



Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng
Pedagogiska institutionen

Utomhuspedagogik

En resurs i lärandet?

Anna Ottosson & Maria Packendorff

Examensarbete LAU 350
Handledare: Staffan Stukát
Examinator: Anita Franke
Rapportnummer: VT06-2611-18

Abstract

Arbetets titel	Utomhuspedagogik. En resurs i lärandet?
Arbetets art	Examensarbete 10 poäng
Sidantal	37
Författare	Anna Ottosson och Maria Packendorff
Handledare	Staffan Stukát
Examinator	Anita Franke
Tidpunkt	Vårterminen 2006

Bakgrund	Under vår tid på lärarutbildningen hade vi aldrig hört talas om utomhuspedagogik innan en av oss under sin praktik stötte på detta arbetssätt. Då väcktes ett redan befintligt intresse om att lära ut och en idé till ett examensarbete växte fram. Då vi människor alieneras mer och mer från naturen samtidigt som vår hälsa ständigt försämras, anser vi att detta ämne borde lyftas fram mer i verksamheterna oavsett om man arbetar i förskola, fritidshem eller grundskola.
Syfte	Vårt syfte med undersökningen var att få en god bild av vad utomhuspedagogik är samt ta reda på varför eller varför inte utomhuspedagogik skall tillämpas i förskola, grundskola och fritidshem.
Metod	Vi har mest ägnat oss åt litteraturstudier men vi har även använt oss av en enkät som vi delat ut till 20 verksamma pedagoger i förskola, fritidshem och grundskola.
Slutsats	Vi anser att vi i vår undersökning har fått en god bild av vad utomhuspedagogik står för, samt fått en dynamisk syn på varför eller varför inte utomhuspedagogik skall tillämpas i förskola, grundskola och fritidshem. Vi tycker att det mesta talar för att utomhuspedagogik skall tillämpas, dock inte för lättvindigt. Vi menar att det krävs tanke bakom och ett eget intresse annars faller hela idén med utomhuspedagogik.
Nyckelord	Verklighetsförankrat lärande, miljö/natur, hälsa.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING OCH ÄMNESPRESENTATION	5
1.1 Ämnespresentation	5
1.2 Syfte och frågeställning	6
2. BEGREPPSGENOMGÅNG	7
2.1 Utomhuspedagogik	7
2.2 Människa, pedagog och utomhus	8
3. LÄROPLANER, TEORIER OCH FORSKNING	9
3.1 Styrdokument	9
3.1.1 Läroplaner	9
3.1.2 Kursplaner	10
3.2 Litteratur	12
3.2.1 Idéhistoria och forskning	12
3.2.2 Didaktik	13
3.2.3 Friluftsliv med pedagogiskt fokus	15
3.2.4 Utomhusdidaktik	16
3.3 Artiklar och Internet	18
3.4 Utomhuspedagogikens bakgrund	18
3.4.1 Teori och idétradition	18
3.4.2 Utomhuspedagogik på framväxt	19
3.5 Vad fyller utomhuspedagogik för behov?	21
3.5.1 Barns hälsa försämras	21
3.5.2 Skolan avskuren från verkligheten	23
3.5.3 Förståelse för miljö, natur och hållbar utveckling	24
3.5.4 Socialisation och samspel	24
3.6 Sammanfattning av kapitel 3	25
4. METOD	26
4.1 Val av metod	26
4.2 Beskrivning av undersökningsgrupp	26
4.3 Genomförande	27
4.4 Undersökningens tillförlitlighet	27
4.5 Etik	28
5. RESULTATREDOVISNING	29
5.1 Fördelar med utomhuspedagogik enligt litteraturen	29
5.1.1 Ett sätt att återknyta till naturen	29
5.1.2 Utomhuspedagogik främjar hälsa	29
5.1.3 Utomhuspedagogik främjar samspel	31
5.1.4 Utomhuspedagogik verklighetsförankrar lärandet	32
5.1.5 Utomhuspedagogik främjar barns individuella utveckling	33
5.2 Nackdelar med utomhuspedagogik enligt litteraturen	34
5.3 Enkät svar, presentation av deltagare	35

5.3.1 Fördelar med utomhuspedagogik enligt de tillfrågade	36
5.3.2 Nackdelar med utomhuspedagogik enligt de tillfrågade	36
6. DISKUSSION	38
6.1 Samspel och individuell utveckling	38
6.2 Den alienerade människan	38
6.3 Reflektion kring enkätsvar	39
6.4 Reflektion kring utomhuspedagogik och lärarens roll	40
6.5 Personlig reflektion	40
6.6 Förslag till fortsatt forskning	41
REFERENSER	43
BILAGA 1 Enkät	

1. Inledning och ämnespresentation

Vi blev intresserade av utomhuspedagogik efter att en utav oss stött på detta ute på sin praktik och blivit inspirerad. Vi tycker att utomhuspedagogik verkar vara ett spännande och intressant sätt att arbeta på och under vår tid på lärarutbildningen har vi inte fått ta del av utomhuspedagogik som metod. Vi ville även veta mer om hur pedagoger ute i verksamheterna ser på dess svårigheter och möjligheter.

1.1 Ämnespresentation

Utomhuspedagogik är ett ganska nytt begrepp inom forskning och teori i Sverige, det har florerat sedan början av 1990-talet då det infördes som begrepp av Anders Szczepanski. Men som ämne är utomhuspedagogik uråldrig, det var genom utomhuspedagogik bonden lärde sig sköta gården och hästkarlen ta hand om hästarna. De lärde sig genom att använda sina händer och av situationen de befann sig i, nämligen i den miljö de verkade och levde, i sin verklighet. De var beroende av, och på det sättet sammanlänkade med naturen.

I dagens samhälle lever människan mer och mer åtskild från naturen. Vi är genom teknik och industri inte längre beroende av naturen i vardagen, kan man inbilla sig... Men faktum är att vi är och kommer alltid att vara beroende av naturen och den näring den ger. Beteendevetaren och naturskoleläraren Ammi Wohlin (2004) uttrycker det såhär:

Vårt förhållningssätt till naturen har förändrats i takt med samhällsutvecklingen. När människan skildes från att leva sitt liv i direkt anknytning till naturen blev det lättare att utnyttja naturresurser utan att själv omedelbart drabbas av negativa konsekvenser. I takt med industrialisering och urbanisering har det också blivit betydligt svårare att skapa sig en överblick över de problem som vi idag står för när det gäller naturresursutnyttjande och miljöförstöring. (s.52)

På samma sätt som vi idag känner oss alienerade från naturen kan lärandet i skolorna ibland kännas verklighetsfrånvänt och främmande. Därför har vi i vårt examensarbete valt att behandla utomhuspedagogik. Vi undrar om detta kan vara ett alternativ till den traditionella ”inomhusundervisningen”. Under våra snart 3 ½ år på lärarutbildningen hade vi aldrig stött på begreppet förrän Anna mötte pedagoger under sin praktik som arbetade med denna pedagogik.

Samhället idag är ett samhälle präglad av stress, stressrelaterade sjukdomar och annan ohälsa som t.ex. övervikt och fetma. Detta drabbar inte minst barnen som växer upp och blir en del av detta samhälle. Utvecklingen har gått fort, för inte så långesedan var dessa problem inte så stora, men idag har de växt, fortsätter att växa, och finns överallt. Vi rör oss mindre menar barnläkaren, professorn och chefen för Centrum för överviktiga barn vid Karolinska universitetssjukhuset Claude Marcus och fortsätter: ”Bilar och bussar, hissar och rulltrappor, fjärrkontroller och datorer - en lång rad tekniska hjälpmedel gör oss mer och mer stillasittande i vardagen, och det gäller även barnen” (Svensson 2004).

Vi vill undersöka om utomhuspedagogik kan vara ett sätt för oss i skolan att vända denna negativa trend, och en möjlighet till ett mer verklighetsförankrat lärande, en bättre hälsa och en större förståelse för och kännedom om naturen och miljön. Om så är fallet skulle detta vara en utopisk undervisningsform och vi misstänker att sådana inte finns. Därför har vi också valt att titta på fördelar och nackdelar med utomhuspedagogik.

Det finns ganska många av målen i läro- och kursplaner som utomhuspedagogik skulle kunna vara ett redskap för att nå. I Lpo 94 står det t.ex. att:

Skolan skall främja elevernas harmoniska utveckling. Detta skall åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer. I skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Även hälso- och livsstilsfrågor skall uppmärksammas. (Skolverket 2006)

Men hur går tankarna hos dem som är verksamma i förskolor, grundskolor och fritidshem? Vilka attityder ger de uttryck åt, vad finns det för möjligheter och svårigheter? Känner de ens till utomhuspedagogik?

Eftersom begreppet utomhuspedagogik är ganska nytt i Sverige så finns det ingen riktig debatt kring det och därför tycker vi att det kan vara intressant att titta på var det kommer ifrån, vad som sker inom området just nu och vilka fördelar och nackdelar utomhuspedagogik för med sig. Vi har även tänkt undersöka vad verksamma pedagoger har för syn på utomhuspedagogik. Varför vi har valt att undersöka pedagogers tyckande och tänkande kring ämnet är för att få en praktisk bild av utomhuspedagogik.

1.2 Syfte och frågeställning

Vårt syfte med att i vårt examensarbete undersöka utomhuspedagogik är att genom litteratur, forskning, debatt och en enkät ta reda på vad utomhuspedagogik står för och varför eller varför inte utomhuspedagogik skall tillämpas inom förskola, grundskola och fritidshem.

För att konkretisera vårt syfte har vi valt att utgå ifrån dessa specifika frågor:

- Vad fyller utomhuspedagogik för behov?
- Vilka nackdelar och fördelar finns det med utomhuspedagogik?

2. Begreppsgenomgång

Under den här rubriken förklarar vi kort vad vi menar med begreppen utomhuspedagogik, människa, pedagog och utomhus. Detta för att förtydliga dem då de kan vara mångfacetterade och med jämna mellanrum dyker upp i vår undersökning. Vi väljer att nämna begreppen redan nu för att underlätta läsningen och förståelsen.

2.1 Utomhuspedagogik

I det tematiska och ämnesövergripande forsknings- och utbildningsområdet utomhuspedagogik är det centrala utemiljön och upplevelsen. Lärandet förläggs i hög grad till utemiljön. Upplevelser i den närliggande miljön skall utgöra basen för inläring utomhus och denna skall i sin tur vara ett komplement till den traditionella klassrumsbundna pedagogiken. I utemiljön finns rikt material till studier i många olika ämnen, utemiljön ses som en ständigt aktuell kunskapskälla. Kunskapssynen inom utomhuspedagogik är att kunskap bygger på reflekterad erfarenhet ”en kunskap som förenar erfarenhet, direkt upplevelse och språkliga begrepp” (Centrum för miljö- och utomhuspedagogik, CMU 2005). En viktig aspekt är att synliggöra människan och samhället i de lokala och globala kretsloppen.

Med denna begreppsdefinition vill vi klargöra vad vi menar med utomhuspedagogik. Gunilla Ericsson (2002) som har lång erfarenhet av utomhuspedagogik och arbetar vid Karlstads universitet menar att utomhuspedagogik innebär att se och använda verkligheten som ett läromedel. Upplevelser i den miljö som omger oss skall utgöra en bas för inläring. Den kan vara ett komplement till den traditionella undervisningen där lärandet ofta sker inom fyra väggar. Syftet med utomhuspedagogik är att skapa inläringssituationer genom närkontakt i utemiljön. Det handlar om att lära in ute.

Det finns ingen specifik yrkesgrupp som kallas utomhuspedagoger utan utomhuspedagogik kan användas av alla pedagoger och inom de flesta ämnesområden. Den kan användas både kontinuerligt och vid enskilda tillfällen. Förutom i naturen kan utomhuspedagogik tillämpas i stadsmiljö, under ett studiebesök eller vid andra aktiviteter när undervisningen flyttats ut. Men det gäller att inte bara flytta platsen för lärandet, t.ex. genom att gå ut till närmsta grönområde för att fortsätta räkna och skriva i de vanliga böckerna och bara använda naturen som en sittplats. Platserna där utomhuspedagogik bedrivs ska vara kopplade till direktupplevelser i autentisk miljö vars syfte är att skapa direktkontakt med materialet och till ett aktivt deltagande (Dahlgren & Szczepanski 1997). Lärandet flyttas alltså ut i verkligheten.

Per Hedberg (2004) är tveksam till begreppet ”utomhuspedagogik”. Han menar att det låter som att det för att det skall finns något som kallas utomhuspedagogik borde finnas något som kallas ”inomhuspedagogik” och det gör det ju inte. Han som själv är verksam inom naturskolan är tveksam även till begreppet ”naturskolepedagogik”. Det skulle enligt honom innebära att alla som arbetar inom naturskolan har samma pedagogiska inriktning, vilket inte heller är sant. Hedberg föreslår istället begreppet ”verklighetspedagogik” som han menar täcker upp för både utomhuspedagogik och naturskolepedagogik då de båda ”hänför sig till verksamheter som innebär att man skapar en situation som utgår från elevens egna, primära, upplevelser av verkligheten” (s.79)

2.2 Människa, pedagog och utomhus

Andra begrepp som vi vill klargöra är människa, pedagog och utomhus, detta för att dessa förekommer frekvent i arbetet. När vi talar om människan så menar vi den nutida, i-landsmänniskan som lever i dagens urbant inriktade samhälle i Sverige.

Med begreppet pedagog menar vi dels de kända, historiska pedagogiska teoretikerna t.ex. Pestalozzi, Key m.fl. Dessa presenteras i avsnitt *3.4.1 Teori och idétradition*. Vi menar också de pedagoger som har svarat på vår enkät. Dessa är verksamma pedagoger inom den svenska utbildningssektorn. De arbetar inom förskola, grundskola och fritidshem. Alla utom en är utbildade pedagoger.

Med utomhus menar vi de flesta miljöer utanför det traditionella klassrummet. Det kan vara skolgården, stadsmiljö, skogen, parken eller industriområdet. Utomhus kan också vara synonymt med att vara på studiebesök, i affären, vid strandkanten, insjön, myren eller var som helst där lärandet verklighetsförankras.

3. Läroplaner, teorier och forskning

I litteraturgenomgången kommer vi börja med att gå igenom styrdokument, den litteratur vi använt samt vad vi hittat i tidningar och på Internet. Därefter följer ett avsnitt om utomhuspedagogikens bakgrund och framväxt. Sist i litteraturgenomgången redovisar vi de behov i samhälle och skola som kan ligga bakom utomhuspedagogikens framväxt i Sverige.

Varför vi har valt att titta på styrdokument är för att se om det i dem går att skönja attityder hos de beslutande organ som styr över skolan. De riktlinjer de tar fram är intressanta i den bemärkelsen att de i sin tur kan underlätta eller försvåra för en undervisningsform som utomhuspedagogik. Litteraturen vi valt att titta på är i allra högsta grad intressant då den är källan till det vi känner till om utomhuspedagogik idag den beskriver dess utveckling, nuläge och pedagogiska tankar. De än mer aktuella fakta vi undersökt har vi hittat i de ständigt uppdaterade medierna Internet och tidningar.

3.1 Styrdokument

I det här avsnittet kommer vi att titta på vad det står i kurs- och läroplaner för den svenska skolan om fysisk rörelse, verklighetsförankrat lärande och natur och miljö. Detta för att det är det regelverk pedagoger och annan personal i verksamheterna har att rätta sig efter och att det kan ge en bild av de styrandes attityder och syn på verklighetsförankrat lärande utomhus.

3.1.1 Läroplaner

I 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) står det i strävandemålen att:

Skolan skall sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet inom ramen för hela skoldagen... En viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang... Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna skall tillägna sig kunskaper. (Skolverket 2006)

Vidare står att läsa:

Genom ett miljöperspektiv får de möjligheter både att ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka och att skaffa sig ett personligt förhållningssätt till övergripande och globala miljöfrågor. Undervisningen skall belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling. (Skolverket 2006)

I uppnåendemålen i Lpo 94 poängteras att:

Skolan skall främja elevernas harmoniska utveckling. Detta skall åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer... I skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Även hälso- och livsstilsfrågor skall uppmärksammas. (Skolverket 2006)

Detta tolkar vi som att läroplanerna efterfrågar ett sätt för att variera undervisningen, uppmuntra fysisk aktivitet och undervisa för en hållbar utveckling.

I 1998 års läroplan för förskolan (Lpfö 98) står det att alla som ”verkar inom förskolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö” (Skolverket 2006).

För en hållbar utveckling skall förskolan verka genom att:

lägga stor vikt vid miljö- och naturvårdsfrågor. Ett ekologiskt förhållningssätt och en positiv framtidstro skall prägla förskolans verksamhet. Förskolan skall medverka till att barnen tillägnar sig ett varsamt förhållningssätt till natur och miljö och förstår sin delaktighet i naturens kretslopp. Verksamheten skall hjälpa barnen att förstå hur vardagsliv och arbete kan utformas så att det bidrar till en bättre miljö både i nutid och i framtid... Barnen skall kunna växla mellan olika aktiviteter under dagen. Verksamheten skall ge utrymme för barnens egna planer, fantasi och kreativitet i lek och lärande såväl inomhus som utomhus. Utomhusvistelsen bör ge möjlighet till lek och andra aktiviteter både i planerad miljö och i naturmiljö. (Skolverket 2002 s.28-29)

Ett av förskolans mål är att barnen skall utveckla ”respekt för allt levande och omsorg om sin närmiljö” (Skolverket 2002 s.29).

Vidare står det att förskolan skall sträva efter att varje barn skall utveckla sin kroppsuppfattning, motorik och koordinationsförmåga. Det står även att barn skall uppmuntras att förstå vikten av att ta hand om sig själva, sin kropp, sin hälsa och sitt välbefinnande. Ett annat mål i Lpfö 98 är att barn ”utvecklar förståelse för sin egen delaktighet i naturens kretslopp och för enkla naturvetenskapliga fenomen, liksom sitt kunnande om växter och djur” (Skolverket 2006).

Av det som står i förskolans läroplan konstaterar vi att förskolan fokuserar på att utveckla barnens globala tänkande och miljömedvetenhet. Förskolan skall erbjuda barnen varierade aktiviteter och möjligheter till lek samtidigt som de skall främja barns personliga utveckling och välbefinnande. Detta tycker vi låter sunt och möjligt att genomföra då förskolans arbete framstår som mer fritt än grundskolans verksamhet och dess strävandemål och uppnåendemål.

2.1.2 Kursplaner

Det vi har hittat i kursplanerna för olika ämnen som nämner någonting alls om utomhusvistelse står i kursplanen för Idrott och hälsa. Detta är vad som nämns där:

Det föreligger ett starkt samband mellan livsstil, livsmiljö, hälsa och livskvalitet. Ämnet förmedlar därför kunskaper om hur god hälsa och god livs- och arbetsmiljö kan främjas...

Ämnet anknyter också till de starka kulturella traditioner som finns i Sverige när det gäller att vistas i naturen. Genom friluftsverksamhet och vistelse i skog och mark får eleverna upplevelser, kunskaper och erfarenheter som kan stimulera ett fortsatt intresse för friluftsliv, natur och miljöfrågor. Ämnet bidrar på så sätt till att väcka engagemang för betydelsen av att skydda och vårda natur och miljö. (Skolverket 2006)

Ett av målen som eleverna skall ha uppnått i slutet av femte skolåret i ämnet Idrott och hälsa är: ”(Eleven skall) ha grundläggande kunskaper om friluftsliv samt känna till principerna för allemansrätten” (Skolverket 2006).

Annars nämns i kursplanerna mest att ämnena skall kopplas till samhälle, natur och en hållbar utveckling, men inte hur, det talas mycket om verklighetsförankring alltså, här nämns några av ämnena och vad de strävar mot. I ämnet bild uttrycks verklighetsförankringen:

Utbildningen uppövar förmågan att se, känna på och reflektera över den yttre och inre miljöns form, färg och funktion samt miljöns betydelse för trivsel, arbetslust och utbildningsresultat. Utbildningen tillgodoser behovet av skönhet och viljan att aktivt förbättra den egna miljön. (Skolverket 2006)

I kursplanen för hem- och konsumentkunskap står det att ämnet skall vara verklighetsförankrat genom att:

Utbildningen i hem- och konsumentkunskap ger kunskaper för livet i hem och familj samt förståelse för det värde dessa kunskaper har för människa, samhälle och natur ... Syftet är att ge erfarenheter och förståelse av de dagliga handlingarnas och vanornas betydelse för ekonomi, miljö, hälsa och välbefinnande. (Skolverket 2006)

Vid mål att sträva mot i hem- och konsumentkunskap står det att läsa att ett av målen med ämnet strävar mot att eleven: ”utvecklar förståelse och ett bestående intresse för hur handlingar i hushållet samspelar med hälsa, ekonomi och miljö såväl lokalt som globalt”. (Skolverket 2006)

I kursplanen för ämnet matematik står:

Tillämpningar av matematik i vardagsliv, samhällsliv och vetenskaplig verksamhet ger formuleringar av problem i matematiska modeller. Dessa studeras med matematiska metoder...

Problemlösning har alltid haft en central plats i matematikämnet. Många problem kan lösas i direkt anslutning till konkreta situationer utan att man behöver använda matematikens uttrycksformer. Andra problem behöver lyftas ut från sitt sammanhang, ges en matematisk tolkning och lösas med hjälp av matematiska begrepp och metoder. (Skolverket 2006)

I ämnet Geografi betonas vikten av att medvetandegöra eleverna på hur vi fördelar och förvaltar naturresurser. Ämnet geografi syftar till att ge eleverna ”verktyg för analyser av samspelet människa - natur och skall leda till ansvarstagande för den gemensamma miljön och resursanvändningen för att möjliggöra en långsiktigt hållbar utveckling” (Skolverket 2006).

I kursplanen för ämnet slöjd står det att slöjdämnet ska syfta till ”att ge kunskaper om miljö- och säkerhetsfrågor och att skapa medvetenhet om vikten av resurshushållning” (Skolverket 2006).

I kursplanen för de samhällsorienterande ämnena står det att ämnet skall bidra:

till förståelse av hur människan har utnyttjat och utnyttjar jordens resurser och av villkoren för hennes liv och arbete i förfluten tid, i dag och i framtiden. Genom att beakta skeenden som passerat samt studera

och värdera skeenden i nuet utvecklas elevernas framtidsberedskap. I kunskapsområdet betonas lokala och globala fördelningsfrågor och ansvaret för att uppnå en rättvis och fredlig världsordning. Strävanden som sker i omvärlden för att finna lösningar och nå balans beskrivs och diskuteras. (Skolverket 2006)

Vidare står det att:

de samhällsorienterande ämnena delar ansvaret för arbetet med miljöfrågor med skolans övriga verksamhet. Förutom förståelse för det komplicerade samspelet mellan mark, vatten och luft är det viktigt att insikter skapas om hur förändringar i landskapet och i samhället sker som resultat av kamp och kompromisser mellan olika intressen som står i konflikt med varandra. Sådana kunskaper skall ge beredskap för ett konstruktivt förhållningssätt inför såväl lokala som globala förändrings- och överlevnadsfrågor. (Skolverket 2006).

I kursplanen för de naturorienterande ämnena står det att: ”utbildningen skall bidra till samhällets strävan att skapa hållbar utveckling och utveckla omsorg om natur och människor” (Skolverket 2006).

Vi tycker att vi i kursplaner och läroplaner kan skönja en satsning på att verklighetsförankra lärandet och arbeta för en hållbar utveckling både när det gäller vårt samhälle och hur vi utnyttjar naturen. Något som ligger i tiden är fokuseringen på hälsa, psykiskt och fysiskt välmående. Detta nämns framför allt i kursplanen för idrott och hälsa och då den även nämns i Lpo 94 tycker vi att detta kunde ha fått mer plats även i andra ämnens kursplaner.

3.2 Litteratur

I detta avsnitt kommer vi att behandla litteraturen vi använt i vår undersökning. Litteraturen är indelad efter olika böcker då de olika böcker vi använt är skrivna inom olika områden inom ämnet utomhuspedagogik. Det finns ganska mycket litteratur inom ämnet utomhuspedagogik många av dem är rena metodböcker med tips på övningar. Vi har valt den litteratur som även behandlar teorin bakom utomhuspedagogik, detta för att vi är intresserade av att undersöka utomhuspedagogikens rötter och teorier. Vi är inte ute efter att ge förslag på lektioner och övningar även om den litteraturen är lättare att finna.

3.2.1 Idéhistoria och forskning

Utomhuspedagogik. Boklig bildning och sinnlig erfarenhet, är skriven av pedagogikforskarna Lars Owe Dahlgren och Anders Szczepanski (1997). Författarna försöker spåra utomhuspedagogikens idé- och traditionsarv genom de filosofiska och pedagogiska traditioner som förebådat och påverkat utomhuspedagogikens teoretiska grundvalar och utformning. Dahlgrens och Szczepanskis avsikt med skriften är att den skall vara ett debattinlägg om valet av inlärningsmiljö, samtidigt som de vill starta en diskussion om utomhuspedagogik som ett akademiskt kunskapsområde. Boken innehåller äldre idétraditioner, mer samtida teorier och idéer, empirisk forskning inom området, bestämmelse av utomhuspedagogikens identitet och möjligheter samt utomhuspedagogikens berättigande som separat pedagogiskt fenomen.

Dahlgren och Szczepanski (1997) går igenom utomhuspedagogikens utveckling, från dess rötter till samtiden. Här redovisas det i sin korthet. Sedan 1940-talet har det världen över

producerats ett flertal doktorsavhandlingar där olika aspekter av utomhuspedagogik belysts. De tar avstamp i filosofen E. Tengströms reflektioner kring det postindustriella samhällets vetenskapssyn. Tengström lyfter fram människans kollisionkurs med naturen med hjälp av begreppet evodevation vilket innebär ”att en art utvecklar egenskaper eller en livsstil som avlänkar den från den evolution som anpassat den till omgivningen” (s.29). Kunskapen, erfarenheten och visdomen hos de äldre generationerna förmedlas inte längre i lika stor utsträckning i dagens postmoderna informationssamhälle menar Dahlgren och Szczepanski.

Många upphovsmän och filosofer har under historien gett sin syn på kunskap och inläring. Flera av dem, bl.a. Platon, upphöjde förnuftet framför våra sinnen. Genom åren har många andra synvinklar klarlagts som i stället ser den handlingsburna och praktiska kunskapen som högre än den enbart teoretiska. Dahlgren och Szczepanski framhåller ändå att ”Det praktiska kunskapsområdet har språkligt lyfts fram genom begrepp som färdighets- och förtrogenhetskunskap men har i allmänhet underordnats den teoretiska kunskapen” (s.31).

Kunskapen i den utomhuspedagogiska traditionen grundar sig på iakttagande och handling. Kunskapssynen innefattar också den vetenskapliga kunskap som är en form av lokal kunskap vilken grundar sig på observationer och iakttagelser och som i vissa kulturer har förts vidare från generation till generation genom muntlig tradition, d.v.s. en icke textburen kunskap.

En viktig del av utomhuspedagogiken är enligt Dahlgren och Szczepanski traditionen som tolkningshorisont och bärare av förståelse. ”En handlingsgemenskap finns mellan huvud och kropp. Kunskapen finns inte i (en del av) människan utan i människan som del-i-en-verksamhet” (s.32). ”Detta ansluter till vad utomhuspedagogiken menar med att ’the doing side’ måste kopplas till ’the thinking side’ för att tänkandet kring görandet skall leda till verklig kunskap” (s.33-34). De poängterar att ”Utomhuspedagogiken visar oss andra vägar till bildning än det dominerande västerländska, klassiska, reproducerande, teoretiska bildningsidealet” (s.51).

Dahlgren och Szczepanski menar att utomhuspedagogik vanligen definieras som motsats till inomhuspedagogik, vilket lett till en mycket förenklad bild av utomhuspedagogikens identitet. Flera författare har enligt dem försökt att ange vad som utmärker utomhuspedagogik jämfört med andra pedagogiska tankar. Många av dem har kommit fram till att utomhuspedagogik inte bara anger platsen för lärandet utan även ett tema för lärandet och ett sätt att lära. ”Utomhuspedagogikens didaktiska identitet bestäms ... av att den fysiska natur- och kulturmiljön tillhandahåller lärandets innehåll” (s.38).

Dahlgren och Szczepanski är de tyngsta namnen inom området utomhuspedagogik i Sverige, framförallt Szczepanski förekommer flitigt i den litteratur vi studerat som debattör, artikelförfattare och områdesexpert. De förespråkar utomhuspedagogik och presenterar bakgrunden till dess framväxt samt beskriver dagens och dåtida kunskapssyn som de menar har inneburit att människan alienerats från sin kropp, sitt ursprung och från naturen.

3.2.2 Didaktik

Lära ute – upplevelser och lärande i naturen är skriven av Gunilla Ericsson (2002). Ericsson arbetar vid Karlstads universitet som lärare, lärarutbildare, skolutvecklare och kursledare i utomhuspedagogik.

Boken *Lära ute* handlar om hur upplevelser i naturen kan vara en utgångspunkt för nyfikenhet och lärande. Boken vänder sig till pedagoger och ledare för barn mellan sex och

tolv år. Boken är indelad i en inledande allmän del, en pedagogisk del, en aktivitetsdel samt en avslutande del med erfarenheter från några pedagoger och lärare.

Svenskarna prioriterar natur och friluftsliv högt samtidigt som förhållandet till naturen har förändrats, anser Ericsson (2002). Det har förändrats från att ha varit ett naturligt inslag i vardagen till att nu blivit något som vi människor aktivt måste söka upp. ”Med urbanisering och snabbare kommunikationer blir naturen allt mer någonting som finns utanför det vardagliga livet” (s.3). Dessutom sågs förr friluftslivets intresset som en allmän naturupplevelse till att nu blivit en fokusering på aktiviteter av olika slag, menar Ericsson. Hon fortsätter med att sambandet mellan det moderna samhället och naturen blir allt mer abstrakt.

Hon fortsätter vidare med att lärande som har utgångspunkt i den direkta upplevelsen och i en process där barnet är aktivt sätter varaktiga spår. Att påverka attityder och värderingar är en långsiktig process. För att dessa ska kunna påverkas krävs det att uteaktiviteter blir något kontinuerligt och inte bara engångsföreteelser. Ericsson menar att skapa en naturkänsla hos människan måste vara att skapa en ödmjukhet för den vardagsnatur hon har runt om sig. Processen att utvecklas till en ansvarstagande samhällsmedborgare beskriver hon i sin utvecklingstrappa:



Figur 1. Ericssons utvecklingstrappa. (Ericsson 2002 s.6)

Ericsson slår fast att alla barn behöver röra på sig, röra på sig på olika sätt och framförallt på ett naturligt sätt. Många barn tillbringar mycket tid framför datorn eller teven och den tiden bör kompletteras med lika mycket rörelse anser hon. Vardagsmotionen har på många sätt försvunnit, bl.a. så gör tätortsmiljön att barnen blir skjutsade till och från skolan och andra aktiviteter istället för att gå eller cykla dit.

Vidare poängterar hon också att de utemiljöer som finns runt förskolor, skolor och bostadsområden ofta är tillrättalagda och har plana underlag. Barn behöver ha rörelseträning på kuperat underlag i exempelvis en skogsdunge eller en park. Sådant underlag ger en mer allsidig träning i barnets koordination, kroppsuppfattning och rörelse. ”Barn behöver känna att det är positivt att röra på sig och naturen bidrar till en positiv upplevelse” (s.7). Även i Lpfö 98 nämns detta som ett av målen, nämligen att barn skall ”utveckla sin motorik,

koordinationsförmåga och kroppsuppfattning samt förståelse för vikten av att värna om sin hälsa och sitt välbefinnande”.(Skolverket 2006)

Ericsson citerar Grindberg och Langlo från deras bok *Barn i rörelse*, (2000) där de sammanfattar argumenten för att erbjuda barnen rörelseträning i några utvalda punkter:

- Fysisk aktivitet är en källa till glädje. Att må fysiskt bra främjar koncentrationen och därmed inlärningsförmågan.
- Fysiska färdigheter är viktiga för barn både i skolarbetet och i vardagssituationer. De påverkar andras uppfattning om barnet och har betydelse för barnets självuppfattning.
- Fysisk aktivitet ger i många sammanhang möjlighet att träna socialt umgänge och samarbete. Man blir medveten om sig själv och andra, både fysiskt och psykiskt.
- Barnet tränas att förstå instruktion genom att höra och se.
- Kroppsuppfattning och kroppskontroll är viktiga förutsättningar för inläring av begrepp och färdigheter. (Ericsson 2002 s.7-8).

Att lära in matematik ute är en tips-, idé- och övningsbok skriven av Molander, Hedberg, Bucht, Wejdmark och Lättman-Masch (2005). Boken handlar om att undervisa i matematik utomhus, i verkligheten. De menar att när matematiken möter verkligheten integreras automatiskt andra skolämnen. Boken innehåller mest matematikövningar som lämpar sig för olika åldrar utomhus. Bokens inledning tar upp tankar och teorier kring utomhuspedagogik. Författarna menar att barn lär sig på olika sätt och påpekar att vi endast kommer ihåg 10 % av det vi läser medan vi minns 80 % av det vi upplever.

3.2.3 Friluftsliv med pedagogiskt fokus

Friluftslivets pedagogik. För kunskap, känsla och livskvalitet (2002) är sammansatt av redaktörerna Brügge, Glantz & Sandell. De representerar en lång erfarenhet inom undervisning, ledarutbildning och forskning om friluftsliv, natursyn, utvecklingsfrågor och miljöengagemang. Brügge är kulturgeograf och arbetar vid Linköpings universitet, Centrum för miljö- och utomhuspedagogik. Glantz är bildlärare och formgivare och arbetar i Umeå kommun. Sandell är docent i kulturgeografi och arbetar vid Karlstads universitet. Förutom dessa tre personer finns elva medförfattare, bl.a. Anders Szczepanski.

Boken handlar om att använda utemiljön, natur- och kulturlandskapet och konkreta friluftsupplevelser som en pedagogisk metod. Författarna har inspirerats till att producera boken av bl.a. nutidens miljö- och naturresursproblem och de pedagogiska möjligheter och den livskvalitet som friluftsliv erbjuder. Boken består av fjorton kapitel som alla har olika författare.

Två huvudmotiv till varför människan ska ägna sig åt friluftsliv återkommer ständigt om man ser tillbaka på dess historia, enligt Sandell, nämligen dels att friluftsliv ses som en metod för olika syften och dels som ett mål i sig. Att se friluftslivet som en metod förknippas mest med pedagoger och ledare av olika slag. Det andra synsättet, att se friluftslivet som ett mål i sig, har ibland kopplats till ett samhällskritiskt perspektiv. Att se friluftslivet som målet är att se det som en livskvalitet som inte det urbaniserade, moderna och industrialiserade samhället kan ge.

Friluftsliv, termen som Sandell (2002) väljer att använda, handlar om medvetna val. Sandell lägger stor vikt vid att uppmärksamma den pedagogiska kraft som ligger i dessa material och metoder. Han menar vidare att poängen är att nyttja friluftslivet som en pedagogisk möjlighet till ett mer medvetet liv.

3.2.4 Utomhusdidaktik

Utomhusdidaktik, red: Lundegård, Wickman och Wohlin (2004) är en antologi som sammanställts för att visa olika perspektiv på utomhusundervisning, Författarna är både forskare och aktiva lärare och är välkända inom sina ämnesområden. Antologin bildar en karta över det utomhusdidaktiska fältet i Sverige, och ger en översikt också när det gäller teoribildning till beprövad erfarenhet av undervisning. Vi har valt ut några av bidragen i den här antologin som hjälpt oss att besvara våra frågeställningar, och lett oss fram till vårt syfte.

Ett av bidragen i *Utomhusdidaktik* är skrivet av Gunilla Ericsson, som vi redan nämnt i litteraturgenomgången. Hennes bidrag handlar om *Uterummets betydelse för det egna växandet*. Hon menar att man måste fråga sig vad man som pedagog har för erfarenheter av och förhållande till utemiljön samt att man måste vara uppmärksam på vad eleverna har för vana av miljön och naturen. Hon refererar till sin egen intervjuundersökning där hon undersökt varför pedagoger använder uterummet som lärmiljö och beskriver resultaten i denna. Hon tar även upp Dewey och erfarenhetspedagogiken, Dewey har beskrivit lärandet som ett kunskapande utifrån erfarenheter. Han ser det som en process i fem steg eller faser:

1. Eleven måste erbjudas en situation där sann tidigare erfarenhet synliggörs, det är en grundläggande faktor för intresse och motivation.
2. Eleven måste möta ett äkta, realistiskt problem eller dilemma som stimulerar tanken.
3. Eleven måste ha möjlighet att tillägna sig ny kunskap för att förstå och hantera situationen.
4. Eleven måste få komma på och prova sina lösningar under eget ansvar.
5. Eleven måste få prova sina lösningar och idéer i nya situationer och därigenom upptäcka deras värde. (Ericsson 2004 s. 147)

Per Hedberg har byggt upp Uppsala Naturskola och ansvarar för den sedan 1986. Han har även undervisat i utomhuspedagogik vid Institutet för lärarutbildning vid Uppsala universitet. Han beskriver Naturskolan och dess enkla idé – att lära in ute och vad han har sett för effekter av att flytta ut lärandet. Han har även konstruerat en modell för hur Naturskolan ser på individens utveckling från barn till miljömedveten samhällsmedborgare:



Figur 2. Naturskolans syn på individens utveckling. (Hedberg 2004 s.68)

Han skriver vidare om hur man kan arbeta med och problematisera skolans ämnen utomhus.

När det gäller skolans alienation från samhället och kunskapsbegreppet har vi hittat mycket stoff i Håkan Strotz och Stephan Svennings bidrag *Betydelsen av praktisk kunskap, den tysta kunskapen*. Strotz är Jägmästare och driver företaget UrNatur vars företagsidé är att på ett spännande och lärorikt sätt förena teoretiska och praktiska kunskaper. Svenning är fil. kand. i pedagogik och arbetar som universitetsadjunkt vid institutionen för idrott och hälsa vid Örebro universitet. Svenning är mycket intresserad av hur den praktiska kunskapen i lärandet skall få större betydelse.

Strotz och Svennings kapitel handlar om praktisk kunskap, den tysta kunskapen, de frågar sig vad är kunskap, hur har kunskapssynen sett ut förr och nu? De funderar vidare på hur skolan kan arbeta med och förhålla sig till praktisk kunskap. De frågar sig hur vi skapar situationer som stimulerar lärandet och hur vi kan utforma verksamheter och innehåll i verksamheterna som är levande, spännande och roliga. De anser att idag har vi en kunskapssyn där den teoretiska kunskapen överordnas den praktiska eller den tysta kunskapen. De menar att denna syn gör att många elever i skolan och andra verksamheter inte känner tillhörighet och engagemang. De hänvisar till idéhistorikern Bernt Gustavsson som menar att kunskapande är något vi gör, det är "en aktivitet som kräver engagemang och som införlivas i oss själva. Kunskap är en personlig och social företeelse som finns i ett mänskligt, socialt och kulturellt sammanhang" (Strotz & Svenning 2004 s.26).

Ammi Wohlin som vi nämnt i inledningen talar i sitt bidrag i boken *Utomhusdidaktik* (2004) om vilka möjligheter som kulturlandskapet kan bära på i undervisningen utomhus. I kapitlet *Kulturlandskapet och torpet i undervisningen* tar hon upp vikten av att vi som pedagoger undervisar våra barn om naturen, kulturlandskapet och om miljön där den finns. Hon framhåller vikten av att arbeta för att vi skall hjälpa barnen att se vår plats i naturen, hur vi har utnyttjat den, hur vi nyttjar den idag och därigenom öka förståelsen för hur viktig den är för oss. Hon refererar också till Säljö (2000) och hans bok *Lärande i praktiken* som handlar om hur vi "kunskapar" med hjälp av samspel och språk och genom att vi reflekterar över de situationer vi ingår i.

Johan Öhman och Marie Sundberg skriver i sitt bidrag *Rörelse i naturen – ett alternativt kroppsöppnande* om att alla som hävdar att barn måste röra på sig mer blir glada bara de gör det. Alltså får förhöjd puls och anstränger/belastar muskler och benstomme. Frågan Öhman och

Sundberg ställer sig frågan hur rör vi på oss? Vilken är traditionen av rörelse? Författarna skriver att barn lär sig vad som är normalt genom att de ingår i praktiska verksamheter.

Öhman och Sundberg diskuterar även skillnaden i hur vi rör på oss. De beskriver två olika kroppsmöten, där kroppsmötet står för hur vi förhåller oss till den egna kroppen. Det ena mötet är det som sker på idrottstimmarna i skolan och det andra är då vi ägnar oss åt naturaktiviteter.

Öhman arbetar vid institutionen för Idrott och hälsa vid Örebro universitet, han är doktorand i pedagogik och har arbetat som lärare i biologi och idrott. Han har arbetat med lärarutbildning och lärarfortbildning. Sundberg är doktorand i sociologi, även hon är anställd på Örebros universitet på institutionen för Idrott och hälsa. Hon har arbetat som idrottlärare på både grundskola och gymnasium. Både Öhman och Sundberg har skrivit en hel del artiklar och bokkapitel som handlar om miljödidaktik och kropp, rörelse och hälsa.

3.3 Artiklar och Internet

Källor till avsnitt 3.5.1 *Barns hälsa försämras* har vi hittat på Internet i form av debattartiklar på svenska dagstidningars hemsidor. Vi har även granskat vanliga tidskrifter och varit inne på organisationers, myndigheters och olika centrums hemsidor. Däribland WHO:s hemsida, Centrum för miljö- och utomhuspedagogik, CMU:s hemsida och Nationellt Centrum för främjande av god hälsa hos barn och ungdom, NCFE:s hemsida.

3.4 Utomhuspedagogikens bakgrund

3.4.1 Teori och idétradition

Människan har länge levt i samspel med naturen, man har lärt och förmedlat kunskap om naturen genom en muntlig tradition (Dahlgren & Szczepanski 1997). I och med industrialismen har människan alienerats mer och mer från naturen och idag använder de flesta naturen endast i rekreationssyfte för att tillfredsställa individuella behov. ”Sambandet mellan det moderna samhället och naturen, som vi är helt beroende av, men som inte behöver oss, blir allt mer abstrakt” (Ericsson 2002 s.3).

Även teoretiskt har människan alienerat sig själv från naturen genom att värdera tanken högre än det materiella och biologiska. Platon (ca 428-348 f.Kr.) var en av förespråkarna för detta, han menar att allt som tillhör sinnevärlden är otillförlitligt och något vi aldrig kan få säker kunskap om. Säker kunskap, menar Platon, ger oss bara det vi kan inse med förnuftet. I denna tradition sågs kroppen som själens fångelse. Åtskillnaden mellan kropp och själ gjorde att praktiskt arbete och det materiella föraktades (Dahlgren & Szczepanski 1997). Skolan idag är starkt influerad av den platonska kunskapssynen och det grekiska bildningsidealet. Boklig bildning har blivit synonymt med kunskap och det är efter det mottot vi har skapat våra vedertagna klassrum och lärandemiljöer (Dahlgren & Szczepanski 1997).

Men kunskapssynen inom filosofin är starkt polariserad, medan Platon m.fl. värderar förnuftet högst så finns det en lång tradition av filosofer och teoretiker och även pedagoger som menar att handlingsburen kunskap är den som är eftersträvansvärd. Aristoteles (384-322 f. Kr.), som var Platons elev, är en av dessa. Han utgick från våra sinnen och erfarenheter och betonade det jordnära (Molander m.fl. 2005). Aristoteles trodde på sinnena och menade att det är genom dessa vi upplever verkligheten och på det sättet skapar kunskap. Kunskap uppstår alltså då vi går från det konkreta till det abstrakta (Brügge & Szczepanski 2002).

Den tjeckiska pedagogen Comenius (1592-1670) förespråkade ett lärande i autentisk miljö. Han menade att om man upplever något med alla sinnen så blir kunskapen levande och erfarenheten blir mer givande. Hans motto var ”att gå ut för att lära in, gå in för att lära ute” (Brügge & Szczepanski 2002 s. 47). Kunskap, menar Comenius, byggs bäst på en gedigen grund, ”Ett träd är beroende av sina rötter, ingen gren kan växa fritt” (Molander m.fl. 2005 s. 12).

Den schweizisk-franske författaren och filosofen Jean Jacques Rousseau (1712-1784) betonar vikten av att barnet under uppväxten får möta verkligheten. ”Eftersom allt som tränger in i människans intellektuella medvetande, kommer dit genom hennes sinnen, är hennes första förstånd av sinnlig art” menar Rousseau och fortsätter ... om man försöker ersätta sinnena med böcker är detta inte synonymt med förnuftigt tänkande ”det är att lära oss lita på andras förnuft, att lära oss mycket men ingenting veta” (Dahlgren & Szczepanski 1997 s. 18). ”Rousseau menade att iakttagelsen och erfarenheten borde ligga till grund för kunskapens inhämtande” (Läraryrket 1996 s. 514).

Pestalozzi, schweizisk pedagog (1746-1827), var influerad av Rousseau och såg också sinnena som grunden för all kunskapsinhämtning och lärande. Pestalozzi menar att både, handen, huvudet och hjärtat alltid måste vara med när vi ska lära oss något. På detta sätt underströk han inslaget av självverksamhet i undervisningen (Läraryrket 1996).

Författaren, pedagogen och kvinnoaksidolog Ellen Key (1849-1926) förespråkade användandet av andra platser än klassrummen i lärandeprocessen. Hon propagerade för en pedagogik där verkliga livet var utgångspunkten för lärande och kunskap (Brügge & Szczepanski 2002).

Dewey, amerikansk filosof och reformpedagog (1859-1952), är mest känd för begreppet ”learning by doing”. Med detta menade han att vi utvecklas i praktiska erfarenheter genom att göra saker. Begreppsuppfattning utvecklas genom praktiskt hantering av konkret material och genom att vi gör konkreta erfarenheter av omgivningen. Dewey menade att praktisk kunskap är lika mycket värd som teoretisk (Dahlgren & Szczepanski 1997).

Den franske pedagogen Freinet (1896-1966) värderade handens och hjärnans arbete lika. Han menar att den fysiska miljön är viktig i lärprocessen. Freinet menar vidare att barnen skall vistas utomhus i så stor utsträckning som möjligt (Läraryrket 1996). Upplevelsen i verkligheten anser Freinet är en källa till kunskapssökande (Dahlgren & Szczepanski 1997).

3.4.2 Utomhuspedagogik på framväxt

”Utomhuspedagogik som utbildnings och forskningsområde är tematiskt och ämnesområdesöverskridande”, detta svarar Anders Szczepanski när vi kontaktar honom via e-post för att få förtydligat för oss utomhuspedagogikens bakgrund och begreppets framväxt. Det knyter bl.a. an till den reformpedagogiska rörelsen med Dewey som förgrundsfigur samt den åskådningsundervisning som kom från bl.a. Tyskland i slutet av 1800-talet. I Sverige är det Anders Szczepanski som infört begreppet i den pedagogiska debatten. Detta skedde under 1990-talet och begreppet sprider sig över landet. Idag finns det många skolor som bedriver utomhuspedagogik bl.a. I ur- och skurförskolor och skolor.

När begreppet utomhuspedagogik infördes i Sverige var utomhuspedagogiken ingen egen pedagogisk ”gren” (Dahlgren & Szczepanski 1997). Men sedan 1990-talet har begreppet spridits och från en tid då utomhuspedagogik utfördes endast av en klick utspridda naturskolepedagoger har nu begreppet fått fäste på högskolor och universitet.

Tvärvetenskaplig forskning om pedagogik och hälsa har aktualiserat utomhuspedagogiken och idag är den på framväxt.

I Sverige finns Centrum för miljö- och utomhuspedagogik, CMU, som leds av Anders Szczepanski vid Linköpings universitet. Det startade 1993 och ”vill öka förståelsen för att utemiljön är en viktig del och en bas för lärande samt ett komplement till klassrums- och textbaserat lärande” (CMU 2005). De arbetar med att samla in och utvärdera empiriskt material inom kunskapsområdet utomhuspedagogik. De studerar även inlärnings effekter relaterade till aktiviteter i utemiljön. Där finns för närvarande Europas enda magisterutbildning inom lärarutbildningen i *Outdoor Environmental Education* och *Outdoor Life*. Under 2006/2007 startar världens enda forskarutbildning i *Utomhuspedagogik och Hälsa* vid Linköpings universitet.

Vid Örebro universitet finns Nationellt Centrum för främjande av fysisk aktivitet hos barn och ungdom, NCFE. De får i år (2006) en ny förordning som trädde i kraft den 1 maj 2006 där namnet ändrades till Nationellt Centrum för främjande av god hälsa hos barn och ungdom. Förordningen är utfärdad av Sveriges skolminister Ibrahim Baylan på regeringens vägnar. I förordningen står att läsa:

1 § Vid Örebro universitet skall Nationellt centrum för främjande av god hälsa hos barn och ungdom finnas...

2 § Centrumet skall ha till uppgift att stödja skolor och fritidshem i arbetet med ökad fysisk aktivitet, god kosthållning och andra hälsofrämjande verksamheter för barn och ungdomar. Centrumet skall i sitt arbete utfå från de övergripande mål och riktlinjer som gäller för skola och fritidshem.

Centrumet skall särskilt

1. sprida erfarenheter och goda exempel såväl från arbetet inom ämnena hem- och konsumentkunskap samt idrott och hälsa som från andra insatser,
2. stödja och informera om forskning och utvecklingsprojekt,
3. verka för en ökad samverkan mellan universitet och högskolor, kommuner, andra skolhuvudmän och myndigheter, intresseorganisationer samt regionala och lokala organisationer, och
4. verka för en helhetssyn på sambandet mellan fysisk aktivitet, kostvanor samt barns och elevers lärande och utveckling. (NCFE 2006b).

Detta är ett svar på de tillägg som gjordes i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) och i läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) den 27 februari 2003.

Tilläggen gjordes för att tydliggöra skolans ansvar för att erbjuda alla elever regelbunden fysisk aktivitet inom ramen för skoldagen samt uppmärksamma hälso- och livsstilsfrågor. I Lpo 94 har följande tillägg gjorts:

Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Skolan skall sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet inom ramen för hela skoldagen... I skolarbetet skall de intellektuella

såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Även hälso- och livsstilsfrågor skall uppmärksammas. (Skolverket, tillägg)

I Lpf 94 lyder tillägget: ”Skolan skall utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens samt uppmärksamma hälso- och livsstilsfrågor. Skolan skall även sträva efter att ge gymnasieeleverna förutsättningar att regelbundet bedriva fysiska aktiviteter.” (Skolverket, tillägg)

På NCFF:s hemsida finns tips och idéer till pedagoger och skolledare bland dessa dyker utomhuspedagogik upp gång på gång som exempel på hälsofrämjande undervisning och en god lärandeform. NCFF utmanar lärare och lockar med stipendium till lärare som arbetar aktivt med utomhuspedagogik.

3.5 Vad fyller utomhuspedagogik för behov?

I detta avsnitt tar vi upp olika problemområden inom skola och samhälle som kan vara en bidragande faktor till att utomhuspedagogik är på frammarsch i Sverige.

3.5.1 Barns hälsa försämras

I dagens samhälle, i västvärlden, förbränner vi drygt 30 procent mindre energi än de som levde före industrialismen. Samtidigt har vårt energiintag ökat. Denna ekvation går inte ihop och får följderna övervikt, fetma och psykiska besvär. Dagens miljö skiljer sig avsevärt från den miljö som rådde då de mänskliga generna utvecklades. Utvecklingen i dagens samhälle är alltför snabb för att våra gener skall hinna anpassa sig. Resultatet av detta blir en skarp obalans mellan våra gener som utvecklades under helt andra betingelser än vad vår nutida livsföring erbjuder, detta skriver Peter Friberg som är professor och överläkare i klinisk fysiologi vid Sahlgrenska akademien vid Göteborgs universitet.

Att människan är på kollisionskurs med naturen menar även Dahlgren och Szczepanski (1997). Hos dem har fenomenet blivit ett begrepp kallat evodevation. Med detta menas: ”att en art utvecklar egenskaper eller en livsstil som avlänkar den från den evolution som anpassat den till omgivningen” (s.29).

Fetma och övervikt har ökat stadigt de senaste tjugo åren. Fysisk aktivitet är nödvändig för oss alla. Fysisk aktivitet minskar utvecklingen av högt blodtryck, kranskärslsjukdom, åldersdiabetes, övervikt och fetma. Det gynnar även kroppens balans, koordination och rörlighet och minskar benskörhet och blodtryck och ger ett generellt ökat välbefinnande (Friberg 2005).

Under de senaste tjugo, trettio åren har vår livsstil förändrats radikalt. Tekniken och vetenskapen har gått framåt vilket också har gjort att vi människor inte behöver röra lika mycket på oss i vardagen. Hissar, rulltrappor, fjärrkontroller, datorer, bilar och bussar gör att vi sitter still mer och det gäller även barnen som vi skjutsar till och från skolan och andra aktiviteter. Barnen leker annorlunda än förr, att leka idag kan innebära att sitta framför datorn eller tv-spelet. Mathållningen är också annorlunda mot förr, nu ska det gå fort att få sitt energiintag och vi äter fel sorts fett och socker i alldeles för stora mängder, ofta på oregelbundna tider. Detta menar Claude Marcus som fortsätter med att poängtera att förebyggande arbete är det viktigaste i kampen mot fetman, hela samhället måste samverka för att hejda fetmaepidemin (Svensson 2004).

Vi har på flera ställen läst, bl.a. hos Friberg (2005), om att barn behöver röra på sig i minst 60 minuter om dagen och vuxna behöver minst 30 minuter, även världshälsoorganisationen, WHO, rekommenderar detta. På deras hemsida går att läsa:

For children and young people, moderate exercise for one hour per day, including brisk walking and cycling, has been recognized to be more helpful than competitive sports in benefiting present and future health. (World health organisation, WHO)

Friberg menar också att det inte bara är ökad fysisk aktivitet som behövs, det handlar lika mycket om att minska stillasittandet. Barn spenderar den största delen av sin vakna tid i skolan. Skolan har en tradition av stillasittande och därmed störs barns naturliga rörelsemönster menar Örjan Ekblom, doktorand vid Idrottshögskolan i Stockholm som har studerat fysisk aktivitet och övervikt hos barn. En konsekvens av allt stillasittande är att ca 25 procent av dagens 10-åringar i Sverige är överviktiga (Lönnö 2003).

Övervikt och fetma i barnåldern ökar risken för diabetes typ 2, eftersom en överviktig kropp får svårt att hantera blodsockernivåerna. Hormonsystem och inre organ påverkas också. Annika Jansson, barnläkare vid överviktsenheten på Karolinska universitetssjukhuset Huddinge, menar att somliga feta barn drabbas av leverförfettning på samma sätt som en alkoholist (TT 2004). Ekblom tror att om skolan fokuserar mer på barns naturliga rörelsemönster, att ofta växla mellan fysisk aktivitet och stillasittande, kan den göra en stor insats för barns hälsa och välbefinnande. Skolan kan hjälpa barn som behöver röra på sig att komma igång. Skolan som institution har en unik möjlighet att påverka barns hälsa och rörelsemönster (Lönnö 2003).

Att skolan har en stor möjlighet att påverka barns hälsotillstånd till det bättre håller även Friberg (2005) med om. Han menar att skoldagen bör innehålla mer rörelse och fysisk aktivitet. Friberg framhärdar att skolan är en viktig plattform för en god hälsa. Samtidigt som han påpekar att fysisk aktivitet och ämnet idrott borde få mer plats i skolan så säger han ”Vi får kanske fundera på hur en skoldag kan vara” (Friberg 2005).

Även i kursplanen för Idrott och hälsa för grundskolan står det att:

Idrott, friluftsliv och olika former av motion och rekreation har stor betydelse för hälsan. Barn och ungdomar behöver därför utveckla kunskaper om hur kroppen fungerar och hur vanor, regelbunden fysisk aktivitet och friluftsliv förhåller sig till fysiskt och psykiskt välbefinnande. Ämnet idrott och hälsa syftar till att utveckla elevernas fysiska, psykiska och sociala förmåga samt ge kunskaper om den egna livsstilens betydelse för hälsan. (Skolverket 2000)

På universitetssjukhuset i Linköping har en undersökning gjorts som visar att svenska skolbarn är nästan lika stressade som vuxna. En av frågorna i undersökningen som togs upp var om fysisk rörelse och utomhuspedagogik kan minska stressen och påverka elevers välbefinnande i positiv riktning. Undersökningen genomfördes av läkare, psykologer och pedagoger. Nina Nelson, som är docent och överläkare på universitetssjukhuset i Linköping, menar att:

Barn är inte skapade för att sitta stilla. De lär med hela kroppen. Övergången till den vuxnes sätt att bearbeta kunskap i abstrakta termer sker inte tvärt utan pågår successivt. Oro och stress får utlopp

på ett annat sätt om man rör på sig, och det gör man i större utsträckning när man är utomhus. (Södergren 2005)

Resultaten från denna undersökning redovisas i korthet i stycket *Fördelar med utomhuspedagogik enligt litteraturen*.

3.5.2 Skolan avskuren från verkligheten

Ellen Key skrev i sin bok *Barnets århundrade* om själamorden i skolorna. Hon reagerade starkt på den rådande förmedlingspedagogiken och menade att riktig kunskap blir till i autentiska situationer där barnen måste uppleva verkligheten för att lära sig av den. Key menade att ”bildning är det som är kvar när vi glömt allt det vi lärt” (Brügge & Szczepanski 2002 s.48). Hon kritiserar starkt skolkulturen med orden:

När allt kommer till allt blir barnen fortfarande offerade för det bildningsideal, det pedagogiska system, de examenskrav, dem man icke på något håll vill lämna! De nuvarande skolans resultat – vilka äro de? Utsliten hjärnkraft, svaga nerver, hämmad originalitet, slappt initiativ, förslöad blick på de omgivande verkligheterna; kvävd idealitet...oförmåga att själv iakttaga, utreda och genom reflexioner sammanbinda företeelserna... (Dahlgren & Szczepanski 1997 s.19)

Även idag höjs röster i Ellen Keys anda, skolan har hittills haft en teoretiskt inriktad, ensidig kunskapssyn men detta kan vara på väg att förändras. I antologin *Utomhusdidaktik* skriver Håkan Strotz och Stephan Svenning (2004) om betydelsen av praktisk kunskap, den tysta kunskapen. De menar att det vi idag kallar kunskapssamhället i själva verket bidrar till uppdelningen mellan natur och människa, mellan praktisk och teoretisk kunskap. De ifrågasätter begreppet kunskapssamhälle och menar att det kanske inte är kunskap vi når genom alla tekniska möjligheter som finns i vårt informationssamhälle, utan risken kanske snarare är att vi blir fullpackade med information, men saknar förståelse för en värld vi lever i.

Enligt Strotz och Svenning (2004) är risken med skolan densamma och de anser att en satsning på skolans praktiska och estetiska ämnen är viktig för att motverka detta. En kunskapande människa är enligt författarna något mer än bara samlare av information, människan är en social och sinnlig varelse och kunskap borde var något som är integrerat med hennes sätt att leva. De refererar till idéhistorikern Sven Eric Liedman som de citerar: ”Kunskapen är inte, som man idag kan få intryck av, något som en människa ena dagen tar till sig och nästa kastar ifrån sig. Kunskapen är införlivad med hela hennes sätt att leva och förstå världen. (s.26)”

De argumenterar för värdet av en vidgad syn på kunskap och de ser en fara med att vi idag håller på att tappa det praktiska kunnandet p.g.a. en dominans av teoretisk kunskap. De tycker att en god skolverksamhet ”bör utgå från en autentisk situation där hela människan inklusive kroppen med alla dess sinnen och känslor involveras, kanske tillsammans med andra människor” (s.27). Om man utgår från detta i verksamheterna finns det goda möjligheter till ett lärande. Ett kunskapande bör börja i ett mänskligt engagemang och i känsloupplevelser, ett annat sätt att säga detta är med orden ”att gripa för att begripa” (s.28). Strotz och Svenning menar vidare att den bokliga bildningen har fått en alltför stor roll, istället för att göra som kunskapstraditionen bjuder, att utgå från tänkandes efterfrågar författarna en skola där men utgår från görandet ”kunskap i handling” (s.28).

Kunskap är något som skapas men enligt Strotz och Svenning är den rådande traditionen i skolan att kunskapen redan är känd. Detta leder till att eleverna upplever kunskapsinhämtandet som korvstoppling, och de tappar sin nyfikenhet och förmåga till förundran. De refererar till Agnes Nobel (2001) som undrar om ”dagens skola har en egen konstruerad institutionskultur som är allt för avgränsad från verkligheten, kulturen och naturen utanför” (s.31).

Även Dewey nämns som en framhållare av vikten av att i skolan använda sig av de resurser som finns utanför klassrummet, undervisningen är till för att barnets känsla, förståelse och naturliga interaktion för och med samhället och miljön skall utvecklas. Carlgren och Marton (2001) refereras också, de jämför kunskap med ett isberg där ju endast en liten del är synlig. De menar att i skolan idag och enligt traditionen behandlar endast de synliga delarna av kunskapen, detta har medfört att kunskapen blir så kallad ”skolkunskap” som endast används i skolan och är svår att använda i andra sammanhang. ”Detta riskerar leda till att elever kan klara prov och examina utan att för den skull kunna bruka redskapen i vardagslivet.” (Strotz & Svenning 2004 s.33)

Även i förskolan framhålls vikten av ett verklighetsförankrat lärande. I Lpfö 98 står det att:

Förskolan skall erbjuda barnen en trygg miljö som samtidigt utmanar och lockar till lek och aktivitet. Den skall inspirera barnen att utforska omvärlden. Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera. Med ett temainriktat arbetssätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande. (Skolverket 2000)

3.5.3 Förståelse för miljö, natur och hållbar utveckling

Att människan blir mer och mer avskuren från naturen och miljön vi lever i och är beroende av poängteras av bl.a. Wohlin och Szczepanski. Faran med detta är att vi inte förstår vilken påverkan och vilket ansvar människan har för kommande generationer.

Wohlin (2004) pekar på hur viktigt det är för oss pedagoger att fundera på hur vi ska kunna ”Återskapa en känsla av en tid då barnen var närvarande i det kulturella landskapet, där arbete och fritid flöt ihop och där produktionen av maten syntes” (s.51). Detta skall vara en motvikt till dagens samhälle då de flesta barn lever långt från landsbygden och i en miljö som innefattar att vi befinner oss långt från de platser där produktionen av det som är livsnödvändigt för oss idag, bl.a. vattenrening, elektricitet och matproduktion sker. Detta kallas av andra för att vi lever i ett ”ur väggen” samhälle.

3.5.4 Socialisation och samspel

Då vi under vår tid på lärarutbildningen lärt oss om lärande ur ett sociokulturellt perspektiv så vill vi även titta på om detta stämmer överens med utomhuspedagogik som lärandemetod. I *Barns samlärande* (2000) skriven av Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson betonas det att lärande sker genom interaktion sett ur ett sociokulturellt perspektiv.

I samspel tar barn (eller vuxna) till sig sätt att tänka, tala och utföra fysiska handlingar som de blir delaktiga i... I ett sociokulturellt perspektiv är det samspelet mellan kollektiv och individ som är i fokus. Interaktionen och kommunikationen är centrala eftersom dessa ses som länkar för lärandet. Lärandet består i att hela människan

befinner sig i ett sammanhang där lärandet inte kan ses som skilt från det sammanhang där det utvecklas. Detta benämns som att lärandet är situerat. (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson 2000 s. 30)

3.6 Sammanfattning av kapitel 3

I detta kapitel har vi tagit upp det lilla läro- och kursplaner säger om utomhuspedagogik och närrelaterade frågor. Även om inte utomhuspedagogik som begrepp finns med så strävar ändå beslutsfattarna som står bakom läro- och kursplaner efter en skola där lärandet är verklighetsförankrat.

I litteraturdelen (hela avsnitt 3.2) har vi tagit upp de primärkällor vi använt oss av i arbetet med vår uppsats. Dessa är skrivna av forskare och pedagoger och handlar alla om utomhuspedagogik. De beskriver bakgrund till ämnet och diskuterar utemiljöns möjligheter som inlärningsmiljö och hur lärandet kan verklighetsförankras. Många tar även upp problematiken med människan och framförallt barnens alltmer stressade tillvaro och vad som följer av den samt hur vi utnyttjar de resurser som är livsnödvändiga för oss.

Utomhuspedagogikens bakgrund och framväxt presenteras i avsnitt 3.4. Där beskrivs människans syn på praktisk och teoretisk kunskap genom årtusendena. När vi närmar oss 1900-talet så utkristalliseras idéer om de pedagogiska och hälsomässiga vinster mänskligheten kan göra genom att flytta ut undervisningen. Några av huvudpersonerna här är Key och Dewey. Det tas även upp vad som händer i dagsläget på den utomhuspedagogiska arenan. Här nämns regeringens och universitetens satsningar och genom dessa och de tillägg som gjorts i läroplanerna kan det skönjas att utomhuspedagogik ligger i tiden.

I avsnitt 3.5 beskriver vi olika problemområden som finns i vårt samhälle. Bland dessa finner vi baks tilltagande ohälsa och skolans alienation från samhället. Även vårt förhållande till naturen och hur vi interagerar med varandra tas upp.

4. Metod

4.1 Val av metod

Det finns många metoder för att genomföra vår undersökning, man kan använda sig av intervju, observation, textanalys eller enkät. Intervju är ett bra sätt att använda om man vill gå mer på djupet. Informationen är rik men lite snäv för vår undersökning då det hade krävts många intervjuer för att se något mönster. Observation är bra för att ta reda på vad människor gör, men då vi ville veta vad de tycker var detta ingen metod för oss. Textanalys har vi på ett sätt använt oss av, fast mer som litteraturstudier, då vi har ägnat en stor del av vårt arbete till litteraturen. Vi har alltså inte löpt hela linan ut då vi inte jämfört texter med varandra.

Eftersom vi ville ta reda på vad pedagoger tycker och tänker kring utomhuspedagogik valde vi att använda oss av en enkät. Detta för att man kan få många svar och tidsmässigt hade vi redan lagt mycket tid på litteraturen och hade därför inte tid för många intervjuer. Vi använde enkät därför att vi på så sätt kunde nå fler människor än vad som är möjligt vid intervjuer eller observationer (Stukat 2005). Det var viktigt för oss att få ett stort antal svaranden då vår undersökning gick ut på att undersöka attityder till utomhuspedagogik. Enkäten konstruerade vi för att få reda på vad verksamma pedagoger tycker om utomhuspedagogik, och vilka för- och nackdelar de kan se med detta arbetssätt.

I vår forskningsansats har vi även använt oss av litteraturstudier. För att ta reda på vilka behov som ligger bakom utomhuspedagogikens framväxt i Sverige samt vilka fördelar och nackdelar som finns med utomhuspedagogik har vi främst använt oss av dessa, vi har även tittat på aktuella debattinlägg.

Att vi använde oss av litteraturstudier föll sig naturligt då vi från början inte var så insatta i ämnet. Vi ville få reda på utomhuspedagogikens ursprung och idéhistoria samt vad forskare och pedagoger tycker och tänker kring utomhuspedagogik. När vi väl börjat forska i ämnet gick det upp för oss att alla böcker vi läst och det material vi hade förhållit sig nästan enbart positivt till utomhuspedagogik och såg detta som lösningen på allas våra problem. Vi ansåg att detta inte kan vara hela sanningen och konstruerade en enkät för att få reda på vad aktiva pedagoger och personal i den svenska skolan tycker om utomhuspedagogik, vad de kan se för för- och nackdelar med den och vilka problem/framgångar de själva stött på i tillämpandet av utomhuspedagogik. Därför har vi delat ut en enkät till 20 pedagoger som fått svara på vad de tycker verkar negativt och positivt med utomhuspedagogik.

4.2 Beskrivning av undersökningsgrupp

Enkäten delades ut till 20 verksamma pedagoger och personal på fyra olika verksamheter, tre grundskolor med fritidshem och en förskola. På verksamheterna arbetar det sammanlagt ca 80 personer. Dessa ligger i tre olika kommuner i Västra Götaland. Två av verksamheterna är Montessorioriktade medan de andra två inte har någon speciell inriktning. Två av dem ligger i stadsmiljö, en med närhet till skog och sjö, en ligger på landet och den fjärde ligger i utkanten av ett samhälle i anslutning till en skog. Verksamheterna valdes därför att vi har anknytning till dem och därför kunde vi motivera personalen att svara på vår enkät. Alla 20 enkäter besvarades, alltså undkom vi bortfall. De 20 svarande har varierande yrkeserfarenhet, alltifrån fyra månader till 37 år.

4.3 Genomförande

Efter vi märkt att all litteratur vi funnit ställde sig positivt gentemot utomhuspedagogik tänkte vi att detta inte kan vara hela sanningen. Vi ville ta reda på verksamma pedagogers attityder till utomhuspedagogik, vad de tycker är positivt och negativt dels i praktiserandet av utomhuspedagogik men även rent allmänt runt ämnet. Därefter konstruerade vi en enkät. De viktiga frågorna i enkäten är öppna frågor där de tillfrågade fick svara fritt och självständigt. Efter några inledande frågor om de svarandes utbildning och yrkessituation följer två öppna frågor där de fick skriva vad de tycker är negativt och positivt med utomhuspedagogik. Vi hoppades, eftersom litteraturen var så positiv i sin inställning, att lärarna skulle vara mer kritiska.

Vi valde verksamheterna eftersom vi har en koppling till dem, både utbildningsmässigt genom praktik och genom att vi känner personal på de övriga verksamheterna. På tre av skolorna skickade vi ut enkäten genom en budbärare som i sin tur valde och frågade några av sina kollegor om de ville ställa upp och svara på en enkät. På den fjärde verksamheten, som är Marias praktikskola, frågade hon några förbipasserande personal om de ville svara på en enkät. Fem av sju tillfrågade ställde upp.

Innan frågorna i enkäten hade vi skrivit med vår definition av utomhuspedagogik. Vi tyckte att frågorna och definitionen var neutralt ställda och skrivna eftersom vi inte ville påverka de svarande i någon riktning. Men eftersom författare oftast väljer ett ämne att skriva om som de är intresserade av så kan de svarande ha fått bilden av att vi ville bekräfta utomhuspedagogikens förträfflighet vilket inte var fallet. Meningen var att vi ville få fram en mer dynamisk bild än vad litteraturen kunde erbjuda.

Vi glömde sätta inlämningsdatum på enkäterna och fick därför bege oss ut till verksamheterna fler än en gång för att få in allihop. Några av de svarande anmärkte på att två av frågorna i enkäten var snarlika och därför flöt svaren på de båda frågorna ihop. Enkäten finns som bilaga i arbetet.

Efter vi hade samlat in alla enkäter satte vi oss ner och sammanställde de olika svaren. Trots att sju av 20 inte hade svarat att det fanns något negativt med utomhuspedagogik, troligen p.g.a. det vi skrev ovan, var vi ändå nöjda med de kritiska tankar vi fått ta del av.

4.4 Undersökningens tillförlitlighet

Vi har valt att diskutera undersökningens tillförlitlighet utifrån dess reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Reliabilitet förklaras som noggrannhet vid mätning. Validitet står för om resultaten ger en sann bild av det som undersökts och generaliserbarhet för om resultatet gäller för fler än den grupp vi undersökt (Johansson & Svedner 1998).

Att vi har anknytning till verksamheterna kan ha påverkat de svarande och därmed påverkat reliabiliteten i undersökningen. Eftersom vi har valt att skriva vårt examensarbete om utomhuspedagogik kan de svarande ha fått en känsla av att vi eftersträvar att få bekräftat att utomhuspedagogik är bra vilket inte var vår intention. Vi tror att detta kan ha inverkat på hur de tillfrågade svarat och detta kan vara anledning till att vissa inte nämnt några nackdelar eller svårigheter med utomhuspedagogik alls.

Med reservation för det vi skrivit ovan om hur vårt val av ämne kan ha påverkat de svarande tror vi ändå att de flesta svarat sanningsenligt och ärligt utifrån hur de själva känner och tänker kring utomhuspedagogik.

Då vår undersökning inte är så stor går inte resultaten att applicera på alla pedagoger och annan personal inom skolan. Men eftersom enkäten har besvarats av verksam skolpersonal på fyra olika verksamheter i tre kommuner och svaren inte skiljer sig märkvärt från en skola till en annan så känns det ändå som vi fått en god bild av hur verksamma inom förskola, grundskola och fritidshem upplever utomhuspedagogik och reflekterar kring den.

4.5 Etik

Vi har i undersökningen utgått från de fyra forskningsetiska principer som finns att läsa på Vetenskapsrådets hemsida. För att kunna genomföra en vetenskaplig forskning måste man ta hänsyn till informationskraven, som Stukát (2005) nämner. Han menar att de berörda i studien skall informeras om att de när som helst kan avböja ifrån frågor eller att inte medverka överhuvudtaget. De medverkande skall även få reda på syftet med studien. De har också fått möjlighet att själva bestämma över sin medverkan, detta kallar Stukát (2005) för samtyckeskrav. Han menar att det innebär att den tillfrågade har rätt att själv påverka sin medverkan och på vilka villkor hon eller han skall delta.

Vi har valt att inte ta med namn på dem som svarat på vår enkät, dels tycker vi inte att deras namn är intressanta i sammanhanget samt för att de så ärligt som möjligt skulle svara på enkäten. Att detta hjälper oss att uppfylla anonymitetskraven är bara ett plus.

5. Resultatredovisning: Fördelar och nackdelar med utomhuspedagogik

I detta avsnitt går vi först igenom vad litteraturen i ämnet säger för att sedan titta på vad pedagoger och personal ute i verksamheterna tycker.

5.1 Fördelar med utomhuspedagogik enligt litteraturen

5.1.1 Ett sätt att återknyta till naturen

Människosläktets bildning i ca 200 generationer bakåt av jordbrukarkultur har varit knuten till muntlig tradition och därmed till talspråkskulturen menar Dahlgren och Szczepanski (1997). Under den senare tiden, de sista tre industrigenerationerna, har något drastiskt hänt. En informationsteknisk revolution har skett. Denna skriftspråkskultur har lett till ett fjärmande från naturens produktionslandskap. Förhållandet mellan människan och naturen har ändrats genom att nutidens urbaniserade människor bara besöker naturen någon gång ibland mot dåtidens människor som mer eller mindre levde i och av skogen. ”Bondens liksom jägar- och samlarkulturens landskap var ett produktionslandskap, men för den urbana människan har det blivit ett rekreationslandskap” (s.10). De språkliga begreppen för relationerna till landskapet har hos människan alltmer försvagats. Därför, menar de, har direktkontakten med miljön ute runtom oss en viktig pedagogisk betydelse i dagens samhälle. ”Utomhuspedagogiken blir i detta avseende en länk till stenåldersmänniskan vid sin lägereld” (s.10).

Genom att vara ute i alla väder året runt grundläggs barnens känsla för naturen. Genom att följa naturens skiftningar i olika miljöer genom sinnesintryck skapas en plattform som är omöjlig att hoppa över, enligt Ericsson (2002). Många barn i Sverige går i förskola och får på det sättet en viss naturvana. Förr fick barnen detta genom sina föräldrar och andra släktingar, detta ofta i kombination med att de bodde på landet. ”Dagens samhälle har ändrat förutsättningarna både för barnens relation till naturen och för hur vi vuxna på bästa sätt uppmuntrar naturupplevelser” (s.5). Ericsson skriver att alla barn har olika mycket erfarenhet av naturupplevelser och hon menar att pedagogen bör reflektera över barnens relation till naturen när utevistelserna planeras. Många barn kan behöva regelbundna besök i naturen innan pedagogen kan börja med sina lärtillfällen. Det är viktigt att lyssna på barnen och möta dem där de befinner sig. Det gäller att lyssna på barnens tankar och känslor och möta dessa med respekt, poängterar hon.

Brügge och Szczepanski (2002) hävdar att människan kan hämta kunskap, känsla och inspiration i naturen. Naturen ger även en möjlighet till att träna koordinationsförmåga och balanssinne. ”Friluftsliv ger utmaningar där man får använda sig av sin kreativitet, förmåga att lösa problem och klara av gemensamma svårigheter” (s.25). Stillhet och reflektion ges det tillfälle för i friluftslivet. Naturen och närheten till den kan också ge oss en inblick hur människor levde förr, hur människor lever i andra delar av världen utan industrialismens bekvämligheter.

5.1.2 Utomhuspedagogik främjar hälsa

Dahlgren och Szczepanski (1997) skriver även om utomhuspedagogik ur ett hälsoperspektiv. De menar att många människor idag lever i världar med en alltmer svagare naturrelation. Författarna anser att vi människor bör vistas mer utomhus, av hälsoskäl. Om inte kontakten mellan människan och naturen utökas är vår hälsa globalt hotad. Utomhuspedagogik ger möjlighet att öka denna kontakt samtidigt som den också kan förebygga bl.a. benskörhet och

fetma. Med denna kontakt skapas möjligheter till naturkontakt och rörelse. Dahlgren och Szczepanski menar att relationen mellan motorisk utveckling och begreppsbildning är uppenbar och att utomhuspedagogik kan underlätta denna relation.

Molander m.fl. (2005) nämner hälsoaspekten som ett bra skäl att flytta ut undervisningen:

Rörelse. Människokroppen är konstruerad för rörelse. Hjärnan fungerar bättre då (Susanne Wolmesjö). Dessutom är det lättare att sitta inne och arbeta koncentrerat om man varvar med rörliga utepass. Senare tiders larmrapporter om allt fler feta barn gör det extra viktigt att få in rörelse på schemat. (s.14)

Ericsson (2002) poängterar att barn behöver röra på sig och detta på flera olika sätt. Många barn bor idag omgivna av asfalt och bjuds inte dagligen de möjligheter och lockelser till rörelse som skogen och resten av naturen för med sig. Det blir allt viktigare att visa på naturlig rörlighetsträning som många barn inte får tillgång till. Barn behöver känna att rörelse är något fritt, otvunget och positivt. Naturen kan bidra till denna positiva upplevelse.

Öhman och Sundberg (2004) betonar även de barns fria rörelse i naturen. Detta främjar enligt dem barn och ungas rörelse och goda hälsa. De framhåller skillnader i olika typer av kroppsmöten, de menar att i naturen blir rörelsen fri och otvungen medan den i gymnastiksalen blir något avskilt från personen som utför den. Den går att mäta och bedöma. Detta kan medföra prestationskrav och känslan av att använda hela kroppen försvinner. I naturen däremot följer hela kroppen med, där är rörelsen otvungen därför att vi utför den spontant och impulsivt. De tar exempelvis upp hur barn och andra människor får för sig att t.ex. hoppa över en fallen trädstam. Där används hela kroppen och alla sinnen i rörelsen och detta gör den lustfylld. Naturen, menar de, är full av naturliga hinder som vi måste ta oss förbi när vi vistas i den. Detta framkallar spontan och glädjefull rörelse.

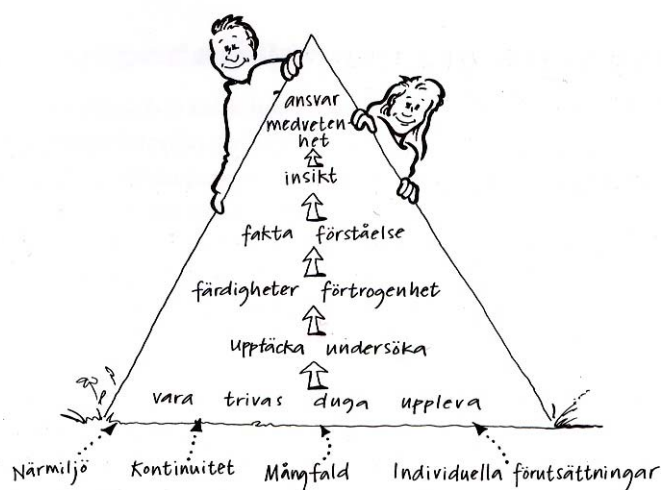
I *Lärarnas tidning* nr.1 2005 berättar Södergren om en studie som har genomförts av universitetssjukhuset i Linköping där forskarna har mätt stresshormonet cortisol i saliven hos 341 elever i två F – 6-skolor. Varför de vill mäta stressnivåerna förklarar Nina Nelson, docent och överläkare på universitetssjukhuset i Linköping, med orden: ”- Det här är intressant eftersom man vet från djurstudier att ett högt konstant eller repetitivt stresspåslag kan resultera i att de områden i hjärnan som hanterar minnesfunktion och lärande minskar.”(Södergren 2005)

De som ingår i forskningsteamet förutom läkare är psykologer och pedagoger. En av många frågor forskarna ville ha svar på var om fysisk rörelse och utomhuspedagogik kan minska stressen och påverka elevernas välbefinnande i positiv riktning. På den ena skolan som medverkade i studien gjordes en satsning på att öka andelen lektioner utomhus under ett år. På den andra skolan gjordes inga förändringar gällande lektioner i det fria. Efter detta gjordes alla mätningar om. Resultaten pekar på att välbefinnandet ökade för de elever som vistades mycket utomhus. Graden av psykiska symptom minskade också. Nina Nelson menar att barn inte är ämnade för att sitta stilla utan lär med hela kroppen. Hon påpekar också att barn får utlopp för stress och oro om de rör på sig och det menar hon att barn gör när de är utomhus.

5.1.3 Utomhuspedagogik främjar samspel

Ericsson (2004) har genomfört en intervjuundersökning bland pedagoger där hon undersökt varför pedagoger använder uterummet som lärmiljö. Resultaten i denna undersökning visar att det enda som förenar pedagogernas motivering till arbetet med utomhuspedagogik är ”deras fokusering på roller, relationer, identitet och personlig utveckling hos eleverna” (s.146).

Det grundläggande i metodiken utomhus utgår från barnens egna initiativ och aktivitet. Genom att utgå från det ges barnen ansvar och möjlighet att fatta egna beslut. Ökat ansvar innebär också ökat inflytande och på detta sätt sker en maktförskjutning över lärandeprocessen, från ledaren till barnet/barnen, enligt Ericsson. Detta blir en naturlig del i processen utomhus eftersom situationen och läroprocesserna inte är lika förutsägbara och kontrollerbara som inomhus. Ericsson erfar att ledarens roll blir att vara medupptäckare tillsammans med barnen. Ledarens främsta redskap är frågandet. Frågorna utgår från ledarens medvetenhet om och reflektioner över vilka frågor som är positivt utmanande för vilket barn i vilken situation. Frågorna bör vara av nyfikenhetskaraktär och inte likna ett förhör, detta för att fånga in barnens tidigare erfarenheter i mötet med upplevelsen. Mötet med naturen, upplevelsen av den och medvetandegörandet av det som händer runtomkring oss beskriver hon i sin utvecklingspyramid:



Figur3. Utveckling av miljömedvetenhet. (Ericsson 2002 s.24)

Per Hedberg (2004) som arbetat inom Naturskolan sedan 1986 framhåller de möjligheter naturskolepedagogik (utomhuspedagogik) skapar när det gäller att utveckla gruppen och dess medlemmar. Han skriver att under sin tid inom Naturskolan har han:

sett att elevernas förmåga att fungera i grupp tycks utvecklas mer i en utesituation, där gruppen satts att lösa olika uppgifter självständigt i en praktisk verksamhet, än de gör i en traditionell klassrumssituation. Vi tycker oss också se att elevens förmåga att tillgodogöra sig fakta och bearbeta dessa så att kunskap uppstår, ofta fungerar bättre i utemiljön. Det kan handla om så enkla saker som att en elev, som med sin grupp får göra upp en egen eld ute i skogen, får en mycket mer fördjupad kunskap och förståelse om elden än en elev som läst sig till motsvarande kunskap i böcker. (s.67)

Detta håller även Molander m.fl. (2005) med om, de menar att ute tränas samarbete bra. Gruppen stärks och även det övriga skolarbetet fungerar bättre. Det som lärs in med en gemensam upplevelse som grund är lättare att komma ihåg.

Utomhuspedagogik kan existera i alla geografiska sammanhang enligt Dahlgren och Szczepanski (1997). Utomhuspedagogik kan bedrivas var som helst, på skolgården, i en park, under en stadsvandring, på en bondgård, på ett zoo eller under ett besök på ett museum. Det viktiga är att platserna är kopplade till direktupplevelser i autentisk miljö. Syftet är att skapa en direktkontakt med materialet och till ett aktivt deltagande, d.v.s. interaktion och socialisation. Skol- och förskolegården kan genom rätt planering och nyttjande skapa goda förutsättningar för estetiska upplevelser, motoriska aktiviteter, lärande och reflektion. Alla samhällssektorer som arbetar med informativa uppgifter inom natur- och kulturmiljöinformation bör använda sig av utomhuspedagogik anser Dahlgren och Szczepanski.

Ericsson (2002) menar att det skapas en social ordning i en barngrupp i den normala skolsituationen. Detta mönster och rangordning blir mer tydligt och stabiliseras under tid. Utomhus förändras dessa roller och relationer och invanda mönster bryts enligt Ericsson. Förutsättningarna för prestationer och färdigheter ändras och därför kan många stärkas som i den vanliga skolsituationen känner att de inte duger. Skolsituationen utomhus erbjuder större ytor och många konflikter tonas ner menar hon. ”Negativa sociala mönster bryts genom att förutsättningarna för umgänge förändras” (s.9).

5.1.4 Utomhuspedagogik verklighetsförankrar lärandet

Vårt sätt att organisera verksamhet inom förskola och skola är djupt traditionellt rotad. Det finns särskilda lokaler, personal, ämnen och läromedel för att bedriva den traditionella verksamheten. Ericsson (2002) menar att trots att organisationen av skolan med ämnesuppdelat schema och timplaner är starkt ifrågasatt idag fortsätter den traditionella undervisningen med ämnessplittring och avgränsade arbetspass. Genom att låta upplevelsen och en vidgad omgivning inspirera barn förstås sammanhang och helheter lättare av barnen, anser Ericsson.

Ett bra skäl till att flytta ut undervisningen är att det främjar ämnesintegrering enligt Molander m.fl. (2005). De menar vidare att: ”I skolans värld är ämnena ofta väl åtskilda. Så är inte fallet i verkligheten. Om man startar en lektion ute i naturen med ett uppdrag eller en upplevelse kommer automatiskt många av skolans ämnen in.” (s.15)

Ericsson (2002) framhåller att uteverksamheten inte bör vara en parallell process till annan verksamhet utan en naturlig del i undervisningen. ”Att använda närmiljön som ett rum för lärande är att byta perspektiv” (s.15). Den självklara utgångspunkten blir upplevelsen. Många ansträngningar görs inomhus för att konkretisera och göra abstrakta fenomen begripliga för barnen. En komplex värld med rik mångfald finns utanför rummets begränsningar tycker Ericsson. Hon menar att denna mångfald är konkret.

Anders Szczepanski (2002) skriver i *Outdoor education Authentic learning in the context of landscapes* om skolkulturen och hur det fungerar idag att:

In the classroom cave, pupils are sitting chained to their desks, staring at white boards or computer screens full of vertical, horizontal, diagonal and curve lines. These are combined to put extremely limited

verbal labels on practically everything that exists outside the classroom walls. (s. 55)

Szczepanski (2002) menar att det är därför det blir så viktigt för eleverna att få förstahandsupplevelser av verkligheten. I utomhuspedagogikens perspektiv fokuseras platsen för lärandet, lärandets ”Var”. Uterummet finns där lika fullt av tolkningsmöjligheter och lärandetillfällen som klassrummet, om inte mer berikat. Szczepanski fortsätter med orden:

This is best described as that which exists in the tension of a muscle, in the scent of an apple, in the rhythm of a body, in the sense of proportions, in the richness of language beyond the correctness of grammar and the thesaurus. (s. 55)

Dahlgren och Szczepanski (1997) anser att utomhuspedagogik är ett viktigt metodiskt redskap som kan levandegöra läroplanens intentioner. Barnen övar att tolka och analysera processer och fenomen ute i landskapet genom pedagogikens mångfald av konkreta och handfasta metoder. I uterummets inlärningsmiljöer finns kvalitéer som inte finns eller kan skapas i inomhusmiljöer. Utomhuspedagogik möjliggör förenandet av begreppskunskap, teoretisk kunskap och erfarenhets- eller förtrogenhetskunskap. Utomhuspedagogik är aktivitetsskapande och dess metoder skapar många tillfällen till närkontakt och socialisation i utemiljön. Dahlgren och Szczepanski framhåller att dessa metoder bör ingå som en naturlig del i planeringen i den pedagogiska verksamheten och därmed vara regelbundet återkommande.

Undervisningssituationen utomhus ger en mycket mer okontrollerad situation, där barnets upplevelse och upptäckter är mer oförutsägbara. Barnens nyfikenhet utmanas i mötet med det okända och deras frågor formuleras utifrån tidigare erfarenheter och kunskaper. Ericsson (2002) menar att vi bör skapa en beredskap för framtiden hos våra barn och ungdomar så att de kan möta nya och främmande situationer – det okända. Ute ges stora möjligheter till sådana lärandesituationer anser hon.

Många olika arbetssättmöjligheter ges i naturen, som är en pedagogisk miljö. Utomhuspedagogik ska ses som ett hjälpmedel, som ett komplement till den vanliga, traditionella pedagogiken anser Brügge och Szczepanski (2002). Alla sinnen är med och lär och upplever ute i naturen. De poängterar att det är ett stort och viktigt steg att ändra den traditionellt starka motsättningen mellan teori och praktik som finns i skolan idag. Våra kroppar har ett stort behov av rörelse och sinnlig erfarenhet, utomhuspedagogik kan här bli en viktig utgångspunkt. Kunskapsupplevelser blir inspirerade av den fysiska natur- och kulturmiljön. Genom att öppna dörrarna och komplettera den traditionella undervisningsmiljön med utomhusmiljön ökar nyfikenheten och motivationen och genom att se dessa nya perspektiv kan en förändringsprocess påbörjas, enligt Brügge och Szczepanski. Författarna poängterar dock att det är lika fel att påstå att lärandet i utemiljö är den enda vägen till kunskap som det är att säga att kunskap och lärande enbart sker på en speciell plats på en viss tid.

5.1.5 Utomhuspedagogik främjar barns individuella utveckling

Ericsson (2002) menar att den direkta upplevelsen är det viktigaste och därmed basen för lärandet ute. ”Upplevelsen berör hela människan, alla sinnen, känslor, värderingar och tankar. Därför ger ett lärande baserat på upplevelse varaktiga kunskaper” (s.3). Hon påpekar att det ofta är mycket lätt att motivera och stimulera barn i uteverksamheten. Alla upplevelser blir till

gemensamma minnen som barnen sällan glömmer. Ledaren blir mycket tydlig som förebild och särskilt viktig för gruppens trygghet, poängterar Ericsson.

Hon framhåller att det är viktigt att låta barnen själva hitta, upptäcka och leka. Ledaren ska främst finnas för de barn som inte själva hittar upptäckter och lek. Ericsson framhäver att lekar och aktiviteter som främjar prestation och konkurrens ska väljas bort, det gäller att få alla barn att känna att de duger. Då kommer fler barn att få en positiv känsla och upplevelse av naturen som en plats för alla menar hon.

Brügge och Szczepanski (2002) radar upp motiv efter motiv för varför utomhuspedagogik ska tillämpas. De nämner bl.a. all forskning som pekar på de positiva effekter för barns hälsa, motoriska utveckling, lekbeteende och koncentrationsförmåga som utomhuspedagogik har. Ytterligare fördelar är att helt andra krav ställs utomhus jämfört med inomhus som i sin tur kan främja och träna samarbete och på så sätt utveckla barnens sociala kompetens. Att alla sinnen berörs är en annan poäng. Utomhuspedagogik skapar även möjligheter för möten med det oförutsedda och oplanerade, på detta sätt formas tillfällen för situationsanpassad och flexibel inläring.

Genom att flytta undervisningen utomhus hittar fler barn sitt sätt att lära. Detta genom att alla sinnen och hela kroppen används. Molander m.fl. (2005) menar att självförtroende är viktigt för att lyckas i alla skolans ämnen såsom i livet. Genom att klara praktiska uppgifter påverkas självförtroendet positivt och tron på den egna förmågan stärks.

5.2 Nackdelar med utomhuspedagogik enligt litteraturen

Eftersom den litteratur som finns i ämnet är författad av förespråkare för utomhuspedagogik som därmed är positivt inställda till tillämpandet av denna så har vi haft svårigheter med att i litteraturen hitta nackdelar med utomhuspedagogik.

Tillämpningen av utomhuspedagogik kräver mer resurser, tidsmässigt och personalmässigt vilket leder till att det är svårare att genomföra utomhuspedagogik än vanlig klassrumsundervisning. Det kan även för den enskilde pedagogen kännas övermäktigt att ta sig an utomhuspedagogik. Szczepanski (2002) tar upp ett exempel där en pedagog anmärkte på att ingenting runtomkring har förändrats, det finns inte mer pengar, inte mer personal så varför, menar pedagogen, skall jag bry mig om att försöka tillämpa utomhuspedagogik.

Något annat som dyker upp vid en närmare granskning av litteraturen är att utomhuspedagogik har svårigheter att få fäste rent akademiskt. Det anmärks på att den är flummig och slapp och att skolans ämnen åsidosätts och fokus ligger på den personliga och sociala utvecklingen. Om vi bara är intresserade av att unga människor skall få ett jobb när de gått ut skolan så finns det inte så mycket plats för utomhuspedagogik, menar Szczepanski.

I *A review of research on outdoor education* (2005) nämns att det fortfarande finns mycket att forska om inom utomhuspedagogik. Denna studie kommer ifrån Storbritannien och där tar de upp att det krävs mer inhemsk forskning i ämnet. Men detta kan gälla den svenska forskningen också, då det inte finns så mycket sådan. Mark Rickinsson och Justin Dillon m.fl. (2005) skriver "The current evidence base, however, is not without weakness or potential areas of improvement" (s.8). De föreslår mer forskning inom ämnet som bl.a. bör ta upp hur fler skall få tillgång till utomhuspedagogik, hur kostnadseffektiv utomhuspedagogik är, vilka orosmoment och rädslor och bekymmer det kan innebära för olika barn när lärandet flyttas utanför klassrummets fyra väggar m.m.

Brodin och Lindstrand (2006) påpekar att då vi eftersträvar en skola för alla i Sverige, vilket det inte alltid är med tanke på de som har utvecklings- och koordinationsproblem, kan tillämpningen av utomhuspedagogik vara avgörande för om ett speciellt barn kan medverka i aktiviteterna eller inte och om barnet inkluderas eller exkluderas från gemenskapen. Valet av undervisningsmiljö kan enligt författarna ha stor betydelse för om den ”skola för alla” vi eftersträvar verkligen kan kallas så.

Gabrielii och Strandberg Simonsson (2005) skriver i sitt examensarbete inom lärarutbildningen på Göteborgs universitet att:

Ibland ser pedagoger svårigheter med att vistas mycket utomhus.

Socialstyrelsen (2002:28) ger exempel på hinder:

- Barnen fryser
- Personalen fryser
- Det är för många små barn i en grupp i relation till antal personal
- Utemiljön är tråkig och enformig
- Skaderisker

Gabrielii och Strandberg Simonsson refererar till Lagerholm (1989:6) som påpekar att många vuxna är rädda för att gå ut i naturen med barnen eftersom de själva har bristfälliga kunskaper om natur och miljö.

5.3 Enkätvar, presentation av deltagare

Vi har delat ut en enkät till 20 verksamma pedagoger och personal i förskola, grundskola och fritidshem. Eftersom pedagogerna och personalen har varit verksamma i förskolan, grundskolan och fritidshem förekommer flera olika benämningar på deras utbildning, särskilt som tidsspannet som de arbetat i förskolan, grundskolan och fritidshem löper från 4 månader till 37 år. Två av de tillfrågade är mellanstadielärare, två har gått lärarutbildning med inriktning mot år 1-7, en är småskollärare och har arbetat längst av dem som svarat på enkäten (37 år). En av de svarande har gått den nya lärarutbildningen med inriktning mot tidigare åldrar och har arbetat kortast tid inom läraryrket (4 mån.). Fyra av dem som svarat på enkäten har förskolläraryrket.

Många av dem som svarat har fler än en utbildning. De kombinationer som förekommer är: förskollärare/Montessorilärare, barnskötare/förskollärare/Montessorilärare, förskollärare som studerar till grundskollärare (2 st.), förskollärare/speciallärare, förskollärare-/mellanstadielärare, småskollärare/speciallärare, lågstadielärare/Montessorilärare och fritidspedagog/Montessorilärare. Alla är utbildade pedagoger utom en som gått Montessoriuutbildning med inriktning mot barn i åldrarna 3-6 år.

Alla de tillfrågade har hört talas om utomhuspedagogik utom en som inte tidigare hört begreppet men ändå tillämpat undervisning utomhus. Alla utom två har tillämpat utomhuspedagogik om än i olika stor omfattning. Då enkätsvaren ofta var ganska korta och rakt på sak är det svårt för oss att göra någon djupgående analys av dessa. Vad som istället presenteras nedan är svaren vi fick, uppdelade i för- och nackdelar. För att göra sammanställningen av svaren mer tydlig har vi konstruerat en tabell med för- och nackdelar som avslutar detta avsnitt.

5.3.1 Fördelar med utomhuspedagogik enligt de tillfrågade

Fördelarna med utomhuspedagogik som de tillfrågade framhöll var att lärandet blir konkret, att barnen kände lust och blev inspirerade och engagerade vilket visas genom följande citat: ”Undervisningen blir konkret (och) stimulerar till kreativitet” (Småskollärare/speciallärare). De menar också att leken i naturen blir annorlunda och revirtänkandet som kan finnas på skolgården försvinner ”Det sociala samspelet fungerar bättre eftersom eleverna har större yta att röra sig på” (förskollärare, studerar till grundskollärare 1).

Att det är bra att barnen kommer ut och rör på sig och får frisk luft framhölls också: ”Leken i skogen blir bra, inget revirtänkande. Alla bjuder på sig själva. Mycket luft får vi och inte minst vi rör på oss” (Barnsköt./Förskollärare/Montessorilärare). Även barns samarbete fungerar bättre och kommunikationen dem emellan förbättras, ”Genom att lösa uppgifterna tillsammans kan man lära av varandra” (Mellanstadielärare 2). Att lära tillsammans ansåg en förskollärare som studerar till grundskollärare (2) vara en positiv konsekvens av utomhuspedagogik, ”Positivt är att vi lika gärna kan ’lära tillsammans’ när vi är ute som i klassrummet. Det är ju bara jag som lärare som kan sätta gränserna för vad som är möjligt i min undervisning med mina elever”. Att pedagoger inte är så styrda i sin lärarroll när de tillämpar utomhuspedagogik poängteras också, ”Man är friare, ett mera lekfullt sätt för att lära sig” (Mellanstadielärare 1) Att vara utomhus uppfattas som avstressande och lugnande för många barn menar någon, samtidigt som en annan framhåller att vara utomhus verkar uppiggande på många barn.

Att ämnesintegrering är möjlig inom utomhuspedagogik poängterades ”Naturen är ett klassrum utan gränser. Det finns hur mycket som helst att lära sig i alla olika ämnen” (Lågstadielärare/Montessorilärare). ”Att kunna visa något praktiskt i naturen skapar kanske en inre bild och större förståelse än om man läser om det teoretiskt i en bok oavsett vilket ämne man har utomhus.” menar en 1-7 lärare. Denne lärare får medhåll av en lågstadie- och Montessorilärare som nämner detsamma med orden ”I stället för att titta på bilder på t.ex. växter, djur, flyttblock, bronsåldersrösen m.m. kan du och eleverna undersöka, upptäcka och uppleva saker och ting ’live’. Du lär dig med alla sinnen.”

Engagemanget hos barnen blir större när de arbetar utomhus och barnen lär sig mer villigt och på ett omedvetet och otvunget sätt, detta påpekas av två olika deltagare i vår enkätundersökning, en förskollärare som utbildar sig till grundskollärare (2) och en förskollärare.

5.3.2 Nackdelar med utomhuspedagogik enligt de tillfrågade

Något som märks att de tillfrågade tycker är en svårighet med utomhuspedagogik är att då uterummet är obegränsat känns det svårt att genomföra det hela ”Det kan vara svårare att få kontakt eftersom utrymmet är så stort” (förskollärare som läser till grundskollärare 1), ”Det kan lätt bli utspritt och svårt att hålla barnen samlade” (förskollärare/Montessorilärare), ”(Det) kan vara svårt att i detta obegränsade rum hålla alla elever samlade och sysselsatta med det de ska göra” (lågstadielärare/Montessorilärare).

Att det är svårt att hinna med att vara ute med barngruppen upplever två av de tillfrågade som arbetar på mellanstadiet. ”Trots att det inte finns bestämt vad du måste göra eller inte så känner jag mig lite ’pressad’ att göra vissa saker” säger en förskollärare/mellanstadielärare som får medhåll av en 1-7 lärare (1),

I år 5 är det 'mycket' att hinna med - nationella prov o dylikt. Det känns svårt att ge sig ut – svårt att hitta på vad man kan göra – det har mest blivit lekar. Men mycket beror på att den grupp jag arbetar med är krävande – det är därför vi inte har varit ute så mycket!

Det är flera som påpekar att utomhuspedagogik kräver större resurser än vanlig klassrumsundervisning, det framhålls också att planeringen lätt kan falla då vi lever i ett land med växlande klimat. ”En nackdel kan vara planeringen eftersom vissa saker är mycket väderberoende. Det kan ibland vara svårt att få en till personal med (eftersom ekonomin inte tillåter det)”(förskollärare/Montessorilärare). ”I början förutsätter det att man är två eller halvklasslektion (mellanstadielärare 2), ” Som lärare kan man sätta upp för höga krav som inte går att genomföra då man är få personal, har en stor barngrupp, har 'stökiga' barn. Utomhuspedagogiken faller p.g.a. organisationen” (1-7 lärare 2). En förskollärare som studerar till grundskollärare (2) poängterar att: ”'jobbigt' är det när vädret påverkar aktiviteten negativt”.

En lärare för tidiga åldrar yttrar sig angående tid och planering ”Nackdelarna kan vara att det tar längre tid både planeringsmässigt och den tid det tar att gå till och från skogen (om man går till skogen. Utomhuspedagogik är ju inte = skogen alla gånger)”. En mellanstadielärare (1) är inne på samma spår ”ev. nackdel: att du får förflytta dig”. En sammanfattning av de nämnda nackdelarna bjuder en fritidspedagog/Montessorilärare på:

Tidsbrist, ekonomin, vissa platser ligger långt bort. Barnen är ofta för små o platser kan vara farliga. Ibland svårt att planera in... Barngrupperna är ibland för stora och det saknas personaltäthet... Egen tid saknas. Tiden passar inte för andra kollegor. Besökstider styr ibland.

En småskollärare med 37 års erfarenhet inom skolan betonar att: ”Många barn har koncentrationssvårigheter och blir splittrade om situationen blir annorlunda. De flesta barn mår bäst av att dagen är som den brukar vara”. Många ser fördelar med utomhuspedagogik och har en vilja att genomföra det men ibland slutar det där:

Tanken är mycket bra och har man en fungerande grupp går det att göra mycket. Senare års elevgrupper kräver tyvärr att man måste ha en 'fyrkantig' undervisning. ... Variation är mycket bra så nog borde jag vara mera ute i verkligheten. Jag vill det egentligen men jag har svårt att få tummen ur. Det kräver mera planering och organisation. Bara en sådan sak som att åka till badhuset är ett äventyr. Alla har inte cyklar... (förskollärare/mellanstadielärare).

Vi har sammanställt en översikt på de vanligast förekommande svaren på vår enkät gällande utomhuspedagogikens för- och nackdelar.

Fördelar enligt de svarande	Nackdelar enligt de svarande
<ul style="list-style-type: none">• Verklighetsförankrat lärande• Frisk luft och fysisk aktivitet• Socialt samspel• Ämnesintegrering• Lära tillsammans	<ul style="list-style-type: none">• Genomförande och planering försvåras• Obegränsat rum = försämrad kontakt• Tidsbrist• Resurs- och personalbrist• Osäkerhet

Figur 4. Tabell över enkätsvar

6 Diskussion

6.1 Samspel och individuell utveckling

Enligt det sociokulturella perspektivet är barns samlärande grunden till kunskap. Barn lär bäst i samspel med andra menar Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson (2000). Vi anser att utomhuspedagogik öppnar för möjligheter till barns samlärande då det krävs samarbete och utveckling av ett gemensamt språk för att klara av att ha en större grupp barn ute. Språket utvecklas därför att det blir nödvändigt att kunna diskutera, beskriva och yttra sina tankar så att andra förstår när gruppen vistas ute, då utomhuspedagogik får vara utomhuspedagogik på det sättet att pappret, pennan och radergummit lämnas inne i skolbänken. Språk och samspel är enligt det sociokulturella perspektivet nyckeln till kunskap och i utomhuspedagogik är dessa två helt nödvändiga och tränas automatiskt. Därför tror vi att utomhuspedagogik kan vara ett bra sätt att verklighetsförankra lärandet samtidigt som samarbete och språk övas.

Även Hedberg (2004) menar att han har upplevt att i en utesituation förstärks gruppkänslan och den individuella utvecklingen. Vi tror att detta stämmer men det krävs planering och resurser för att överhuvudtaget kunna ta med en grupp ut. Detta problematiserar genomförandet av utomhuspedagogik eftersom det hänger på pedagogens/pedagogernas vilja och intentioner. Det som blir än mer viktigt än i ett traditionellt klassrum är att pedagogen har ett tydligt syfte med övningen och även har viljan och metoder för att dokumentera. I ett klassrum räcker det att eleverna har papper och penna men utomhus får man vara innovativ för att kunna dokumentera det eleverna lär sig.

6.2 Människan alienerad från naturen och från sin kropp

Idag använder människan mest naturen i rekreativ syfte medan vi en gång i tiden var helt beroende av den och medvetna om detta. Idag är vi fortfarande beroende men vi är beroende i andra hand av naturen. Vi lever i ett så kallat "ur väggen" samhälle avskurna från produktionen av det som är livsnödvändigt för oss (Wohlin 2004). Att flytta en del av skolans verksamhet utomhus är att ta ett steg i rätt riktning. I ett samhälle där barn blir skjutsade till och från skola och aktiviteter m.m. är det viktigt att de får en känsla av hur det var innan sådana bekvämligheter, såsom bilen, uppfanns. Dels är det viktigt ur ett historiskt perspektiv dels ur ett miljö- och hälsoperspektiv. "Att vara i naturen ger en positiv känsla för naturen vilken är grunden för att ta till sig och förstå våra miljöproblem." (Molander m.fl. 2005 s.15)

Detta tycker vi är väldigt viktigt och här kan faktiskt skolan spela en viktig roll t.ex. genom att uppmuntra elever och dess föräldrar att cykla och gå till och från skolan när detta är möjligt, beroende på avstånd och trafikförhållanden. Även inom ramen för skoldagen är det viktigt att barn får vara ute och att de får en positiv bild av rörelse. Utomhuspedagogik är ett bra sätt att möjliggöra detta genom att bara vara utomhus, då barn rör på sig mer automatiskt när de är utomhus.

Vi lever i en tid då kunskap och praktik ofta ses som skilda från varandra, detta gäller även kroppen och sinnena (Dahlgren & Szczepanski 1997). Eftersom skolan idag är starkt influerad av den platoniska kunskapsynen där tanken värderas högre än det materiella och biologiska blir detta en skarp kontrast till det samhälle vi lever i som är kroppsfixerat. Som vi skrev ovan rör inte många barn på sig naturligt idag då deras rörelsemönster störs av för mycket stillasittande dels i skolbänken och dels framför teven eller dataskärmen (Lönnö 2003). Detta kan vara en orsak till att barn idag mår sämre både fysiskt och psykiskt. Vi tror att utomhuspedagogik kan vara ett sätt att både verklighetsförankra lärandet då alla sinnen får

vara med i undervisningen samtidigt som barnen som sagt rör sig mer naturligt, impulsivt och spontant när de är ute. Alla lär på olika sätt och kommer därför ihåg olika mycket beroende på hur de lär, detta stämmer överens med vad Molander m.fl. (2005) skriver:

Barn lär sig på olika sätt. Forskning visar att vi kommer ihåg 10 % av det vi läser, 20 % av det vi hör, 30 % av det vi ser, 50 % av det vi hör och ser, 70 % av det vi diskuterar, 80 % av det vi upplever och 95 % av det vi lär ut till andra. (s.14)

Detta tycker vi är värt att ha i tankarna oavsett om undervisningen bedrivs ute eller inne.

6.3 Reflektion kring enkätsvar

Mycket av det vi skrivit ovan stämmer överens med de svar på frågan om fördelar med utomhuspedagogik vi fick genom enkäten. De svarande framhåller att lärandet blir mer konkret och verklighetsförankrat samtidigt som det sociala samspelet fungerar bättre och man lär tillsammans. Några menar att barn och vuxna rör på sig mer ute och att utevistelsen för några känns avstressande medan andra tycker att det verkar uppiggande på barnen. Utomhus menar någon av de tillfrågande att ämnesintegrering sker automatiskt, vidare poängteras att utevistelsen för med sig att man lär med alla sinnen.

De svarande var överhängande positiva till utomhuspedagogik och som vi skrev i metodavsnittet kan detta bero på att de har fått uppfattningen att det var det vi efterfrågade men samtidigt så tror vi inte att detta är hela sanningen. Många av de svarande var genuint positiva och hade tillämpat utomhuspedagogik i stor omfattning. Dock tycker vi att några av de svarande tog lite lättvindigt på enkäten och svarade käckt att allt är bara bra och vissa såg inga nackdelar alls med utomhuspedagogik. Vi har en känsla av att vädret den dagen de valde att besvara enkäten kan ha haft påverkan på svaren. Det är alltid lättare att tänka sig att gå ut när solen skiner...

De nackdelar vi fick fram genom enkäten tycker vi är realistiska och en bra motvikt till fördelarna som både enligt litteratur och enkätsvar är överhängande fler. Även om de inte är så många, så framhålls det i dem, det som vi själva har funderat på under arbetet. Nämligen hur inspirerande är det att gå ut när det exempelvis regnar eller är 20 grader kallt? Eller vad händer om alla barn inte har rätt kläder med sig? Hur får man tid med planering och hur blir det med resurserna, finns stödet? Hur går det ihop rent schemamässigt? Finns viljan och orken att inspirera barn och föräldrar samt andra kollegor?

Ett av enkätsvaren vi fick angående nackdelarna tycker vi är intressant på det sättet att den svarande framhåller att dagen borde vara som den brukar, med detta menade den svarande att denne bedriver sin verksamhet inomhus och därför borde det vara detta barnen är vana vid. Detta tycker vi är att vara lite trångsynt. Om pedagogen brukar gå ut med sina elever så blir även det en vana och ingenting som behöver göra barnen "splittrade".

6.4 Reflektion kring utomhuspedagogik och lärarens roll

Forskare i pedagogik och hälsa, pedagoger i naturskola, skola och förskola m.fl. tror att utomhuspedagogik för med sig en mängd fördelar, några av de vi tagit upp i vårt arbete är:

- Bättre hälsa
- Samspel
- Ett verklighetsförankrat lärande
- Förståelse för natur och hållbar utveckling.

Men när gäller detta? Är det så fort en lärare väljer att gå ut med sina elever? Vi tror att det hänger mycket på den pedagog som utför/tillämpar utomhuspedagogik. Det hänger på tanken bakom det som görs, på planeringen, på om man lyckas samla sin grupp, på dokumentationen – att det kollas upp vad och om barnen lär sig något. Något annat som har inverkan är hur resurserna ser ut på skolan, vilken personal finns att tillgå. Det krävs ofta mer personal när gruppen är ute i ett relativt obegränsat rum, jämfört med när de sitter på sina platser i ett klassrum. Om undervisningen lyckas hänger även på om kollegiet stöder den lärare som vill tillämpa utomhuspedagogik. Finns det stödet, finns pengarna, finns platsen för lärandet? Finns viljan hos den enskilde pedagogen och dess elever? Har alla kläder med sig som tål utelivet och har man lyckats sälja in idén till föräldrar?

Finns information tillgänglig om utomhuspedagogik, eller byggs den av eldsjälarna som introducerar den på sina skolor? Vi hade t.ex. inte hört ett ord om utomhuspedagogik under vår tid på lärarutbildningen innan Anna stötte på den på sin praktikskola där det fanns några lärare som arbetade med detta. Vi tycker att då utomhuspedagogik svarar mot många av de behov vi har i samhället idag borde det finnas med inom lärarutbildningen på ett eller annat sätt. Vi föreslår att det införs som teoretiskt område på lärarutbildningar i hela landet.

6.5 Personlig reflektion

Utomhuspedagogik ligger i tiden som vi ser det, det satsas på den via forskning och utbildning, det kommer ut många böcker i ämnet, i ur och skurförskolor poppar upp här och där. Fler och fler verkar nappa på dess idéer och budskap. Vi kan mycket väl tänka oss att använda oss av utomhuspedagogik i vår framtida lärargärning. Dock efter god planering med en tanke bakom så att vi vet, innan vi ger oss ut, vad det är vi vill få ut av det och varför, samt hur detta skall dokumenteras. Vi vet också att ibland spelar det ingen roll hur god tanken är och hur välplanerad aktiviteten är, det kan ändå gå hur som helst, men så är det ju med all undervisning. Det är en del av charmen med yrket tycker vi.

Samtidigt skall inte utomhuspedagogik göras svårare än vad det behöver vara. En lektion ute kan ju faktiskt gå ut på att eleverna skall få uppleva någonting, det kan ta 10 minuter eller tre timmar, det spelar ingen roll. Man kanske bara vill se hur en björk ser ut eller ta sig en titt på sitt närområde, exempelvis på hur ett bostadsområde är uppbyggt eller vart allt skräp tar vägen.

Vi anser att vi i vår undersökning har fått en god bild av vad utomhuspedagogik står för, samt fått en dynamisk syn på varför eller varför inte utomhuspedagogik skall tillämpas i förskola, grundskola och fritidshem. Vi tycker att det mesta talar för att utomhuspedagogik skall tillämpas, dock inte för lättvindigt. Vi menar att det krävs tanke bakom och ett eget intresse annars faller hela idén med utomhuspedagogik.

6.6 Förslag på fortsatt forskning

Då vi i vår undersökning tittat på fördelar och nackdelar med utomhuspedagogik och dess framväxt samt vilka behov den svarar mot tycker vi att det hade varit intressant att forska vidare kring detta. Frågor som dyker upp är:

Hur ser det ut om några år?

Vad har hänt inom området?

Får det genomslag på högskolor och universitet?

Då den litteratur vi hittat till stor del var metodinriktad vore det intressant att se om det utvecklades dokumentationsmetoder som passar för utomhuspedagogik. Eftersom ämnet är så nytt lämnas pedagoger som tillämpar utomhuspedagogik lite vind för våg som det är nu. Därför skulle det vara intressant att titta på om:

Intresset ute i verksamheterna växer?

Om resurserna finns?

Om det kommer att ske en attitydförändring bland verksam personal på skolorna?

En större undersökning än den vi gjort skulle även kunna göras. Genom att innesluta fler personer i undersökningen och intervjua skolledare och rektorer om deras attityder, samt skicka ut enkäten till fler skolor över hela landet, skulle man få en bättre och mer generell bild av inställningen till utomhuspedagogik bland verksamma i skolan, förskolan och fritidshemmen i Sverige.

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 ock på reflexionens återsken;
eftertankens reliefartade skuggbild.*

*Jag tror på ett lärande liv,
jag går ut för att lära in.” (Sellgren 2003 s.8)*

Referenser

Brodin, Jane & Lindstrand, Peg (2006) Rapp 221:43 *Inclusion of Children in Outdoor Education* Stockholm Institute of Education. Stockholm.

Brügge, Britta, Glantz, Matz & Sandell, Klas (2002). *Friluftslivets pedagogik. För kunskap, känsla och livskvalitet*. Kristianstad: Liber AB.

Brügge, Britta & Szczepanski, Anders (2002). I *Friluftslivets pedagogik. För kunskap, känsla och livskvalitet*. Kristianstad: Liber AB.

Centrum för miljö- och utomhuspedagogik, CMU (2005) www.liu.se/esi/cmu/uthped.html Hämtad 4/4-06.

Dahlgren, Lars Owe & Szczepanski, Anders (1997). *Utomhuspedagogik. Boklig bildning och sinnlig erfarenhet*. Åtvidaberg: Skapande vetande.

Ericsson, Gunilla (2002). *Lära ute. Upplevelser och lärande i naturen*. Friluftsförbundet.

Ericsson, Gunilla (2004). *Uterummets betydelse för det egna växandet*. I *Utomhusdidaktik* red. Lundegård, Wickman & Wohlin. Lund: Studentlitteratur.

Friberg, Peter (2005, 28 augusti). Debatt: *Ökad fysisk aktivitet nödvändigt för oss alla*. Göteborgs-Posten. www.gp.se/gp/jsp/Crosslink.jsp?d=114&a=230494 Hämtad 10/4-06.

Gabriellii, Anna & Strandberg Simonsson, Inger (2005) *Utomhuspedagogik i förskolan – en metod för att få barn friskare och mer miljömedvetna?* Rapportnummer: VT05-2611-77 Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning, Göteborgs universitet.

Hedberg, Per (2004). *Att lära in ute- Naturskola*. I *Utomhusdidaktik* red. Lundegård, Wickman & Wohlin. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (1998) *Examensarbetet i lärarutbildningen* Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.

Läraryrskommitténs förlag (1996). *Pedagogisk uppslagsbok*. Stockholm:Läraryrskommittén.

Lönnö, Madeleine (2003, 9 augusti). *Fetare, svagare, sämre...* Svenska Dagbladet. www.svd.se/dynamiskt/idag/did_6101382.asp Hämtad 10/4-06.

Molander, Kajsa, Hedberg, Per, Bucht, Mia, Wejdmark, Mats, Lättman-Masch, Robert (2005). *Att lära in matematik ute*. Falun: Naturskoleföreningen.

Nationellt Centrum för främjande av god hälsa hos barn och ungdom (NCFE) (2006a) www.oru.se/templates/oruExtNormal_____19323.aspx Hämtad 19/4-06.

Nationellt Centrum för främjande av god hälsa hos barn och ungdom (NCFE) (2006b) www.oru.se/templates/oruExtNormal_____33763.aspx Hämtad 19/4-06.

Rickinson, Mark, Dillon, Justin & Teamey, Kelly m.fl. (br 2005:76) *A review of research on outdoor education*. National Foundation for Educational Research and King's College London.

Sellgren, Germund (2003). *Naturpedagogik*. Solna: Ekelunds förlag.

Skolverket (2002). *Lärarens handbok. Skollag, läroplaner, yrkesetiska principer*. Solna: Lärarförbundet.

Skolverket (2006). Skolverkets hemsida, läroplaner och kursplaner
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0506&infotyp=15&skolform=11&id=2087&extraId=> och <http://www.skolverket.se/sb/d/468> Hämtad 21/4-06

Skolverket tillägg i Lpfö 98, Lpo 94 och Lpf 94
www.oru.se/templates/oruExtNormal___19369.aspx Hämtad 19/4-06.

Strotz, Håkan & Svenning, Stephan (2004). *Betydelsen av praktisk kunskap, den tysta kunskapen*. I Utomhusdidaktik red. Lundegård, Wickman & Wohlin. Lund: Studentlitteratur.

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

Svensson, Gert (2004, 21 oktober). *Fetma ökar mest bland barn*. Dagens Nyheter.
www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?d=531&a=334079&previousRenderType=2 Hämtad 10/4-06.

Szczepanski, Anders (br 2002:108) *Outdoor education authentic learning in the context of landscapes*. Kinda: Kinda education center.

Södergren, Karin (2005). Mindre stress när eleverna hade lektioner i det fria. *Lärarnas tidning 1, 2005, s.6-7*. Stockholm: Lärarförbundet.

TT, Tidningarnas telegrambyrå (2004, 24 november). *Svenska barns hälsa hotas*. Svenska Dagbladet. www.svd.se/dynamiskt/inrikes/did_8605268.asp Hämtad 10/4-06.

Vetenskapsrådet www.vr.se/publikationer/sida.jsp?resourceId=12 Hämtad 4/5-06.

Williams, Pia, Sheridan Sonja & Pramling Samuelsson, Ingrid (2000) *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Skolverket. Kalmar: Liber.

Wohlin, Ammi (2004). *Kulturlandskapet och torpet i undervisningen*. I Utomhusdidaktik red. Lundegård, Wickman & Wohlin. Lund: Studentlitteratur

World Health organisation, WHO www.euro.who.int/childhealthenv/Risks/20030220_1 Hämtad 10/4-06.

Öhman, Johan & Sundberg, Marie (2004). *Rörelse i naturen – ett alternativt kroppsmöte*. I Utomhusdidaktik red. Lundegård, Wickman & Wohlin. Lund: Studentlitteratur

Bilaga 1

Hej! Vi, Anna Ottosson och Maria Packendorff, är två lärarstudenter som nu skriver vårt examensarbete. Vi har valt att behandla utomhuspedagogiken och dess för- och nackdelar. Vi behöver din hjälp för att få reda på vad du som pedagog tror och tycker om utomhuspedagogiken. Här nedan följer vår begreppsdefinition av utomhuspedagogik samt undersökningsfrågor vi konstruerat för att kunna besvara vår frågeställning (utomhuspedagogikens för- och nackdelar). Frågorna får du gärna tänka igenom en stund innan du besvarar dem.

Svaren kommer att behandlas av oss och användas i vårt Examensarbete i Lärarutbildningen. Ditt namn kommer inte att nämnas i den slutliga rapporten men vi behöver din underskrift för att kunna få använda dina svar i vår rapport.

Ditt deltagande är oerhört viktigt för oss i vår utbildning och vi är tacksamma för din medverkan. Har du frågor får du gärna höra av dig på telefon.

Anna Ottosson
0733-16 71 79

Maria Packendorff
0735-64 17 69

Begreppsdefinition: Utomhuspedagogik innebär att se och använda verkligheten som ett läromedel. Den kan vara ett komplement till den traditionella undervisningen där lärandet ofta sker inom fyra väggar. Syftet med utomhuspedagogik är att skapa inlärningssituationer genom närkontakt i utemiljön. Det handlar om att lära in ute. Det finns ingen specifik yrkesgrupp som kallas utomhuspedagoger utan utomhuspedagogik kan användas av alla pedagoger och inom de flesta ämnesområden. Den kan användas både kontinuerligt och vid enskilda tillfällen. Förutom i naturen kan utomhuspedagogik tillämpas i stadsmiljö, under ett studiebesök eller vid andra aktiviteter när undervisningen flyttats ut. Men det gäller att inte bara flytta platsen för lärandet, t.ex. genom att gå ut till närmsta grönområde för att fortsätta räkna och skriva i de vanliga böckerna och bara använda naturen som en sittplats. Platserna där utomhuspedagogik bedrivs ska vara kopplade till direktupplevelser i autentisk miljö vars syfte är att skapa direktkontakt med materialet och till ett aktivt deltagande. Lärandet flyttas alltså ut i verkligheten!

Vilken åldersgrupp arbetar du med?

.....

Om du har ämnesundervisning, vilka ämnen undervisar du i?

.....

Hur länge har du arbetet inom skola/förskola/fritids?

.....

Vad har du för utbildning?

.....

.....

Din underskrift

1. Har du hört talas om utomhuspedagogik? (Ja/Nej)

.....

2. Har du tillämpat utomhuspedagogik? (Ja/Nej, vid Ja gå vidare till 2b, vid Nej gå vidare till 2a.)

.....

2a. Om Nej – skulle du kunna tänka dig att tillämpa utomhuspedagogik?
(Varför/Varför inte)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2b. Om Ja – vilka fördelar/nackdelar har du stött på i tillämpningen av utomhuspedagogik?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Vilka fördelar/nackdelar kan du se med utomhuspedagogiken? (Vad känns positivt/negativt, utmanande/svårt, jobbigt/roligt?).

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....