Bakgrund	6
1.2 Syfte	6
1.3 Relevans	6
2. Teoretisk bakgrund	7
2.1 Vad säger styrdokumentet?	7
2.2 Vad är utomhuspedagogik?	8
2.3 Utomhuspedagogiskt förhållningssätt	9
2.4 Helhetstänkande	12
2.5 Sinnesupplevelser	14
2.6 Roller	15
2.7 Sammanhangspedagogik	15
3. Empiri	16
3.1 Problemprecisering	16
3.2 Metod	16
3.2.1 Val av metod	16
3.2.2 Förberedelse	17
3.2.3 Genomförande	17
3.3 Urval	17
3.4 Etiska övervägande	19
3.5 Bearbetning av material	19
4. Resultatredovisning	20
4.1 Samarbete som drivkraft	20
4.2 Upplevelser för lärande	21
4.3 Omgivningens betydelse som möjlighet eller hinder	22
4.4 Vad gör läraren?	24
5. Diskussion	25
5.1 Metoddiskussion	25
5.2 Resultatdiskussion	25
5.3 Slutord	29

5.4 Förslag på fortsatt forskning	30
6. Sammanfattning	31
Referenslista	33
Bilaga 1	
Bilaga 2	

Förord

Vi börjar med att tacka alla som har stöttat oss under arbetets gång och framför allt våra familjer som har haft överseende med att vi har spenderat mycket tid framför datorn.

Vår handledare Kristina Johansson Tell vill vi tacka för hennes stöd och hjälp under arbetsprocessen.

Vi tackar för det varma mottagandet av lärarna på de skolor som vi besökte i anslutning till vår undersökning.

Naturpedagogiskt credo

*Jag tror på ett lärande liv
där jag går ut för att lära in
i sol, vatten och vind.*

*Jag tror på en vandring ut,
i det oförutsägbara och verkliga.*

*Jag tror på en vind;
en oväntad bris av intensiv närvaro.
Jag tror och på reflexionens återsken;
eftertankens reliefartade skuggbild*

*Jag tror på ett lärande liv,
jag går ut för att lära in.*

(Sellgren, 2003, s 8)

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Vi är två studenter med inriktningarna lek-utveckling-lärande och fritid och skola i ett helhetsperspektiv som går sista terminen på lärarutbildningen. Tillsammans har vi bland annat läst en specialisering om naturen och genom den blev vi inspirerade av hur vi som lärare kan använda oss av naturen i vårt arbete med eleverna i skolan. Utomhuspedagogiken, som vi valt att fokusera på i vårt arbete, är något som intresserar oss båda och som vi under utbildningen skapat oss personliga ställningstaganden till. Vi har båda upplevt att det i naturen sker en interaktion mellan elever som skiljer sig mot hur de uppträder mot varandra inomhus. För att skapa en nyfikenhet och ett engagemang för naturen hos eleverna har läraren till uppgift att samspela med eleverna och agera som medupptäckare. Ge möjligheter att uppleva sambanden i stort och smått och spinna vidare på elevernas idéer. Vi har även, genom vårt uppdrag ett ansvar som lärare att skapa respekt för miljön.

1.2 Syfte

Syftet med vårt arbete är att undersöka lärares syn på utomhuspedagogik och hur de tänker kring utomhuspedagogikens möjligheter och/eller hinder i relation till skolans närområde. Vidare vill vi även försöka belysa och förmedla vilka möjligheter ett utomhuspedagogiskt arbetssätt kan medföra, både för elever och för lärare.

1.3 Relevans

Arbetet riktar sig till blivande och verksamma lärare samt alla andra som har intresse av utomhuspedagogik.

2. Teoretisk bakgrund

Detta kapitel inleds med vad styrdokumentet säger angående de naturorienterade ämnena och sedan går vi över med att ge en presentation av utomhuspedagogik. Detta följs av en genomgång av ett utomhuspedagogiskt förhållningssätt, ett helhetstänkande i undervisningen och sinnesupplevelsernas betydelse för elevernas lärande. Vidare nämns hur olika roller kan gestaltas utomhus och avslutningsvis beskrivs sammanhangspedagogik som en följd av utomhuspedagogik.

2.1 Vad säger styrdokumentet?

Ett av lärarens uppdrag enligt Skolverket (2000) angående de naturorienterade ämnena är att följa kursplanerna och betygskriterierna för att eleverna ska nå upp till de mål som finns. Vilken metod som används för att uppnå målen, är upp till lärare och elever att välja. Lärarens ansvar är att planera undervisningen så att eleverna får tid till att reflektera och argumentera för att de ska kunna komma fram till egna slutsatser. ”Syftet med utbildningen i de naturorienterade ämnena är att göra naturvetenskapens resultat och arbetssätt tillgängliga. Utbildningen skall bidra till samhällets strävan att skapa hållbar utveckling och utveckla omsorg om natur och människor” (s 46).

Enligt Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) beskrivs följande:

Skolan skall främja elevernas harmoniska utveckling. Detta skall åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer. Gemensamma erfarenheter och den sociala och kulturella värld som skolan utgör skapar utrymme och förutsättningar för ett lärande och utveckling där olika kunskapsformer är delar av en helhet. Ett ömsesidigt möte mellan de pedagogiska synsätten i förskoleklass, skola och fritidshem kan berika elevernas utveckling och lärande (Utbildningsdepartementet, 1998, s 8).

Vidare har vi valt följande punkter ur Lpo 94 som vi anser har en koppling till lärande utomhus:

- ... att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö (s 3).
- Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla (s 4).

- En viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang (s 6).
- Genom ett miljöperspektiv får de möjligheter både att ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka och att skaffa sig ett personligt förhållningssätt till övergripande och globala miljöfrågor (s 6).
- Skolan skall främja elevernas harmoniska utveckling. Detta skall åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av ämnen och arbetsformer (s 6).

Mål att sträva mot:

- Utveckla elevernas nyfikenhet och lust att lära (s 9).
- Visar respekt för och omsorg om såväl närmiljön som miljön i ett vidare perspektiv (s 8).

Mål att uppnå i grundskolan:

- Känner till förutsättningarna för en god miljö och förstår grundläggande ekologiska sammanhang (s 10).

Läraren skall:

- utgå från varje enskild elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande (s 12).

2.2 Vad är utomhuspedagogik?

Utomhuspedagogik kan definieras på många olika sätt och i litteraturen finns många tolkningar kring begreppet av olika författare. Vi har funnit att det finns gemensamma nämnare angående hur de beskriver utomhuspedagogik. De menar att det är när man genom helhetsupplevelser, tematisk integration och direktkontakt med eleven och föremålet skapar kunskap i en ofta ostrukturerad miljö. Den omväxlande miljön mellan inne och ute skapar i sin tur en motivation för eleverna. Sinnesintrycken bidrar till att upplevelserna förankras djupare i minnet (Dahlgren & Szczepanski, 1997; Brügge & Szczepanski, 2007; Granberg, 2000). En sammanfattande beskrivning på dessa gemensamma nämnare är definitionen som

har fastställts av Linköpings universitet, vilken med sitt centrum för miljö- och utomhuspedagogik är ledande inom forskning på utomhuspedagogik.

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

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

(Centrum för Miljö- och Utomhuspedagogik, 2004)

2.3 Utomhuspedagogiskt förhållningssätt

Dimenäs och Sträng-Haraldsson (1996) påtalar vikten av att läraren har ett öppet förhållningssätt och visar intresse för vad eleverna tänker och tycker. Detta genererar en atmosfär av trygghet i klassen och leder till att eleverna vågar uttrycka och dela med sig av sina tankar och funderingar. Det är av stor betydelse för elevernas lärande att finna meningsfulla situationer som på ett tydligt sätt redogör för lärarens mål och syften. Dessa situationer kan med fördel hämtas ur elevernas närmiljö för att enklare kunna skapa en förståelse. Genom att koppla innehåll och undervisningsmetoder till elevernas dagliga liv kan de skapa en direkt nytta av skolans arbete.

Granberg (2000) framhåller att utevistelsens väsentligaste delar är att barnet känner trygghet i naturen. Utan trygghet kan de inte ta till sig nya erfarenheter och kunskaper vilket är en grogrund till att utveckla ett miljötankande inför framtiden samt ge barnen möjlighet att i lugn och ro bekanta sig med naturen. ”Det som vi vuxna lämnar efter oss, är det arv vi ger våra barn – och dagens barn är morgondagens vuxna” (s 35). Vidare nämns en positiv effekt för pedagogerna av att vara ute med barn och tillsammans upptäcka nya saker, är att de egna erfarenheterna och kunskaperna inom området vidgas. Detta leder i sin tur till ökad säkerhet att söka nya miljöer vilket gör barnen nyfikna och ger dem möjlighet att bredda sina kunskaper och reflektera över olika sammanhang.

Doverborg, Pramling och Qvarsell (1987) menar att barn lär sig uppfatta sin omvärld genom det sätt som de vuxna i deras närhet agerar på. Författarna påtalar att man som lärare inte kan sätta likhetstecken mellan undervisning och inläring. ”Som lärare måste man lära sig att vara

mer av en inspiratör och en dialogpartner än någon som försöker att förmedla kunskap” (s 45). Olika barn lär sig på olika sätt beroende på deras olika erfarenhetsvärld. Det är inte heller självklart för alla barn att veta vad olika saker går ut på eller varför man ska lära sig vissa saker.

Läraren kan hjälpa barnen att göra sina föreställningar tydliga, för att de utifrån dessa ska kunna gå vidare i sin kunskapsutveckling. En del av lärarens kompetens ligger just i förmågan att göra kopplingen mellan innehållet och barns tankar. I kompetensen ingår också att ställa sådana frågor till barn att de börjar reflektera och dela med sig av sina tankar (Doverborg, Pramling & Qvarsell, 1987, s 47).

Nyhus-Braute och Bang (1997) påtalar att man genom skapandet av positiva upplevelsemöjligheter får en bra grund för att barnen ska förstå vikten av att värna om naturen. Arbetet med naturen ska ses som ”ett attitydskapande samarbete som kan sägas vara ett grundläggande natur- och miljöskyddsarbete av största vikt” (s 20). För att uppnå detta är det viktigt att den vuxne medvetet planerar utifrån barngruppens perspektiv och tar tillvara på deras nyfikenhet. En sådan tillsynes enkel sak som på vilket sätt vi tar oss ut i naturen kan spela en viktig roll för barnens upplevelser och engagemang. Ett spännande och variationsrikt vägval ökar lusten till en utflykt. Att hoppa, skutta och balansera gör promenaden roligare och får även de positiva konsekvenserna att barnen stimulerar balanssinnet, tränar grovmotoriken med mera. I naturen finns alltid något nytt att upptäcka och vi lär oss hur den fungerar, ser ut och känns. Ett öppet förhållningssätt nämns som viktigt, där barnen genom observationer, reflektioner och samtal skapar förståelse för omgivningen. Samtalen leder till fina tillfällen att ta reda på saker tillsammans med barnen och samspelet öppnar vägar för att skapa betydelsefulla relationer. Kreativa och fantasifulla lekar i naturen leder till att stärka gruppen och nya gruppkonstellationer uppstår oftast spontant.

Ericsson (2004) nämner att man genom upplevelserna får ett varaktigt lärande. Utgångspunkten i ett utomhusdidaktiskt förhållningssätt baseras på upplevelsens betydelse. Läraren måste framkalla meningsfulla stunder utomhus för att alla elever ska uppfatta utevistelsen som en del av skolarbetet och kunna ta del i lärandet. Detta uppnår läraren genom att använda sig av gruppens förutsättningar samt undersöka elevernas förkunskaper och hur de använder sig av naturen. För att åstadkomma stimulerande lärsituationer utomhus krävs utevana och att regelbundet vistas ute i alla väder, vilket inte alla barn av idag gör naturligt.

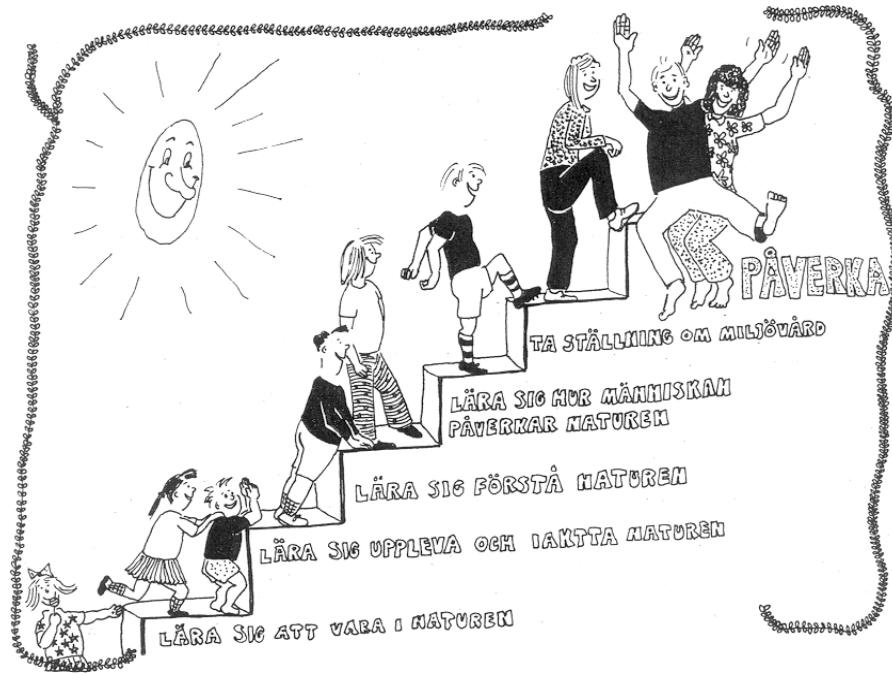
För eleven kan möjligheten till lärande utanför fyra väggar innebära en stark identitet och självförtroende. En förutsättning är att pedagogen erbjuder

aktiviteter som främjar nyfikenhet och eget upptäckande framför prestation och konkurrens [...](Ericsson, 2004, s 146).

Ericsson (2004) beskriver vidare att lärarens roll är att vara medupptäckare och uppmanas att metodiskt utmana elevernas frågor och föreställningar för att driva dem framåt i deras utveckling och lärande. ”I brytpunkten mellan det tidigare kända och den nya upplevelsen finns potentialen för lärande och möjligheten att påverka elevernas tidigare förståelse” (s 140). Ovanstående citat överrensstämmer med hur Korp (2003) beskriver Vygotsky`s teori angående den proximala utvecklingszonen, vilken handlar om att läraren hjälper eleven att utveckla sina kunskaper och flyttar fram gränserna för vad eleven ska utveckla. Lärarens uppgift är att vara ett stöd i elevens utveckling och att reda på vad eleven har för kunskaper samt hur dessa kunskaper kan utvecklas med stöd av omgivningen.

Ericsson (2002) redogör för ledarens roll i barnets lärande. Hon menar att man som medupptäckare och utmanare, utgör en tydlig förebild för barnen hur de ska förhålla sig i naturen. Känslan för naturen väcks om den vuxne visar intresse för och nyfikenhet inför barnets tankar och funderingar samt utgår från barnens iakttagelser och upplevelser. Vidare påtalas att man ska vara uppmärksam och lyhörd inför barnens upptäckter, vilket stärker tryggheten hos dem. Tryggheten utgår från den tillit och det förtroende mellan barn och vuxen som skapas genom de relationer som erbjuds ute i det fria, då utevistelse ofta kan uppfattas som mer avspänd och lustfylld än vistelse inomhus.

Med följande trappmodell visar Skoglund (1996) hur Friluftsförbundet ser på barns och ungdomars natur- och miljömedvetande. Tanken är att man genom olika tidsperioder i ett barns liv, successivt ökar kunskapen om naturen för att barnet slutligen själv ska kunna göra olika ställningstaganden till miljöfrågor och sedan kunna påverka själv. Alla stegen i trappan är lika betydelsefulla, men det är viktigt att befästa de nedre, grundläggande stegen innan man går vidare. Friluftsförbundet menar att det är viktigt att börja detta attitydskapande arbete redan med barn för att man senare i livet ska fortsätta att värna om naturen.



(Skoglund, 1996, s 14)

De nedersta trappstegen handlar om att barnet först ska känna sig förtrogen i och med naturen för att sedan lära sig att förstå hur vi som människor kan påverka för att värna om miljön inför framtiden.

2.4 Helhetstänkande

Dahlgren och Szczepanski (1997) jämför utomhuspedagogiken med den informations- och kommunikationstekniska synen på lärande som det postmoderna samhället går mot. Med detta menar de att ett lärande kan äga rum var, hur och när man vill och får följden att skolan kan ses som en av många miljöer för lärande. ”De viktigaste argumenten för att lära i och av verkligheten/uterummet är att det ger möjligheter till upplevelser och sannolikt också motverka ett perspektivlöst lärande” (s 45). Dahlgren och Szczepanski nämner sin övertygelse om att användandet av utomhuspedagogik kommer att bidra till att eleverna får ett helhetstänkande på alla utbildningsnivåer. Det är förstås viktigt att poängterar att utomhuspedagogik inte automatiskt innebär en mer helhetsbetonad undervisning än vad det traditionella klassrummet gör. Om verkligheten blir utsatt för fragmentering eller ej, beror i allra högsta grad på lärarens förhållningssätt gentemot innehållet. För att skapa lärandesituationer med ett helhetstänkande, krävs en medveten användning av vad författarna beskriver som olika former av kunskap:

- katalog form, det vill säga kunskap om företeelser i omvärlden. Att lära sig memorera snarare än att förstå.
- analog form, det vill säga förståelse av fenomen i omvärlden. Att se saker ur olika perspektiv.
- dialog form, det vill säga kommunikation med andra. Att aktivt delta.

De menar att det finns stora möjligheter att kunna förverkliga dessa olika kunskapsformer med ett utomhuspedagogiskt arbetssätt där lärandet kommer i direktkontakt med omgivningen.

På liknande sätt nämner Doverborg, Pramling och Qvarsell (1987) att en fokusering på delar gör att helheten aldrig blir synlig för eleverna. Med detta menar de att undervisning i skolan ofta går ut på detaljkunskaper, det vill säga med en föreställning om att helheten är abstrakt och åskådliggörs genom nedbrytning av delar. Vi kan inte som lärare tro att det sker en spontan förståelse hos eleverna av exempelvis det ekologiska systemet genom att vi lägger den ena delen till den andra i undervisningen. Växter, djur och andra fenomen i skogen behandlas i delar och det diskuteras inte hur de är beroende av varandra, vilket kan leda till att många elever kommer att tappa intresset på vägen eftersom de inte förstår vad de håller på med.

Brügge och Szczepanski (2007) skriver att lärare ska sträva efter att se bortom det traditionella synsättet att lärande i skolan sker mellan fyra väggar i ett klassrum. De menar att vistelsen i naturen även kan leda till positiva förändringar i inommiljön och möjliggör för att biologisk, kulturell och estetisk mångfald från naturen återspeglas inomhus. I utemiljön skapas variationer av inlärningsmiljöer med rika möjligheter att bland annat träna samarbete i gruppen och genom detta utveckla social kompetens. De påtalar vidare att sinnesupplevelserna som erbjuds i naturen är en grogrund för lärande.

Utgångspunkten för själva lärandet blir i utomhuspedagogiken den direkta upplevelsen. Där man ”förstår med hela kroppen” och där det är viktigt att reflektera över vad man lärt och känt. Det ökar motivationen och förståelsen för vår omvärld. (Brügge & Szczepanski, 2007, s 31).

2.5 Sinnesupplevelser

Hannaford (1997) beskriver känslornas roll som ett viktigt element för inläringen. Genom forskning har konstaterats att när känslorna och det kroppsliga sinnet är avkopplat från kognition, finns inte rationellt handlande och inläring med. Vi lär oss ”genom att uppleva livet i sitt sammanhang i relation till allt annat och det är våra emotioner, våra känslor som förmedlar detta sammanhang” (s 57). Författaren menar att många skolor orubbligt fortsätter med undervisning baserad på uppdelade ämnesområden och inser inte det emotionella engagemangets betydelse för inläringen.

Det blir en verklig upplevelse när vi gör erfarenheter med våra sinnen och medan vi erfar något iaktar vi, relaterar till tidigare erfarenheter och lägger märke till mönster. Ord är nyttiga i denna process, de hjälper oss att organisera vår tankar om sinnesförnimmelserna. Men de är inte ett substitut för krafter och livfullheten i en riktig upplevelse (Hannaford, 1997, s 49).

Inläring sker inte bara i huvudet utan hela kroppen involveras och i synnerhet våra muskler. Författaren påtalar att det är genom rörelse vi befäster kunskaper och utan något slags rörelse får man ingen medveten tanke. För att kunna tänka måste hela systemet vara aktivt. Detta är i enlighet med vad Brüggge och Szczepanski (2007) förklarar som utmärkande i ett utomhusinriktat arbetssätt: att tillgodose kroppens rörelsebehov, att stimulera hjärnan med sinnliga erfarenheter och att använda sig av sin kreativitet.

Dimenäs och Sträng-Haraldsson (1996) hänvisar till forskning om undervisning och lärande när de skriver om att ett meningsfullt lärande sker ”när en person själv blir medveten om kvalitativa förändringar av sitt eget tänkande” (s 87). Denna läroprocess inleds med ett synliggörande av personens egna tankar kring ett problem och följs upp av reflektion där tidigare erfarenheter och funderingar jämförs med de nuvarande för att kunna uppfatta skillnaden. Reflektionen ger eleven möjlighet att utveckla förståelse för sitt eget lärande.

Madsen (1999) uttrycker att sinnesupplevelser och fina erfarenheter är betydelsefulla för vår naturuppfattning. Barns aktivitet och bearbetning av upplevelserna bidrar till att skapa en positiv attityd till naturen. Erfarenheter utgör grunder för vår kunskap. Utevistelsen ska präglas av nyfikenhet, fantasi, kreativitet och humor samt utgå ifrån att tillgodose barns spontana frågor.

Nyhus-Braute och Bang (1997) hänvisar till en undersökning där det har framgått att en målinriktad användning av naturen som inlärningsaspekt ”kan påverka sidor av utvecklingen och inläringen som inte uppenbart ingår i skolämnen” (s 33). Upplevelserna skapar grund för kunskaperna.

2.6 Roller

Ericsson (2002) nämner att det utomhus ofta sker tydliga förändringar i barns sociala mönster och medvetna platser i gruppen. Detta har utgångspunkt i att det utomhus erbjuds andra förutsättningar för prestationer och färdigheter än vad den traditionella skolsituationen kan ge. Författaren menar att detta kan stimulera och stärka de elever som känner att de inte kommer till sin rätt vid en mer teoretisk undervisning. Vidare nämns att barn ofta uppfattas som mer avslappnade utomhus och att det är mindre konflikter, vilket är en bra bas för att kunna fungera socialt i grupp. Just den minskade risken för konflikter utomhus tar även Granberg (2000) upp. Hon menar att det beror på att barn utomhus har större möjlighet till att röra på sig och kan lättare undvika att kollidera, både fysiskt och psykiskt, vilket minskar friktioner i gruppen. De har dessutom större möjlighet till att kunna leka mer avskilt då det finns större ytor att röra sig på.

2.7 Sammanhangspedagogik

Fransson (1995) arbetar utifrån tanken att elevernas alla sinnen måste engageras i varje inläringssituation och att den främsta uppgiften i undervisningen är att skapa människor som förstår och kan se sammanhang i tillvaron. Eleverna ska ges ett grundläggande tankesätt om att ”allt hör ihop och om jag påverkar här så händer det något där” (s 14). Metodiken som författaren beskriver kallas sammanhangspedagogik och bygger på ett arbetssätt som medvetet inkluderar elevernas alla sinnen och språk för att befästa kunskaper för livet. Kunskapsstoffet och textmängderna är begränsade i undervisningen till förmån för mer estetiska arbetssätt såsom att måla, forma, dramatisera och även att undersöka och upptäcka.

3. Empiri

I följande kapitel beskrivs våra frågeställningar som är formulerade utifrån vårt syfte och den bearbetade litteraturen. Vidare vill vi ge läsaren en förklaring till den valda metoden och hur vi praktiskt har genomfört vår studie samt vilka som har deltagit i studien. De etiska övervägande som vi har tagit hänsyn till tas upp och avslutningsvis nämns hur vi har bearbetat materialet.

3.1 Problemprecisering

Uppsatsens syfte är att undersöka lärares syn på utomhuspedagogik och hur de tänker kring utomhuspedagogikens möjligheter och/eller hinder i relation till skolans närområde. Vidare syftar uppsatsen till att försöka belysa och förmedla vilka möjligheter ett utomhuspedagogiskt arbetssätt kan medföra, både för elever och för lärare. Med utgångspunkt ur detta syfte och vad vi nu har studerat i litteraturen, ställer vi oss följande frågor;

- Hur uppfattar lärare begreppet utomhuspedagogik?
- På vilka sätt har skolans närområde betydelse för hur lärare arbetar med utomhuspedagogik?

3.2 Metod

3.2.1 Val av metod

För att få svar på frågorna i problemformuleringen valde vi att använda en kvalitativ intervjumetod. Trost (2005) menar att en kvalitativ intervju innebär att ställa enkla och raka frågor. Den kvalitativa intervjumetoden, baserat på dessa enkla och raka frågor med komplexa, innehållsrika svar bjuder på ett resultat av digert materiel, som det bland annat går att hämta intressanta ställningstagande, normer och värderingar ur. Författaren nämner att en kvalitativ studie är rimlig om det är av intresse att ”försöka förstå människors sätt att resonera eller reagera, eller av att särskilja eller urskilja varierande handlingsmönster” (s 14). Vidare påtalar han att genom intervjuer ser vi ”verkligheten som den vi intervjuar ser den för att sedan tolka vad det kan innebära sett ur det givna teoretiska perspektivet och den givna situationen” (s 15). Denscombe (2000) anser att det är lämpligare att gå på djupet än på bredden i materialet, då en undersökning bygger på informantens tankar och funderingar i ämnet, i motsats till rena faktafrågor. Författaren menar även att användningen av intervjuer i forskningssammanhang, där ett mindre antal människor blir tillfrågade, kan leda till detaljerad kunskap och inblick i valt ämne.

3.2.2 Förberedelse

För att kunna fokusera på syftet med intervjuerna och för att få svar på de frågeställningar som formulerats utifrån litteraturstudierna, hade vi sammanställt frågor (bilaga 1). Dessa frågor var ett stöd för oss under intervjuerna men vi ville även vara anpassningsbara till informanternas tankar och funderingar. Denscombe (2000) rubricerar detta som semistrukturerad metod, där vi är förberedda med frågeställningar men är flexibla med deras ordningsföljd.

3.2.3 Genomförande

De skolor som blev utvalda för intervjuerna har vi anknytning till, på grund av tidigare praktiktillfällen. Vi tog kontakt med några lärare på respektive skola för att avtala tid för intervju. I samband med det första mötet presenterades syftet med arbetet för att de skulle få inblick i betydelsen av deras deltagande. Samtliga intervjuer genomfördes i ett avskilt rum och på ett sådant sätt att en av oss ställde frågor och den andra förde anteckningar. Trost (2005) menar att två intervjuare fungerar om det är ett bra samspel mellan dem som intervjuar, vilket i sin tur medför ”en bättre intervju med större informationsmängd och förståelse än endast en skulle göra” (s 46). Att föra anteckningar under en intervju kan erbjuda stunder av eftertänksamhet hos den intervjuade, där det finns utrymme för att utveckla svaren. I den mån anteckningarna behövde kompletteras utfördes dessa i direkt anslutning till avslutade intervjuer. Enligt Denscombe (2000) kan bandinspelning hämma svaren från den intervjuade och det kan lätt bli att svaren blir tillgjorda för en del personer. Det var ett medvetet val från vår sida att inte använda oss av ljudupptagningar, då vi menar att en inspelningsutrustnings närvaro har en påverkan på intervjusituationen. En anledning till att vi valde bort ljudupptagningar är att vi i tidigare genomförda intervjuer under utbildningen har insett att informanterna inte har känt sig bekväma med ljudupptagningar. De har nämnt att en inspelningsutrustnings närvaro har gjort att de har upplevt ett behov av att svara så korrekt eller teoretiskt som möjligt. Vid kommande intervjuer ville vi därför försöka oss på en annan metod.

3.3 Urval

I vår undersökning valde vi medvetet ut olika skolor, det vill säga byskola, skola i villakvarter och stadsskola, med olika närhet till naturen. Vi ville genom detta val försöka få en syn på om lärare tänker olika kring utomhuspedagogiken baserat på de möjligheter och/eller hinder skolans närområde kan ge. Anledningen till att vi riktade studien mot lärare i årskurserna F-2

beror på att dessa årskurser är en plats i skolan där fritidspedagogen och förskolläraren kan mötas. I de valda årskurserna arbetade enbart kvinnor. Vi har valt att kortfattat beskriva de olika skolorna och lärarna för att ge en bakgrund till vår resultatredovisning. Skolorna har fått beteckningen A – E och lärarna 1 - 8.

Skola A

Byskola med cirka 100 elever vilken är belägen strax intill havet. Skolgården är till stor del asfalterad och den del som är gräsmatta används som fotbollsplan. Genom byn går en mindre väg och runt skolan finns åkrar eller kohagar. Skogen finns bakom åkrarna men det finns ingen naturlig väg att gå till den. **Lärare 1** har arbetat som grundskollärare i snart 3 år. **Lärare 2** är förskollärare och har arbetat i skolan i 10 år.

Skola B

Skolan har en hälsoprofil och är belägen i ett villa- och lägenhetsområde. På cykelvägar och stigar från skolan tar man sig smidigt till olika skogspartier. En mindre sjö finns i närområdet. Skolan har cirka 300 elever och är en F-6 skola. **Lärare 3** är lågstadielärare och har arbetat inom skola i 35 år. **Lärare 4** är fritidspedagog och har arbetat inom skola i 15 år.

Skola C

Denna F-6 skola är belägen centralt i en mindre stad. Runt skolan finns bilvägar och en av vägarna är huvudvägen mot centrum. Skolgården är stor med både asfalt och gräsmattor samt stora träd och många buskar. Närhet finns till både havet och skogen. **Lärare 5** är förskollärare och har arbetat inom skola i 4 år.

Skola D

Skolan ligger i ett mindre samhälle med mest villor och några enstaka hyreshus. På skolgården finns en asfalterad plan, en fotbollsplan och en mindre lekpark med gungor och sandlåda. Precis i närheten ligger en stor äng med en lång hög backe. Det finns skog, en sjö och ett hav på promenadavstånd. Skolan har cirka 100 elever med klasser från F-6. **Lärare 6** är fritidspedagog och har arbetat i skolan i 5 år.

Skola E

Denna F-6 skola är centralt belägen och nära ansluten till ett villakvarter. I närheten finns en sjö, flera mindre skogsdungar och ängar. Skolgården har många stora träd och buskar och är

till stora delar asfalterad. **Lärare 7** är grundskollärare och har arbetat inom skola i 13 år. **Lärare 8** är lågstadielärare och har arbetat inom skola i 10 år.

3.4 Etiska övervägande

Vi har uppmärksammat och följt de forskningsetiska principer som är fastställda av Vetenskapsrådet (2007) på så vis att de deltagande lärarna informerades beträffande syftet med arbetet samt att det var frivilligt att delta. Samtidigt påtalade vi även att studien skulle ges största möjliga diskretion och att varken deras namn, skolans eller stadens/ortens/samhällets namn skulle komma andra till känna. Vi delgav att lärarna själva fick bestämma över sin medverkan och berättade att de insamlade uppgifterna endast skulle användas för det i undersökningen avsedda ändamålet.

3.5 Bearbetning av material

Efter slutförda intervjuer påbörjades arbetet med att tolka och analysera lärarnas svar för att hitta likheter respektive olikheter. Våra intervjufrågor var utformade på så sätt att lärarnas svar överlappades och vi kunde utläsa deras meningar under flertalet punkter. Nyckelord och gemensamma nämnare sorterades ut och placerades i ett egenkomponerat rutnät (bilaga 2) för att få en överskådlig bild av svaren. Detta resulterade i en sammanfattning som ligger till grund för resultatredovisningen, där citat som ger en generell bild eller avskiljs från mängden av hur lärarna ser på utomhuspedagogik, lyfts fram i texten.

4. Resultatredovisning

I detta kapitel redovisas resultaten från intervjuerna utifrån den bearbetning vi tidigare gjort. Utgångspunkten har varit våra intervjufrågor men för att avgränsa redovisningen har vi valt att lägga fram resultaten i fyra olika rubriker, vilka har uppkommit ur nyckelorden och de gemensamma nämnarna från intervjubearbetningen. Valet av rubriksättning under punkterna 4.1 – 4.4 gjordes för få svar på våra frågeställningar.

De nyckelord som växte fram ur vår sortering av intervjuerna är följande:

- Samarbete, trygghet och ombytta roller
- Sinnesupplevelser och sammanhang
- Hinder och möjligheter i närmiljön
- Lärarens förhållningssätt

4.1 Samarbete som drivkraft

Av resultatet framgår att alla lärarna uppfattar att samarbetet mellan eleverna främjas av ett utomhuspedagogiskt förhållningssätt. Detta samarbete ses av alla lärarna som en positiv fördel med utomhuspedagogik. Samarbetet uppstår bland annat då de utomhus arbetar med problemlösningar av olika slag och detta medför att elevernas självkänsla stärks då de tar hjälp av varandra och inte i första hand frågar en lärare. Några lärare arbetar dessutom i samarbete med andra årskurser vilket leder till att eleverna blir vana att arbeta i olika gruppkonstellationer och med olika åldrar. För att eleverna på ett smidigt sätt ska träna sig i att arbeta med andra, använder de flesta lärarna sig av samarbetsövningar utomhus. Dessa samarbetsövningar genererar en trygghet i gruppen och tryggheten är något som lärarna upplever vara en viktig faktor för att eleverna ska kunna ta till sig kunskap utomhus.

Självförtroendet ökar för den som mer praktiskt kan lösa uppgifter till skillnad mot inomhus där undervisningen är mer teoretisk (Lärare 1).

Det blir naturligt att jobba med olika grupper. Vi delar medvetet in dem olika vid olika tillfällen för att ingen ska bli utanför. Ibland får vi också tänka på att ha en läskunnig i varje grupp för att kunna lösa en uppgift (Lärare 3).

Barn lär sig på olika sätt. De barn som har svårt med papper och penna kommer ofta mer till sin rätt ute då de slipper oroa sig för att läsa och skriva (Lärare 7).

Enligt lärarna leder samarbete med andra många gånger till ombytta roller utomhus. Den mer praktiska eleven framhävs till motsats från den elev som är mer teoretiskt lagd. Några lärare

nämner att elever verkar ha lättare att umgås utomhus och hjälper varandra på ett annat sätt än i klassrummet. Eleverna har dessutom större tålamod med varandras olikheter och de tysta börjar höras.

Praktisk pedagogik utomhus handlar mycket om den sociala gemenskapen, samarbetsövningar, miljötänkande och naturkunskap, där leken betyder mycket för eleverna (Lärare 3).

Maktskifte. Jag vet inte hur jag ska uttrycka det, men en ledargestalt är kanske inte ledare utomhus. Rollerna förändras utomhus (Lärare 1).

Kommentar:

Vi ser genom svaren att olika former av samarbete löper som en röd tråd genom alla intervjuerna. Det är samarbete mellan elever, mellan elever och lärare samt mellan olika årskurser. Samarbetet, som leder till att eleverna känner trygghet i och med gruppen samt en vana att arbeta med andra, är en av drivkrafterna till att man väljer att arbeta utomhuspedagogiskt. Att samarbetet dessutom leder till att elevers roller och ställningar i gruppen får en annan karaktär är också en positiv effekt med utomhuspedagogik, enligt lärarna.

4.2 Upplevelser för lärande

Flertalet lärare nämner att utomhuspedagogik är när eleverna ser sammanhang i verkligheten genom de upplevelser som de får utomhus och i naturen. Genom att förlägga lektioner utomhus och vistas mycket i naturen skapas lärotillfällen där eleverna får detta sammanhang. Eleverna får, med ett utomhuspedagogiskt arbetssätt, möjlighet att känna, uppleva, utforska och testa hypoteser i naturen samt lära sig beskriva vad de ser, hör, känner och upplever. Lärarna nämner att det är viktigt för elevernas lärande att de får använda alla sina sinnen, då sinnesstämningarna gör att de kan befästa kunskaperna inom sig själva. Alla elever lär olika och att gå ut är ett sätt att erbjuda variation i undervisningen och där de, som mer praktiskt behöver utföra något för att förstå blir tillgodosedda.

Naturen och utemiljön blir en resurs och en faktor att räkna med i min planering och i barnens lärande. För jag tror verkligen att många har lättare att lära utomhus, de känner sig friare och har stora möjligheter till rörelse vilket får blodet i omlopp, i både kropp och hjärna (Lärare 5).

Man lär sig i ett naturligt sammanhang och använder kroppen och alla sinnen för att lära. Det är bättre att titta, känna, lyssna och lukta på ett riktigt träd än att titta på det i en lärobok (Lärare 6).

Jag menar att utomhuspedagogik är hur jag medvetet ska göra för att använda närmiljön som klassrum, läromedel, rörelserum, upplevelserum, socialt samspelesrum, lab. med mera. Det är också att jag vågar bryta en innelektion och gå ut om jag tror att det blir ett bättre inlärningsfälle (Lärare 7).

Alla lärare är överens om sinnesupplevelsernas betydelse för elevernas lärande men **lärare 8** säger att ”alla lär olika men vi får inte lura oss själva med att tro att utomhuspedagogiken passar alla”.

Kommentar:

Flertalet av lärarna anser att eleverna genom upplevelserna utomhus får en annan förståelse för sitt lärande när de använder sig av olika sinnesupplevelser som att se, höra och känna. Att eleverna får dessa möjligheter utomhus, ses av lärarna som positivt och gör att de ofta försöker förlägga sin undervisning utomhus. Det ses även positivt att det utomhus skapas variation i undervisningen, vilket är viktigt enligt flertalet lärare. Dessa lärare menar även att eleverna lär sig bättre när de kan koppla teorin till verklighet. Vi tolkar **lärare 8** kommentar som att utomhuspedagogiken är *en* metod att tillgå för att skapa ett sammanhang, men att lära ute inte passar alla.

4.3 Omgivningens betydelse som möjlighet eller hinder

De tillfrågade lärarna uppfattar följande hinder till att arbeta utomhuspedagogiskt; trafiken i närheten av skolan, de odlade åkrarna och boskapshagarna, tidspress samt att de känner sig bundna till att arbeta med befintliga läroböcker. Att gå med yngre elever i trafiken kräver ofta full personalstyrka, vilket i sig ibland blir ett hinder till att arbeta utomhus. Flertalet lärare menar ändå att det beror på lärarens motivation vad man kan göra för att motverka de hinder som de upplever finns. Med tillräckligt av fantasi, finns det många möjligheter. Några nämner att omgivningen gärna ska erbjuda variation då bristen på varierande ställen att gå till uppfattas som besvärlig av både lärare och elever.

Det som erbjuds och som ligger nära till hands är att vi går till badplatsen. Visst är det bra där, men det blir inte speciellt variationsrikt och när eleverna går i de högre årskurserna så har de ofta tröttnat på att gå dit (Lärare 2).

Det är viktigt att läraren planerar för att nå avsedda mål. Det är ju inte bara att gå ut som är det viktiga. Egentligen kan det kvitta hur det ser ut utanför klassrummet, att vara ute är bra i rätt situationer och med rätt planering. Det är vår motivation och nyfikenhet som kan driva oss i rätt riktning (Lärare 3).

Tänk om vi hade kunnat ha en eldstad där vi hade kunnat laga mat ute. Jag tror att det hade medfört att vi oftare hade haft lektioner utomhus (Lärare 1).

Lärare 1 säger att genom de hinder som hon upplever att skolan har, skapas andra aktiviteter. De söker sig bortom skolan, beställer en buss och åker iväg på utflykt. **Lärare 2** gör tydlig att det inte är ”naturen” som är prioritet, utan att de kommer ut i friska luften.

Möjligheter i omgivningen menar lärarna är att ha nära tillgång till olika skogsmiljöer samt till sjöar och hav, där närheten leder till att naturen blir självklar för eleverna och för undervisningen. I flertalet skolor tar sig lärarna och eleverna till olika typer av skogsmiljöer, där de arbetar praktiskt och konkret med olika material. Tillgången till naturen ger dem också naturliga möjligheter till att träna grovmotoriken och de får motion när de promenerar till skogen. Även vissa skolgårdar inspirerar till uteaktiviteter och **lärare 6** anser att det många gånger är lättare att börja på skolgården eftersom det är en miljö där eleverna känner sig trygga.

Jag upplever att skolans placering mest erbjuder möjligheter till utevistelse. Det enda som egentligen saknas är den direkta närheten till stranden (Lärare 4).

Det är ju fantastiskt att ha naturen alldeles inpå. Eleverna ser naturens skiftningar även när de är inomhus och upplever den när vi är ute vilket gör att de får en ökad förståelse för hur allt hänger ihop (Lärare 6).

Kommentar:

Vi ser på de svar som lärarna har gett på frågan om omgivningen har betydelse för om de arbetar med utomhuspedagogik, att flertalet av dem upplever att det både finns hinder och möjligheter. En känsla vi får, genom deras sätt att besvara frågan, är att lärarna ibland känner vanmakt inför de hinder som faktiskt finns i skolans omgivning och att dessa hinder inte går att göra något åt eftersom skolan ligger där den ligger. Lärarna påtalar ändå att det genom deras motivation och egen vilja, går att göra mycket mer än vad man först kan tro. Vi tolkar detta som att omgivningen är faktorer som de får ta hänsyn till och att det inte får avskräcka dem från att arbeta utomhus. Redan på skolgården finns möjligheter och att det med bra planering går att genomföra mycket utomhuspedagogiskt arbete även där med eleverna. Genom svaren tolkar vi det dessutom som att några lärare menar, att utomhuspedagogik avses vara när de går iväg från skolan och beger sig ut i naturen/skogen.

4.4 Vad gör läraren?

Lärarna ser på sin egen roll i gruppen i förhållande till utomhuspedagogik att det är viktigt att ha en bra planering för att nå uppsatt mål. Denna planering utgår ofta från elevernas tankar och funderingar samt även vad de är intresserade av och blir ibland centrala vid temaupplägg. Att utgå från eleverna uppfattas som positivt av alla lärarna. Vidare ser de som viktigt att försöka integrera alla ämnena i undervisningen och på så vis skapa en tydlig överblick för eleverna. De ”kopplar ihop inne och ute” (Lärare 8). Några lärare nämner att det är viktigt att eleverna känner trygghet i naturen för att kunna lära. För att uppnå denna trygghet skapar lärarna situationer där alla får vara delaktiga och där eleverna känner att de har något att tillföra. Någon lärare arbetar medvetet med att fånga tillfällena av spontanitet och att visa sig nyfikna på det som upptar elevernas intresse för stunden.

Jag försöker vara nyfiken på elevernas tankar och verkligen lyssna på vad de säger. Jag vill inte ge svar på frågorna utan bollar över så att de får tänka själv (Lärare 8).

Min roll ute tillsammans med eleverna är att i första hand skapa trygghet och kommunikation, vara någon som eleverna känner sig trygga med. Det vill jag ju förstås i klassrummet också, men ute blir man mer ett med barnen (Lärare 6).

Lärare 4 uttrycker att hon ibland släpper sin planering och låter eleverna styra aktiviteten här och nu. ”Det är spännande att se vad elevernas egna aktiviteter leder till och hur vi kan spinna vidare på dessa.”

Kommentar:

Vi ser tydligt utifrån svaren att lärarna anser sig ha en betydande roll i ett utomhuspedagogiskt arbetssätt. Att vara medupptäckare för att motivera, engagera, stimulera och visa intresse för de frågor som eleverna har. Vidare upplever vi att de flesta lärare ofta drar igång en aktivitet genom sin planering men är flexibla med upplägg och genomförande. Flertalet lärare menar att en viktig faktor till att arbeta med utomhuspedagogik är att eleverna känner trygghet och att det är en stor uppgift att skapa denna trygghet.

5. Diskussion

I följande kapitel diskuterar vi vårt val av metod och hur det kan ha påverkat resultatet. Där efter följer en diskussion kring resultatet i förhållande till litteraturen och våra egna tankar och reflektioner. Avslutningsvis följer ett slutord och förslag på fortsatt forskning.

5.1 Metoddiskussion

Vi valde att använda oss av en kvalitativ forskningsmetod med semistrukturerade intervjuer. Den kvalitativa metoden är gynnsam då man vill få reda på en individs uppfattningar, det vill säga i detta fall lärares uppfattning om utomhuspedagogik och närområdets betydelse. Genom intervjuerna har vi tagit del av olika lärares svar men utifrån dessa kan vi enbart se hur de tänker men inte vad de faktiskt gör. Vi funderade i efterhand på om observationer i anslutning till intervjuerna hade givit arbetet ytterligare styrka.

I vårt urval av lärare finns en möjlig vinkling av resultatet, då vi kände många av dem som deltog i studien. Detta kan ha gett en något positivare bild av studien och har möjligtvis påverkat svaren, på så vis att de kanske har gett oss de svar som de trodde att vi önskade. Om vi hade gjort ett urval av lärare där dessa inte kände oss kunde resultatet ha blivit annorlunda, men detta är något som vi bara kan spekulera kring. Vidare funderar vi på hur vinklingen hade blivit om vi medvetet hade valt skolor som riktar sig mot ett utomhuspedagogiskt arbetssätt.

Den valda forskningsmetoden medförde att vi fick en bra bild av pedagogernas uppfattning om utomhuspedagogik.

5.2 Resultatdiskussion

Syftet med vårt arbete var att undersöka lärares syn på utomhuspedagogik och hur de tänker kring utomhuspedagogikens möjligheter och/eller hinder i relation till skolans närområde. Vi ville även försöka belysa och förmedla vilka möjligheter ett utomhuspedagogiskt arbetssätt kan medföra. Vidare ställde vi oss frågan hur lärare uppfattar begreppet utomhuspedagogik. Genom de intervjuer som genomförts med lärarna och de bearbetade svaren i resultatredovisningen har gemensamma nyckelord så som; samarbete, trygghet, ombytta roller, sinnesupplevelser, sammanhang, hinder och möjligheter i närmiljön, samt lärares

förhållningssätt lett fram till resultatet. Dessa nyckelord blir utgångspunkten i diskussionen kopplat till den teoretiska delen och vår problemformulering.

Hur uppfattar då lärare begreppet utomhuspedagogik? Av resultatet påvisas att lärarnas uppfattning stämmer väl överens med litteraturens förklaring av utomhuspedagogik där man genom helhetsupplevelser, tematisk integration och direktkontakt med eleven och föremålet skapar kunskap. Vi ser även genom resultatet att de intervjuade lärarna uppfattar utomhuspedagogik på ett likvärdigt sätt, vilka blev utgångspunkten till nyckelorden i vår resultatredovisning. I intervjuerna framkom att utomhuspedagogik anses vara när man genom autentiska händelser och upplevelser ser ett sammanhang i verkligheten. Lpo 94 uttrycker att det är en viktig uppgift för skolan att ge en helhetssyn och ett sammanhang för eleverna. Vi anser att det är av yttersta vikt att eleverna uppfattar meningen med undervisningen för att förstå och lära. Enligt oss är viljan att förstå sammanhangen något som fortsätter genom hela livet. Lärarna menar att en betydelsefull beståndsdel för elevernas lärande är att få upplevelser för att skapa ett sammanhang. I synnerhet upplevelser som man får i naturen och som delas av hela gruppen, vilket har en gruppstärkande effekt. Denna tanke med upplevelsernas betydelse bekräfts på flertalet ställen i referenslitteraturen bland annat genom den förklaring som ges av Linköpings universitet som säger att lärande utomhus är ett växelspel mellan de upplevelser som sker i verkligheten och reflektioner över tidigare kunskaper. På liknande sätt talar Nyhus-Braute och Bang (1997) om positiva upplevelsemöjligheter som en grund för att barnen ska förstå vikten av att värna om naturen. Ericsson (2004) menar att utgångspunkten i ett utomhusdidaktiskt förhållningssätt baseras på upplevelsens betydelse. Vi ser att Friluftsrådets trappmodell beträffande barns natur- och miljömedvetande som Skoglund (1996) redovisar, stämmer väl överens med hur lärarna ser på utomhuspedagogik. Årskurserna F-2 befinner sig på det första och andra trappsteget, vilka handlar om att lära sig vara i naturen samt lära sig uppleva och iaktta naturen.

Vidare menar lärarna att det med utomhuspedagogik som metod förekommer en möjlighet att tillgodose dem som mer praktiskt behöver utföra något för att förstå. Med detta menar de att kunna tillfredställa dessa elevers behov, att med hela sin kropp uppleva och utforska för att koppla tidigare erfarenheter med nya. Denna åsikt hämtas stöd i Lpo 94, som uttrycker att man genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer främjar elevernas utveckling. Samtidigt har skolan ett ansvar att se alla elever och möta dem som av olika anledningar har svårigheter, vilket gör att undervisningen inte kan se lika ut för alla. Vi

anser att när eleverna får arbeta praktiskt och undersöka saker de finner blir undervisningen mer intressant och meningsfullt för dem, vilket kan vara speciellt betydelsefullt i förskoleklasser och årskurs 1, eftersom flertalet elever ännu inte kan läsa och teoretiskt ta till sig kunskaper. På flertalet ställen i referenslitteraturen nämns att läraren bör skapa lärsituationer där de utgår från eleverna för att undervisningen skall bli meningsfull. Detta för att framkalla ett helhetstänkande där allt hänger samman. Hannaford (1997) påtalar att många skolor delar upp ämnesområden i undervisningen, på så sätt att de inte ser betydelsen av det emotionella engagemanget för elevernas inläring. Även Doverborg, Pramling och Qvarsell (1987) beskriver skolans fokusering på delar i stället för att se till helheten, exempelvis att växter, djur och andra företeelse i naturen behandlas i delar och det diskuteras inte hur de är beroende av varandra. Denna beskrivning av skolans sätt att behandla delar och helheter är något som vi ställer oss frågande till. Är det så här i dagens skola eller är detta en föråldrad syn på undervisning? Uttalande är 20 år gammalt och vårt resultat säger motsatsen då lärarna talar om ämnesintegration och tematiskt arbetssätt som metod för att skapa helhet i undervisningen. Det är i linje med Dahlgren och Szczepanski (1997), som menar att det beror på lärarens förhållningssätt gentemot innehållet om verkligheten blir utsatt för fragmentering eller ej.

Vi anser att användning av utomhuspedagogiken i undervisningen beror i de flesta fall på lärarnas inställning till utomhuspedagogiken. Resultatet visar att de tillfrågade lärarna har en alltigenom positiv bild till utomhuspedagogik och att de medvetet försöker planera för undervisning utomhus. Denna planering kan vara utifrån enskilda lektioner eller utedagar i samarbete med andra klasser samt mellan årskurser. Intentionen är att skapa nya relationer och en möjlighet att träna sig i att arbeta tillsammans oavsett ålder. Det är, enligt Ericsson (2004), en förutsättning för att stärka elevers självförtroende att läraren kan erbjuda aktiviteter där man kan bortse från prestationskrav och tävlan och som istället främjar nyfikenhet och eget upptäckande. Lärarna menar att praktisk pedagogik utomhus mycket handlar om den sociala gemenskapen där man lär genom att leka. Utevistelsen skall präglas av nyfikenhet, fantasi, kreativitet och humor enligt Madsen (1999). Även Brugge och Szczepanski (2007) påtalar hur utemiljön kan skapa variation av inlärningsmiljön, där det ges rika möjligheter att bland annat träna samarbete i gruppen för att utveckla social kompetens. En annan viktig grogrund för elevernas lärande är de sinnesupplevelser som naturen erbjuder.

Flera av lärarna anser att deras roll är att skapa trygghet och samarbete i gruppen. Detta skapas om läraren visar intresse genom att vara medupptäckare. Att vara medupptäckare handlar om att fånga elevernas intresse här och nu och ställa frågor där eleverna får tänka själv. Att vara medupptäckare, och utmanare, är vad Ericsson (2002, 2004) beskriver som ledarens roll utomhus. Som utmanare menar hon att man metodiskt utmanar elevernas frågor och föreställningar för att driva dem framåt i deras utveckling och lärande. Då utgör man en tydlig förebild för barnen hur de ska förhålla sig i naturen. Korp (2003) hänvisar till Vygotsky's teori om den proximala utvecklingszonen där läraren hjälper eleven att utveckla sina kunskaper och flyttar fram gränserna för vad eleverna ska utveckla.

Utifrån flertalet av lärarnas svar, är en av fördelarna med ett utomhuspedagogiskt arbetssätt att eleverna får möjlighet att uppleva och utforska naturen med hela sin kropp. De anser att upplevelsen ute har betydelse för elevernas lärande genom att deras sinnen används för att utforska och skapa sammanhang i verkligheten. För att skapa dessa sammanhang menar även Fransson (1995) att sinnena har betydelse för elevernas inläring för att de ska förstå och se sammanhang i tillvaron. Eleverna ska ges ett grundläggande tankesätt om att "allt hör ihop och om jag påverkar här så händer något där" (s 14). Madsen (1999) uttrycker att upplevelserna i barns aktivitet handlar om bearbetning av sina sinnesupplevelser och bidrar till att skapa en positiv syn på naturen. Hannaford (1997) beskriver hur känslorna har en viktig betydelse för inläringen. Författaren menar att om det kroppsliga sinnet och känslorna inte är med, finns det inget logiskt tänkande som styr inläringen. För att tänka logiskt och se ett sammanhang, måste våra emotioner och känslor förmedlas för att ett sammanhang ska skapas genom upplevelsen. Även lärarna nämner att utomhuspedagogik handlar om när eleverna ser sammanhang i verkligheten. De anser, enligt vår tolkning, att när lektionerna förläggs ute, skapas lärotillfällen där eleverna genom upplevelser får tillfälle att känna, uppleva och utforska i naturen. Samtidigt som eleverna testar hypoteser lär de sig att beskriva vad de ser, hör och känner, genom de upplevelser de får ute. Detta medför i sin tur att eleverna genom de sinnesstämningar de upplever befäster kunskapen inom sig själv och tillsammans med andra. Dahlgren & Szczepanski (1997) menar att sinnesintrycken bidrar till att upplevelserna förankras djupare i minnet.

Vi ställde oss frågan om skolans närområde har betydelse för hur lärare arbetar med utomhuspedagogik? Det är positivt att lärarna ser utomhuspedagogiken som ett sätt att främja elevens lärande genom att försöka erbjuda variation i undervisningen. Vi anser att genom att

erbjuda elever en varierad och stimulerande miljö för lärande så ökar elevers motivation och vilja att lära sig nya saker. Granberg (2000) menar att nya miljöer gör barnen nyfikna och hjälper dem att bredda sina kunskaper. Känner de dessutom trygghet i naturen kan de ta till sig nya erfarenheter och kunskaper. Detta är i linje med Ericsson (2002), som anser att man som lärare ska vara uppmärksam och lyhörd inför barnens upptäckter, vilket stärker tryggheten hos dem. Denna trygghet mellan barn och vuxen uppstår till följd av den ofta mer avspända och lustfyllda atmosfären som erbjuds utomhus, där det finns goda möjligheter att skapa relationer. Granberg (2000) menar att eleverna inte kan ta till sig nya erfarenheter och kunskaper i naturen utan att först känna sig trygga.

Utomhuspedagogik kan enligt de tillfrågade lärarna i stort sett bedrivas var som helst utomhus, intentionen är att skapa direktkontakt med materialet för att skapa en förståelse. Det är genom den direkta upplevelsen som inläring sker. Men några lärare ansåg att utomhuspedagogik är något som bedrivs utanför skolans område, vilket var en uppfattning som inte var helt ny för oss. Erfarenheten säger oss att många lärare och elever inte uppfattar att man arbetar utomhuspedagogiskt när man befinner sig på skolgården.

5.3 Slutord

Sammanfattningsvis tycker vi att de tillfrågade lärarna genomgående hade enhetliga uppfattningar om utomhuspedagogik och dess möjligheter. I analysen av materialet hade vi svårighet att se något som ”stack ut” från det övriga materialet och som kunde belysa en annan syn än den positiva bild som lärarna generellt gav, för att ge en vinkling till undersökningen. Anledningen till att lärarna hade likartade uppfattningar är något som vi har funderat på och det kan till exempel ha att göra med att de medvetet arbetar utifrån kursplaner och styrdokument. Vår personliga uppfattning är i linje med lärarnas och vi ser enbart positivt på en undervisning där utomhuspedagogik ses som en metod i skolan. Vi har båda upplevt att det i naturen sker en interaktion mellan elever som skiljer sig mot hur de uppträder mot varandra inomhus. Detta förändrade samspel utomhus kan enligt oss bero på att eleverna känner sig mer fria och upplever undervisningen mindre teoretisk. Att alla elever ska uppfatta utevistelsen som en del av skolarbetet och kunna ta del i lärandet nämns även av Ericsson (2004).

I resultatet framgår att flertalet lärare upplever svårighet att kunna erbjuda varierade ställen att gå till beroende på utomhusbilden i närområdet. Detta var något som vi funderade på innan vi

genomförde undersökningen och var anledningen till att vi medvetet valde skolor i olika omgivningar. En skola på landsbygden borde, enligt oss, ha större möjligheter att arbeta mer ambitiöst med utomhuspedagogik än en centralt belägen skola. Förvånansvärt var verkligheten inte på detta vis. På skolor på landsbygden upplevdes hinder med omgivningens miljö i samma utsträckning som skolorna i staden. Skillnaden låg i karaktären av hinder, till exempel odlingsbar mark kontra trafik. Lärarna menade att man klarar av att se bortom de hinder som faktiskt finns tack vare egen motivation och nyfikenhet till utomhuspedagogik.

5.4 Förslag på fortsatt forskning

Under arbetsprocessen har vi funderat över hur elever uppfattar utomhuspedagogik och om de förstår lärarens intentioner med att förlägga undervisning utomhus. Det skulle vara intressant att höra hur elever uppfattar utevistelsen när skolan har begränsade möjligheter till varierade ställen att gå till.

Vidare har våra tankar under arbetets gång upptagits av varför skolgårdarna inte i större utsträckning utformas till att inspirera till uteaktiviteter. Både litteratur och lärare tar upp fördelarna med undervisning utomhus och detta har lett till att vi skulle vilja undersöka hur kommuner och beslutsfattare planerar skolgårdar samt vad som görs för att förbättra kvalitén på befintliga skolgårdar.

6. Sammanfattning

Vår avsikt med arbetet var att genom samtal med lärare i årskurserna F-2, få en bild av hur de uppfattar utomhuspedagogik. Vi ville också undersöka i vilken grad lärarna uppfattar att skolans närområde är av betydelse för hur de arbetar med utomhuspedagogik.

Arbetet inleddes med litteraturstudier där vi tolkade vad grundskolans kursplaner och betygskriterier samt Lpo 94 säger om lärares uppdrag angående närmiljö och de naturorienterade ämnena i förhållande till elevernas lärande under de första skolåren. I teoriavsnittet redogör vi vidare för vad olika författare säger om utomhuspedagogik, förhållningssätt, helhetstänkande, sinnesupplevelser, roller och sammanhang för att belysa hur de olika delarna knyts ihop för att se fördelarna med ett utomhuspedagogiskt förhållningssätt som metod.

Metoden vi valde för att få svar på frågorna utifrån problemformuleringen var kvalitativa, semistrukturerade intervjuer och åtta lärare med olika behörighetsgrad deltog i vår studie. De resultat som framkom utifrån dessa intervjuer har, tillsammans med litteratur som är relevant för undersökningen, studerats och redovisats i arbetet.

Utifrån de svar vi fick fram i vår undersökning anser flertalet av lärarna att utomhuspedagogik handlar om att skapa samarbete och trygghet. Även de sinnesupplevelser som eleverna får av att vistas utomhus gör att de kan se ett sammanhang i lärandet. Genom undersökningen har vi dessutom kommit fram till att det är viktigt att lärarna förmedlar tryggheten för att eleverna ska kunna ta till sig kunskap. Denna kunskap omfattar inte, enligt vår tolkning, i första hand de naturorienterade ämnen utan riktar sig först och främst mot att elever i de lägre skolåldrarna ska få en förståelse för hur de agerar i och med naturen i samspel med andra. Att vistas utomhus ger inte enbart den uppenbara möjligheten till att lära om djur och natur utan även att det överlag ger positiva effekter på eleverna i deras sätt att vara och lära. Vi anser att om eleverna får möjlighet till positiva lärotillfällen utomhus kommer den positiva ”energin” även att återspeglas på de mer traditionella lektionerna inomhus.

Miljön runt skolan påverkar lärarna i deras val att arbeta utomhuspedagogiskt. De uppfattar exempelvis att trafik och odlingsbar mark är hinder när de vill arbeta utanför skolans område och dessa hinder går inte att påverka. Vi anser att lärarna, trots de hinder som finns, ändå gör

mycket för att använda utomhusmiljön som resurs i undervisningen. Med egen motivation och nyfikenhet går det att göra nästan vad som helst.

Referenslista

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

Centrum för Miljö- och Utomhuspedagogik, (2004). Linköpings Universitet, <http://www.liu.se/esi/cmu/uthped.html>.

Dahlgren, L-O. & Szczepanski, A. (1997). *Utomhuspedagogik – boklig bildning och sinnlig erfarenhet. Ett försök till bestämning av utomhuspedagogikens identitet*. Linköpings universitet: Skapande Vetande.

Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.

Dimenäs, J. & Sträng-Haraldsson, M. (1996). *Undervisning i naturvetenskap*, Lund: Studentlitteratur AB.

Doverborg, E. & Pramling, I. & Qvarsell, B. (1987). *Inläring och utveckling – Barnet, förskolan och skolan*, Stockholm: Svenskt tryck.

Ericsson, G. (2002). *Lära ute – upplevelser och lärande i naturen*, Friluftsförbundet.

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

Fransson, U-L. (1995). *Sammanhangspedagogik*. Solna: Ekelunds Förlag AB.

Granberg, A. (2000). *Småbarns utevistelse*. Stockholm: Liber AB.

Hannaford, B. (1997). *Lär med hela kroppen – Inläring sker inte bara med huvudet*. Jönköping: Brain Books AB.

Korp, H. (2003) *Kunskapsbedömning - hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Madsen, B L. (1999). *Barn djur och natur*. Lund: Tiedlund förlag.

Nyhus-Braute, J. & Bang, C. (1997). *Följ med ut! Barn i naturen*. Stockholm: Universitetsförlaget.

Sellgren, G. (2005). *Naturpedagogik*. Västerås: Gleerups Utbildningar AB.

Skoglund, G. (1996). *Utbildning naturligtvis!* Friluftsförbundet.

Skolverket. (2000). *Grundskolan - kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.

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

Utbildningsdepartementet. (1998) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94*. (Reviderad Lpo 94). Stockholm: Fritzes förlag.

Vetenskapsrådet. (2007). <http://www.codex.vr.se/oversikter/etik/etik.html>.

Intervjufrågor

1. Vilken utbildning har du?
2. Hur länge har du arbetat i skolan?
3. Vilka ämnen undervisar du i?
4. Vad betyder utomhuspedagogik för dig?
5. Hur jobbar ni med utomhuspedagogik på denna skolan?
6. Erbjuder skolans placering några särskilda möjligheter och/eller hinder till att arbeta utomhus?
7. Hur ofta är ni ute? Påverkansfaktorer?
8. Vad gör ni när ni är ute?
9. Vilka fördelar tycker du att det finns med att vara ute med eleverna? Nackdelar?
10. Upplever du att eleverna är annorlunda utomhus, till skillnad mot när ni är inomhus?
11. Hur ser du på din egen roll som lärare när du är ute tillsammans med eleverna?
12. Är det något du vill tillägga?

9. Vilka nackdelar?								
10. Upplever du att eleverna är annorlunda utomhus, till skillnad mot när ni är inomhus?								
11. Hur ser du på din egen roll som lärare när du är ute tillsammans med eleverna?								
12. Är det något du vill tillägga?								