



GÖTEBORGS UNIVERSITET

**”Jag lärde mig att jag aldrig mätt innan”  
– en studie om utomhuspedagogik**

Ulrika Arnström och Eva Ercin

Lärarprogrammet LAU370

Handledare: Kerstin Wendt - Larsson

Examinator: Ann Zetterqvist

Rapportnummer: VT09-2611-059



GÖTEBORGS UNIVERSITET

## **Abstract**

**Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** ”Jag lärde mig att jag aldrig mätt innan” - en studie om utomhuspedagogik

**Författare:** Ulrika Arnström och Eva Ercin

**Termin och år:** Vårterminen 2009

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Kerstin Wendt- Larsson

**Examinator:** Ann Zetterqvist

**Rapportnummer:** VT09-2611-059

**Nyckelord:** elevers lärande utomhus, elevers erfarenheter och inställningar, elevintervjuer, skolår 1 – 2, kvalitativ studie, utomhuspedagogik, sociokulturellt perspektiv på lärande

# Sammanfattning

## Syfte och frågeställningar

Vårt syfte med det här arbetet är att ta reda på vad elever i skolår 1 - 2 har för inställning till utomhusundervisning och hur de uppfattar sitt eget lärande utomhus.

Utifrån vårt syfte har vi följande frågeställningar:

- Vilka erfarenheter har eleverna av utomhuspedagogik?
- Vad har eleverna för inställning till lärande utomhus?
- Är eleverna medvetna om sitt eget lärande när de har lektion ute?
- Hur upplever eleverna att de lär sig på lektioner utomhus?
- Skulle eleverna vilja ha mer utomhusundervisning?

## Metod

Vi har intervjuat elever i en F – 2 klass från vår verksamhetsförlagda utbildning som är centralt belägen i Göteborg. Pedagogerna i klassen har skickat ut en förfrågan till föräldrarna och genom medgivande har vi fått tillgång till att intervjua 15 elever där eleverna är 7- 9 år gamla. Att vi just valde dessa elever beror på att de är bekanta med den utomhuspedagogiska undervisningsformen sedan förskoleklass samt att de villigt ställt upp på att bli intervjuade.

## Resultat

Alla elever som vi intervjuat säger att de har erfarenhet kring utomhuspedagogik. Många av eleverna har en positiv inställning till ett lärande utomhus och är fullt medvetna om att det är lektion vid de tillfällen de är ute. Flera elever kan ge exempel på saker de lärt sig vid olika tillfällen då de haft lektioner ute och många kan tänka sig att ha mer undervisning utomhus.

## Relevans för läraryrket

Utomhuspedagogik är idag något som man eftersträvar att arbeta med på många pedagogiska verksamheter och tycks vara rätt i tiden. En orsak kan vara de möjligheter som undervisningsformen medför, där utomhuspedagogiken kompletterar klassrumsundervisningen. Lärande, aktiviteter och lekar i utemiljö ökar möjligheterna till att skapa ett varierat innehåll i undervisningen som kan tillgodose alla elevers behov.

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1 INLEDNING .....	6
1.1 BAKGRUND .....	6
1.2 DISPOSITION .....	7
1.3 SYFTE.....	7
2 LITTERATURGENOMGÅNG .....	8
2.1 UTOMHUSPEDAGOGIK .....	8
2.1.1 Begrepp och definition .....	8
2.1.2 Didaktiskt perspektiv.....	9
2.1.3 Utomhuspedagogik som metod.....	9
2.2 STYRDOKUMENT.....	10
2.3 HISTORISK GENOMGÅNG .....	11
2.4 TEORETISK ANKNYTNING .....	15
2.4.1 Den sociokulturella synen på lärande.....	15
2.5 LITTERATURSAMMANFATTNING .....	16
3 MATERIAL OCH METOD .....	18
3.1 MATERIAL .....	18
3.2 METOD.....	18
3.2.1 Avgränsning och urval .....	19
3.2.2 Analysmetod.....	19
3.2.3 Hermeneutik.....	19
3.3 KÄLLKRITIK .....	20
3.3.1 Etiska ställningstagande.....	20
4 RESULTATREDOVISNING .....	21
4.1 VILKA ERFARENHETER HAR ELEVERNA AV UTOMHUSPEDAGOGIK? .....	21
4.2 VAD HAR ELEVERNA FÖR INSTÄLLNING TILL LÄRANDE UTOMHUS? .....	23
4.3 ÄR ELEVERNA MEDVETNA OM SITT EGET LÄRANDE NÄR DE HAR LEKTION UTE?.....	24
4.4 HUR UPPLÉVER ELEVERNA ATT DE LÄR SIG PÅ LEKTIONER UTOMHUS? .....	26
4.5 SKULLE ELEVERNA VILJA HA MER UTOMHUSUNDERVISNING? .....	27
5 SLUTDISKUSSION .....	28
5.1 RELEVANS FÖR LÄRARYRKET .....	30
5.2 FÖRSLAG PÅ VIDARE FORSKNING .....	30
REFERENSLISTA.....	32
LITTERATUR.....	32

OTRYCKTA KÄLLOR.....	33
BILAGA 1 .....	35

# 1 Inledning

## 1.1 Bakgrund

Redan tidigt i vår utbildning kom vi i kontakt med begreppet utomhuspedagogik. I vår inriktning människa, natur och samhälle för tidigare åldrar, fick vi ta del av flera olika sätt att arbeta i skolan. Inom inriktningen förespråkade lärare och kurslitteratur ett tvärvetenskapligt arbetssätt i varierande miljöer. Vi fick i den verksamhetsförlagda utbildningen planera, genomföra och utvärdera en utomhuslektion. Lektionen skulle behandla ett ämne ur ett samhälleligt, kulturellt, naturvetenskapligt och tekniskt perspektiv. Eva valde att arbeta med herbarium med anknytning till Carl von Linné med fokus på artkunskap och historia och Ulrika arbetade med Gotlandsruss i Slottsskogens djurpark ur ett historiskt och evolutionärt perspektiv. Vi präglades båda av de utomhusdidaktiska tankarna kring lärande. Därmed bestämde vi oss för att skriva om utomhuspedagogik i vårt examensarbete.

I förberedelserna inför vårt examensarbete tog vi kontakt med och träffade Anette Wigeborn-Bergström, verksam vid Park och naturförvaltningen i Göteborgs kommun (personlig kommunikation, 28 januari, 2009). Hon arbetar bland annat med frågor kring utomhuspedagogik, och en av hennes arbetsuppgifter är att skapa uteklassrum för skolor. Målsättningen för Göteborgs kommun är att alla skolor i Göteborg skall ha ett uteklassrum. Anette Wigeborn Bergström utgår ifrån Förenta Nationernas barnkonvention artikel 29 i sitt arbete, och tolkar den som att alla barn har rätt att lära sig utifrån sina olika behov och förutsättningar ([www.unicef.se/barnkonventionen](http://www.unicef.se/barnkonventionen)). Hon anser att tillgången till ett uteklassrum som komplement till inomhusundervisning ökar möjligheten till en mer varierad lärandeform och kan därmed bidra till att möta upp elevernas varierade behov. Samtalet med Anette Wigeborn Bergström och hennes respons på våra idéer kring vårt examensarbete stärkte och förberedde oss att gå vidare i processen.

Vi anser att utomhuspedagogikens fördelar och effekter ofta presenterats ur ett teoretiskt och pedagogiskt perspektiv men att det saknas ett elev perspektiv. När vi studerade tidigare examensarbeten på Internet ([www.uppsatser.se](http://www.uppsatser.se)) som behandlar utomhuspedagogik upptäckte vi att de flesta studier undersökt pedagogers perspektiv på utomhusundervisning. Vi tyckte därför att det var relevant att undersöka vad elever har för tankar kring utomhuslärande då det främst är deras lärandeprocess vi skall ta hänsyn till och sträva efter i vårt framtida yrke.

Ulrika har under sin verksamhetsförlagda utbildning haft möjlighet att följa en F – 2 klass som aktivt arbetar med utomhuspedagogik som ett komplement till klassrumsundervisningen. Som metod har vi valt att intervjua elever i skolåren 1 och 2 i denna klass. Vi vill ta reda på vad och hur eleverna upplever att de lär sig och vad de har för tankar och attityder till undervisning som sker utomhus.

## 1.2 Disposition

Dispositionen i vårt arbete följer den procedurlistan som föreslagits i instruktionen för examensarbete inom lärarprogrammet. Vi tolkar procedurlistan och presenterar arbetet i följande ordning: Inledning och bakgrund, syfte, frågeformuleringar, teoretisk anknytning, metod och tillvägagångssätt, resultatredovisning och en avslutande slutdiskussion.

## 1.3 Syfte

Vårt syfte med den här undersökningen är att ta reda på vad elever i skolår 1 - 2 har för inställning till utomhusundervisning och hur de uppfattar sitt eget lärande utomhus.

Utifrån vårt syfte har vi följande frågeställningar:

Vilka erfarenheter har eleverna av utomhuspedagogik?

Vad har eleverna för inställning till lärande utomhus?

Är eleverna medvetna om sitt eget lärande när de har lektion ute?

Hur upplever eleverna att de lär sig på lektioner utomhus?

Skulle eleverna vilja ha mer utomhusundervisning?

## 2 Litteraturgenomgång

Redovisningen av litteraturen sker i följande ordning: utomhuspedagogik – begrepp och definition, didaktiskt perspektiv, utomhuspedagogik som metod, styrdokument, historisk genomgång och teoretisk anknytning.

### 2.1 Utomhuspedagogik

#### 2.1.1 Begrepp och definition

Nationellt centrum för utomhuspedagogik med hälsa, lärande och miljö (NCU), vid Linköping Universitet, motiverar begreppet utomhuspedagogik som ”ett förhållningssätt som syftar till lärande i ett växelspel mellan upplevelse och reflexion grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer” (<http://www.liu.se/ikk/ncu>).

Utomhuspedagogiken beskrivs som tvärvetenskaplig där utbildning och forskningsområde innebär att rummet för lärande kan flyttas ut i naturen, samhället eller till kulturlandskapet. Inläringen växlar mellan den sinnliga upplevelsen och den bokliga bildningen. Platsen för lärande lyfts fram. Utomhuspedagogik är undervisning som har en lärandemiljö utanför det traditionella klassrummet (<http://www.liu.se/ikk/ncu>).

Lars- Owe Dahlgren och Anders Szczepanski, båda verksamma vid Linköpings universitet, menar att utemiljön inte bara är ett rum för lärande utan också en plats som hjälper till att tillhandahålla lärandets innehållsliga strukturer i form av natur, kulturspråk, former, färger, dofter, smaker och sinnliga erfarenheter. De anser att det är något som det vanliga klassrummet inte kan förmedla. Sammanfattningen av utomhuspedagogiken är att kunna förflytta lärandeprocessen till andra sammanhang utanför klassrummets fyra väggar, menar Dahlgren och Szczepanski. De förespråkar en miljö där skolans ämnen kan identifieras, där eleverna kan dra erfarenheter och reflektera kring sammanhanget. Att kunna uppfatta omvärlden med sina olika sinnen är en central del av utomhuspedagogiken, att knyta an undervisningssituationen till verkligheten och öka den kroppsliga delaktigheten i form av rörelse, beröring, att få smaka, lyssna och titta. Det ökar autenticiteten och låter kunskapsbildningen ta större plats i undervisningen (Wickman, Lundegård & Wohlin, 2004, kap 1).

Per Hedman är aktiv lärare och har varit med och grundat Uppsala Naturskola. Han anser att utomhuspedagogik har ett didaktiskt fokus och där platsen för lärandet har betydelse. Han säger att naturskolepedagogik innehåller de didaktiska frågorna; vad och hur man lär sig. Hedman sammanfattar begreppen utomhuspedagogik och naturskolepedagogik till *verklighetspedagogik* (Wickman m.fl. 2004, kap 4).

Britta Brügge och Anders Szczepanski menar att det är viktigt att strukturera upp utomhusundervisningen utifrån olika perspektiv, så att alla elever har en chans att få en positiv upplevelse. För vissa elever kan t.ex. vistelsen i naturen vara ovan i början. Dagens skola behöver komma bort från ett dualistiskt (motsatt) synsätt på teori - praktik. Grundtanken inom utomhuspedagogiken är att ”inne” och ”ute” ska stå i balans med och



komplettera varandra. Den fysiska rörelsen och sinnesupplevelsen som utomhusvistelsen innebär påverkar även den intellektuella aktiviteten positivt (Brügge, Glantz & Sandell, 2007, kapitel Pedagogik och ledarskap).

### **2.1.2 Didaktiskt perspektiv**

Brügge och Szczepanski problematiserar de fem didaktiska frågorna var, vad, hur, när och varför ur ett utomhusdidaktiskt perspektiv.

#### **Var**

Platsen för lärande. Begreppet "det utvidgade klassrummet" (Brügge m.fl., 2007, sid.27) står som en benämning för ett komplement till det traditionella klassrummet. Kan användas i syftet att öka lusten och autenticitet i lärandet. När uterummet används i undervisningen förändras också innerummet.

#### **Vad**

Undersök möjligheterna för att flytta det som undervisas inomhus till uterummet.

#### **Hur**

Undervisning ur ett tvärvetenskapligt perspektiv förespråkas. Teman där både kropp och tanke involveras genom fysiska aktiviteter och lekar. Betoningen ligger på helhetsupplevelsen.

#### **När**

Pedagogens ansvar ligger i att träna sin lyhördhet i när det är lämpligt att göra en viss aktivitet. Låt årstider och kulturella företeelser och omständigheter styra aktiviteterna.

#### **Varför**

Hälsoaspekten, det ges en möjlighet till rörelse och lek. Undervisningsformen skapar aktiviteter där samarbete och social förmåga tränas. Alla sinnen är aktiva utomhus, läroplevelsen blir betydligt mer mångfacetterad än inom fyra väggar. Kunskap om samhälle, historia och natur levandegörs och underlättar för eleven att skapa en personlig relation till världen den lever i. Uterummet bjuder på överraskningar, undervisningen blir därmed mer spontan. Skillnaden mellan "känna till" och "känna" betonas. "Att känna till ger mycket ytligare kunskaper därför att lärandet är bortkopplat från det känslö - och handlingsrelaterade" (Brügge m.fl., 2007, sid.30).

Brügge och Szczepanski poängterar att utomhuspedagogikens huvudsyfte är att levandegöra abstraktiviteten i skolans ämnen genom ämnesöverskridande lektioner ute. Tanke, handling och känsla harmoniserar med varandra i en upplevelse. "Att lära med hela kroppen" är en fortsättning av Deweys "learning by doing" (se Dewey, sid. 11) inom den moderna utomhuspedagogiken (Brügge m.fl. , 2007).

### **2.1.3 Utomhuspedagogik som metod**

Genom att skapa fysiska aktiviteter som metoder för lärande utanför klassrummet erbjuder utomhuspedagogiken en möjlighet till ett lärande med alla sinnen. Utomhusmiljön lämpar sig väl för undervisning i temaform och i flera ämnen samtidigt. Dahlgren och Szczepanski (1997) hävdar att utomhuspedagogiken med fördel kan användas som en metod att integrera begrepps -, teori - och erfarenhetskunskap. Utomhuspedagogiken är en undervisningsform

som går att praktisera i alla skolans ämnen. Grundtanken inom utomhuspedagogiken är att värna om miljön och arbeta för en hållbar framtid.

I Lpo 94 under rubriken skolans uppdrag står det att all undervisning ska genomsyras av ett övergripande miljötänkande där eleverna skapar ett personligt förhållande till aktuella och framtida miljöfrågor. "Undervisningen skall belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling" (Lpo 94).

Inom de samhällsliga och naturvetenskapliga ämnena i grundskolan betonas hur samspelet mellan människa, natur och teknik format det samhället och skapat den miljöproblematik vi lever med idag.

I den gemensamma kursplanen för de naturorienterade ämnena i grundskolan står det skrivet under rubriken ämnens syfte och roll i undervisningen: "Utbildningen skall bidra till samhällets strävan att skapa hållbar utveckling och utveckla omsorg om natur och människor" (www3.skolverket.se). För de samhällsorienterade ämnena står det: "Huvuduppgiften för de samhällsorienterade ämnena är att utveckla elevens kunskaper om människan och hennes verksamheter samt om förändringar i landskapet och i samhället på skilda platser och under skilda tider." (www3.skolverket.se).

Med hjälp av autentiska ämnesuppgifter utomhus som ett komplement till klassrumsundervisningen är det möjligt att förtydliga och konkretisera sambanden mellan då och nu, samt mellan människa, teknik och natur. Dahlgren och Szczepanski (1997) benämner utomhuspedagogikens metoder som aktivitetsskapande och genomförs med hjälp av en handlingsinriktad pedagogik.

Uppgifter som tillverkning av föremål, göra en eldstad eller bygga kojor kan användas för att ge en förståelse över hur människor levt förr. Undersökande verksamhet av djur och växter kan levandegöras med håvar och lappar. Friluftaktiviteter som vandring, cykling och paddling kan vara en metod för att eleverna ska få en fysisk upplevelse som underlättar deras förmåga till att skapa en personlig relation till samhället och naturen de lever i. Aktiviteter och uppgifter ska vila på en teoretisk grund. Utomhuspedagogiken kan med fördel användas på platser som stads och industrimiljöer, museer, djurparker, botaniska trädgårdar och lantgårdar.

Som ett led i undervisningsmetoden skapas naturliga möten med elever och natur, samt elever sinsemellan. Dahlgren och Szczepanski betonar vikten av metoder för socialisation och gemenskap "Dessa metoder måste ingå som en naturlig del i den långsiktiga pedagogiska planeringen och vara regelbundet återkommande. Detta betyder mycket för skapande av en hemkänsla, i vilken både lokalhistoria och ekologi förenas i praktisk metodologi" (Dahlgren och Szczepanski, 1997.sid.23).

## 2.2 Styrdokument

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) under rubriken "En likvärdig utbildning" står det att undervisningen skall anpassas och ta hänsyn till den enskilda elevens behov och förutsättningar. Under rubriken "Skolans uppdrag" står det att eleven skall stimuleras till lärande och främja kunskapsinhämtningen, här betonas lek och skapande verksamheter som viktiga delar i lärandet. Vidare i uppdraget betonas vikten av övergripande perspektiv. Ett historiskt perspektiv ger eleverna kunskaper om att utveckla beredskap för framtiden och i ett miljöperspektiv får eleverna möjlighet att ta ansvar

för den miljö de kan påverka samt ger dem olika inställningar till miljöfrågor. Denna undervisning syftar även till att belysa hur vårt sätt att leva kan anpassas till ett samhälle med hållbar utveckling. I skolan skall man främja den harmoniska utvecklingen hos eleven, genom ett varierat och balanserat innehåll och med olika arbetsformer. I skolan ska eleven delges olika uttrycksformer såsom att uppleva känslor och stämningar. I skolarbetet ska man uppmärksamma det intellektuella, praktiska, estetiska och sinnliga. Under rubriken ”mål och riktlinjer” står som strävandemål:

”Skolan skall sträva efter att varje elev kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen och visar respekt för omsorg om såväl närmiljön som miljön i ett vidare perspektiv”

Lpo 94

I Förenta Nationernas barnkonvention artikel 29 står det att barnets utbildning skall syfta till att utveckla barnet och deras möjligheter vad gäller fysisk och psykisk förmåga samt utveckla respekt för barnets egna kulturella identitet och språk men även för andra kulturer utanför den egna. Barnet ska utvecklas så att det får respekt för naturmiljön och förbereds till att ta ansvar i livet i ett fritt samhälle där fred, förståelse, jämlikhet och tolerans råder ([www.unicef.se/barnkonventionen](http://www.unicef.se/barnkonventionen)).

De båda fackförbunden för lärare, Lärarförbundet och Lärarnas riksförbund har tagit fram yrkesetiska regler för lärare. I reglerna står det bland annat att läraren alltid skall sätta eleven och deras lärande i centrum då ett av skolans uppdrag är att främja lärandet ([www.lr.se](http://www.lr.se)). I Lpo 94 betonas att det finns olika åsikter om lärande och kunskap. Utgångspunkten ska dock utgå ifrån kunskapsbegreppet med de fyra kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet.

## 2.3 Historisk genomgång

Vi har med vår historiska genomgång valt att kortfattat redogöra för idéer och tankar från ett urval av filosofer, forskare och pedagoger genom tiderna. Gemensamt för dessa är att de på något vis belyst vikten av en jämvikt mellan teori och praktik i relation till kunskap, och är därmed enligt vår tolkning relevanta ur ett utomhuspedagogiskt perspektiv.

### *Aristoteles*

Aristoteles var en grekisk filosof som levde 384 f.Kr. - 322 f.Kr. Han intresserade sig för och skrev om en mängd olika ämnen inom humaniora, samhällskunskap och naturkunskap. (Claesson, 2002).

Aristoteles beskrev sambandet mellan teori och praktik. Aristoteles kallade den kunskap som är ”säker”, t.ex. matematik, för *epistme*. *Tekne* är kunskapen som skapas i samband med att vi gör något praktiskt. *Fronesis* står för den tysta (kloka) kunskapen. ”Fronesis utvecklar människan i praktiken, men denna form är inte skild från teorin, teori och praktik är sammanvävda ur detta perspektiv” (Claesson, 2002, sid. 113).

### ***Johan Amos Comenius***

Comenius föddes i Brämhen (liten region som idag tillhör Tjeckien) och levde mellan 1592 och 1670. Han levde en stor del av sitt liv i Amsterdam. Comenius litterära verk *Den stora undervisningsläran* (1989) anses fortfarande vara aktuellt och ses som en grundsten inom pedagogiken och didaktiken. Han definierar ordet didaktik i skriftens inledningen som konsten att undervisa.

Comenius ansåg att skolan ska finnas till för alla barn. Undervisningen i skolan skulle därför anpassas efter individens förmåga. Han delade in barn i sex grupper utifrån standardiserade psykiska och fysiska förmågor, för att på så vis konstruera undervisningsmetoder med hänsyn till skilda mänskliga förutsättningar. En av Comenius didaktiska huvudteser är att undervisning ska vara konkret. Eleven behöver uppleva det som ska läras med sina sinnen för att kunna utveckla kunskap. På detta vis tillgodogör sig eleven en sannare och mer äkta kunskap ansåg Comenius. Han hade en helhetssyn på människans intellektuella och fysiska utveckling, där båda delarna samspelar och stimulerar varandra.

I Comenius tjugonde kapitel i undervisningsläran, *Speciell framställning av vetenskapernas metod*, poängterar han gång på gång sinnenas betydelse för inläring. Han skriver under punkt 6, "Av detta följer en gyllene regel för lärare: allt ska så mycket som möjligt visas fram inför sinnena" (Comenius, 1989, sid. 200). Comenius ville på så sätt göra undervisningen mer åskådlig. Att uppleva med alla sinnen kunde innebära att läraren tog med eleverna ut på studiebesök till det som skulle undervisas. Läraren kunde också ta med bilder på det som skulle läras, in till klassrummet. Det var Comenius som introducerade de illustrerade läroböckerna i skolan (Claesson, 2002).

### ***Carl von Linné***

Linné levde i Sverige mellan 1707 och 1778. Han har främst blivit känd för sin forskning inom botanik och zoologi då han sorterade, kategoriserade och namngav en mängd växter och djur. Linné var engagerad i flera stora samhällsfrågor som ekonomi och kunskapsproduktion.

Per Frankelius skriver i sin analys av Linnés tankar att Linné inte såg någon åtskillnad mellan teori och praktik (Frankelius, 2007). Linnés syn på kunskap var att den skulle vara väl förankrad, intressant och nyttig. Linné tillsammans med andra vetenskapsmän bildade en vetenskapsakademi. Akademin skickade ut ett skriftligt upprop där medborgare som besatt kunskaper om skilda saker i deras vardag uppmanades kontakta akademien, för att kunna samla in kunskapen. Linné arbetade själv mycket praktiskt. Han skapade växtodlingar och reste ut i världen för att lära och upptäcka. Linnés arbete för vetenskapen är omfattande. Hans främsta drivkraft anses ha varit nyfikenheten och en vilja att förbättra världen för människor, djur och natur (Frankelius, 2007).

### ***Jean-Jacques Rousseau***

Rousseau levde i Frankrike mellan 1712 och dog 1778. Han ses idag som en av de främsta tänkarna från den franska revolutionen och upplysningstiden (Claesson, 2002).

Rousseau skrev en omfattande roman om barnuppfostran som heter *Emile* (Rousseau, 1977). I boken beskrivs hur en elev, eller lärjunge, under sin mentors överinseende lär av naturen och livet. Mentorn Jean-Jacques "uppfostrar" Emile på landsbygden där han uppmanas att leka och springa i naturen. Lille Emile uppmanas att själv söka kunskap ute i världen och ställa frågor. Den fria uppfostran som Emile får medför att han får ta de direkta konsekvenserna av sina handlingar, och därmed lära den ibland hårda vägen. Rousseau menade att läraren ska

lära känna sin elev tillräckligt för att kunna skapa situationer i lämpliga miljöer där eleven utmanas i sitt lärande. Den tydligaste tendensen i Rousseaus idéer om uppfostran och utbildning är att det är elevens egen nyfikenhet som är drivkraften i lärandet (Claesson, 2002).

### ***Lev Vygotskij***

Vygotskij levde i Ryssland mellan 1896-1934. Han dog endast 38 år gammal i tuberkulos. Vygotskij anses idag vara en av de största tänkarna inom psykologi och pedagogik. Han verkade i en dynamisk period i den ryska kulturhistorien där vetenskapsmän och intellektuella ifrågasatte rådande teorier och normer. Vygotskij's verk blev förbjudna när Stalin kom till makten i Sovjetunionen under den senare delen av 1920-talet. Hans texter blev kända i väst först under 1960-talet (Dysthe, 2003).

Vygotskij ansåg att den sociala miljön var betydelsefull i läroprocessen. Han myntade en teori om "zone of proximal development". Den lärande befinner sig i en zon av vad den kan klara själv och vad den kan klara i samspel med en vuxen eller kamrat. Zonen förändras hela tiden i takt med att den lärande utvecklas med hjälp av andra (Claesson, 2002).

Vygotskij såg samband mellan fantasi och kreativitet i skapandet av kunskap och utveckling hos människan. Han ansåg att leken var ett viktigt redskap i denna process. Barn kopierar i hög utsträckning det de har sett i vuxenvärlden i sina lekar, men utvecklar också vidare dessa erfarenheter med hjälp av fantasin. Barn behöver arbeta med kreativa och skapande aktiviteter för att stimulera fantasin och lärandet menade Vygotskij. "Det viktiga är inte att barnen skapar något, det viktiga är att de sysslar med skapande, bygger och övar den skapande fantasin och dess förverkligande" (Vygotskij, 1995, sid. 84). Vygotskij betonade att den kreativa verksamheten i skolan skall vara konstruerad av barnen själva, praktiskt och fantasimässigt från början till slut.

### ***Ellen Key***

Key var en svensk kvinna som levde mellan 1849 och 1926. Hon fick sin bok, *Barnets århundrade* (Key, 1996) publicerad vid 1900-talets början. Boken anses vara en bidragande del till den progressiva pedagogiken, (se Dewey sid 11).

Key förespråkade frihet och självständighet för alla människor. Hon menade att läraren ska vara en handledare som ska stödja eleven i sitt lärande, men det är eleven själv som ska söka sin kunskap. Key var starkt influerad av både Rousseau och den tyske filosofen Friedrich Nietzsche. Nietzsche ansåg att människan ska försöka utveckla sitt släkte från generation till generation, inte skapa avbilder av sin nuvarande form (Egidius, 2003).

I *Barnets århundrade* skriver Key om sin drömskolas framtida utformning. Enligt Key är det livet och allt vad det erbjuder i sin verkliga form som är vår största källa till kunskap. Hon skriver:

"Verkligheter – detta är med ett enda ord vad hem och skola borde giva barnen i stora, rika, varma floder utan att kanalisera och dämna upp dessa floder genom metodik, systematik, kursindelningar och examina!" (Key, 1996, sid. 157)

I Keys framtidsskola finns en stor trädgård där eleverna ägnar sig åt fysiska övningar som trädgårdsarbete, snickerier, lekar och idrotter. Naturvetenskap och matematik tränas genom hantverk och trädgårdsskötsel. Språk talas, läses och skrivs flitigt, men Key förkastade

grammatikläran som hon ansåg var onödig. Key ansåg att undervisningen ska vara fokuserad på helheten i ett ämne. Växter, djur och geologi läses samtidigt för att belysa sambanden. Dock ska inte de största huvudämnena blandas i ett schema utan snarare läsas ett och ett åt gången. Årstiderna styr undervisningen där eleverna läser matematik på vintern och studerar naturen på våren och hösten (Key, 1996).

### ***John Dewey***

John Dewey var en amerikansk filosof och pedagog som levde mellan åren 1859 och 1952. Han producerade oavbrutet texter i dessa ämnen under hela sin livstid (Dewey, 1980).

Dessa verk ligger till grund för den progressiva pedagogiken som växte fram i USA i början på 1900-talet. Dewey var inspiratören, men var själv inte aktiv inom progressivismen. Det var andra personer som utvecklade rörelsen vidare åt en mängd olika håll. Inom progressivismen utvecklades program för att förändra skolan genom reformer. Den progressivistiska rörelsen "the child centered study movement", som fick en stor genomslagkraft under 1920-talet, var uttalat inspirerad av Deweys texter. Dewey tog själv avstånd från flera idéer inom progressivismen. Dewey förespråkade en metod som han kallade "Learn to do by knowing and know by doing". Uttrycket förkortas vanligtvis i pedagogiska sammanhang och texter som "learning by doing". Syftet var att suddas ut gränsen mellan teori och praktik och belysa relationen mellan kunskap och handling (Dewey, 1980).

Dewey kritiserade det dualistiska synsättet som ofta råder inom vetenskap och forskning (Dewey, 1997). Forskningsidéer och företeelser ställs mot varandra som teori-praktik och kropp-tanke. Han förespråkade istället att olika vetenskapsområden tog del av och lärde av varandra. Dewey såg alla delar som komponenter i en helhet snarare än skilda delar som separerats från varandra. Kunskap kan därmed inte delas in i ämnen, människan upplever inte verkligheten ämnesvis utan som en helhet. Han menade att skolämnena inledningsvis skulle knytas an till elevernas egna sociala aktiviteter, som lekar och spel (Dewey, 1980). Dessa idéer byggde han på en övertygan om att den aktiva sidan hos barnet alltid utvecklades före den passiva. Barnet behöver uppleva saker fysiskt för att förstå. Dewey ansåg det var slöseri med tid och energi att låta eleverna inta en alltför passiv och lyssnande roll i undervisningen. Att lära med alla sinnen och sina känslor är överlägset mer effektivt än den passiva faktainläringen i klassrummet tyckte Dewey. Han skriver:

"Aldrig så många faktalektioner, planerade enbart som faktalektioner, kan bidra ens med en skugga av den förtrogenhet med växter och djur, på bondgården och i trädgården, som förvärvats genom att man faktiskt lever mitt ibland dem och bryr sig om dem."

(Från texten *Skolan och samhället*, 1899 i Dewey, 1980, sid. 61)

Deweys vision var att naturen och samhället skulle integreras med de fysiska erfarenheterna i klassrummet, en ny kultur skulle växa fram (Dewey, 1980).

### ***Sven-Eric Liedman***

Sven-Eric Liedman är idéhistoriker och har arbetat i många år som professor i Idé och lärdoms historia vid Göteborgs Universitet (Liedman, 2001).

Liedman skriver att kunskap är kopplat till minne, intresse och uppmärksamhet. Han menar att om vi skall lära oss något måste vi vara uppmärksamma, uppmärksamhetens bästa vän är

intresset. Han belyser att det vi finner intressant lär vi oss snabbt, lustfyllt och utan någon ansträngning. Varje läroprocess innebär ett motstånd och det är bara intresset som kan göra motståndet obemärkt. Liedman skriver om den moderna pedagogiken och dess nyckelfråga, "Hur kan man väcka elevernas intresse" (Liedman, 2001, sid.26).

Ett enkelt recept på hur man i skolan kan göra innehållet så intressant som möjligt är helt enkelt att utgå ifrån elevens situation och vardag. Liedman exemplifierar metoden på följande sätt " Geografin skall erövrats till fots innan man vågar sig på kartans perspektiv från ovan" (Liedman, 2001, sid.27). Liedman menar att fantasin är en komponent till kunskap. Fantasin är ingen självklarhet, den behöver tränas och det förutsätter att det finns något att träna på.

Liedman hävdar att all slags kunskap har sitt ursprung i sociala sammanhang. Dessa sammanhang kan ske på olika vis. Exempelvis kan det vara mindre grupper av klasskamrater, föräldrar, lärare eller andra i individens omgivning. Liedman säger att all kunskap i grunden är praktisk, den är förankrad i kroppen och har en sinnlig och motorisk bas. Kunskapen är social och inhämtas i samspel med andra människor, de kan vara levande, döda, på plats eller inte närvarande människor (Liedman, 2001).

## 2.4 Teoretisk anknytning

### 2.4.1 Den sociokulturella synen på lärande

Vi har i den här uppsatsen valt att redogöra för den sociokulturella synen på lärande. Vi anser att utomhuspedagogiken går att praktisera utifrån ett sociokulturellt synsätt. Tidigare nämnda John Dewey och Lev Vygotskijs idéer och tankar är centrala inom denna lärandesyn.

Olga Dysthe är en av de främsta tolkarna idag av det sociokulturella perspektivet på lärande. Hon menar att det sociokulturella synsättet har sitt ursprung i den konstruktivistiska lärandeteorin, människan konstruerar sin kunskap. Genom att utvidga detta synsätt till "kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext" (Dysthe, 2003, sid. 41), definieras det sociokulturella begreppet. Dysthe (2003) presenterar i sex områden de viktigaste punkterna inom området.

***Det situerade lärandet*** - kognitionen (tänkandet) samspelar med sociala och fysiska aktiviteter i en kontext. Kontext kan i det här sammanhanget beskrivas som flera situationer omkring den lärande som alla samspelar i en väv. I samband med det situerade lärandet förespråkas *autentiska aktiviteter* i skolan. Uttrycket kan tolkas både som att skolan skall efterlikna verkligheten utanför skolan (jmf. Comenius, Rosseau, Dewey och Key) eller att skolan ska ge eleven verktyg för att själv lära hela livet.

***Lärandets sociala grund*** – människan är sammanlänkad med sina förfäder, dess kultur och historia. Individerna har en interaktion med andra människor och djur. Kunskap skapas därmed tillsammans med andra och utifrån tidigare generationers erfarenheter.

***Det distribuerande lärandet*** – det är inte enbart individen ensam som erhåller kunskap, kognition. Inom en grupp människor kan dessa överföra kunskap till varandra och komplettera varandra med olika kunskapsdelar inom ett område eller en kontext. Deras gemensamma kunskaper kan leda till nya kognitioner.

***Det medierande lärandet*** – menas de hjälpmedel den lärande använder sig av, personer eller

artefakter. Lärandemedier kan vara allt från handverktyg till språk och datorer. När Vygotskij talar om "zone of proximal development" (se Vygotskij) menar han att den eller de personer den lärande tar hjälp av har en medierande funktion i lärprocessen.

**Lärande genom språket** – språket är en av de viktigaste medierande funktionerna hos människan. Genom muntlig kommunikation med andra människor lär och utvecklas individen. Inom den sociokulturella synen på lärande betonas särskilt växelspelet mellan tal och aktivitet. "Oerhört många mänskliga verksamheter är både kommunikativa och fysiska." (Dysthe, 2003, sid.48). Språket används både på ett individuellt plan i det inre tänkandet, och i samtal med andra. Det sociokulturella perspektivet på mänsklig kommunikation är dialogiskt, samtliga inblandade i en kommunikativ situation samspelar med varandra snarare än överför kunskap till varandra individ till individ.

**Lärande i en praxisgemenskap** – lärande sker alltid och överallt. I början av lärandet befinner sig den lärande i utkanten av en praxisgemenskap, för att successivt i takt med lärandet bli en del av "flocken". Att delta, agera och utföra aktiviteter tillsammans med andra skapar en gemenskap av handlingar.

Silwa Claessons tolkning av en sociokulturell lärsituation beskriver relationen mellan eleven och läraren som en lärling hos en mästare. (Claesson, 2002). Det är eleven som ansvarar för sitt eget lärande. Läraren/mästaren ska hjälpa, (mediera) eleven/lärlingen att se vad som behöver läras och vara beredd att gripa in om eleven får problem med inläringen. Klimatet i klassrummet ska vara öppet för elevernas frågor, dialogiskt.

## 2.5 Litteratursammanfattning

Utomhuspedagogikens huvuduppgift i skolan är att göra undervisningen levande genom ett tvärvetenskapligt arbetssätt där eleverna erbjuds ett lärande med alla sinnen. Utemiljön ska verka i samspel med innemiljön, dessa ska komplettera varandra.

I skolans styrdokument (Lpo 94) står det att skolan ska erbjuda eleven ett varierat och balanserat innehåll för lärande för att främja en harmonisk utveckling hos eleven. Vidare i styrdokumentet står det att undervisningen ska anpassa och ta hänsyn till elevens behov och förutsättningar. Eleven ska stimuleras till lärande och uppmuntras till kunskapsbildning, genom komponenter som bland annat lek och skapande verksamheter.

Med en kortfattad historisk genomgång av tidigare känd pedagogisk litteratur har vi haft intentionen att belysa relationen mellan teori och praktik vid kunskapsskapande. Gemensamt för de pedagogiska tänkare vi har refererat till i den historiska genomgången är att de poängterar att människan lär med alla sinnen och att lärandet sker psykiskt och fysiskt i ett samspel, ett holistiskt synsätt. Liedman hävdar att all kunskap i grunden är praktiskt då all mänsklig handling sker i kroppen genom sinnliga och motoriska aktiviteter (1989).

Vi har valt att redogöra för den sociokulturella synen på lärande då vi anser att den går att knyta an till utomhuspedagogiken. Dysthe (2003) tolkar det sociokulturella perspektivet på lärandet till sex punkter: det situerade lärandet, lärandet sociala grund, det distribuerande lärandet, det medierande lärandet, lärande genom språket och lärande i en praxisgemenskap.



Vi tolkar och sammanfattar litteraturgenomgången som ett arbetssätt där pedagogen levandegör undervisningen genom att skapa fysiska aktiviteter i autentiska miljöer tillsammans med andra. Det kan underlätta inläringen, skapa ett större intresse hos eleven och gynna lusten till att lära

Utifrån vår litteraturgenomgång och vår lärarutbildning har vi ofta fått ett perspektiv som bygger på pedagogens respektive den vuxnes relationer och erfarenheter kring utomhuspedagogik. Vi ville därför ta reda på hur elever förhåller sig till utomhuslärande, vad de har för inställningar och hur de uppfattar sitt lärande utomhus. Vi ville se den lärandes perspektiv för att få en större helhetsbild av ämnet utomhuspedagogik.

# 3 Material och metod

## 3.1 Material

Vårt material består av kvalitativa elevintervjuer och litteratur.

### *Elevintervjuer*

Vårt empiriska material är 15 elevintervjuer som vi genomfört i en F - 2 klass i en centralt belägen skola i Göteborg. Eleverna som intervjuats är i åldrarna 7- 9 år och går i skolår 1 – 2.

### *Litteratur*

Vår litteratur har vi valt utifrån vårt syfte och frågeställningar för att styrka och analysera vårt resultat. Vår intention vid valet av litteratur har varit att den ska vara vetenskapligt förankrad och vila på en akademisk grund.

## 3.2 Metod

Vi har använt oss av kvalitativa intervjuer. Jan Trost (2004) förklarar begreppet som enkla raka frågor med innehållsrika och komplexa svar. Varje svar kan behandlas och tolkas på flera olika vis och vi vill försöka lyfta fram det som vi anser vara relevant till vår studies syfte och frågeställningar. Vårt syfte och frågeställningar är: *Vad elever i skolår 1 – 2 har för inställning till utomhusundervisning och hur de uppfattar sitt eget lärande utomhus?*

Vilka erfarenheter har eleverna av utomhuspedagogik?

Vad har eleverna för inställning till lärande utomhus?

Är eleverna medvetna om sitt eget lärande när de har lektion ute?

Hur upplever eleverna att de lär sig på lektioner utomhus?

Skulle eleverna vilja ha mer utomhusundervisning?

Vi har valt att göra en kvalitativ undersökning om elevers inställningar och upplevelser av sitt utomhuslärande. Motivet för vårt val är att få större inblick i och förståelse för elevernas egna tankar kring ämnet. I den kvalitativa studien finns möjlighet att möta informanten personligen och intervjuas med följdfrågor för att förstå denne i så hög grad som möjligt. Vi ansåg därmed att den kvalitativa forskningsmetoden var lämplig för vår studie då vi i största mån vill undanröja missförstånd av våra frågor och att vi har möjlighet att ställa följdfrågor till informanterna för att få besvarat frågorna så utförligt som möjligt. Vi anser att det är viktigt i vårt framtida pedagogiska yrke att kunna inta den lärandes perspektiv och därmed utforma lektionsinnehållet utifrån dennes förutsättningar och behov. Vi har beaktat de fem didaktiska frågorna var, vad, hur, när och varför när vi utformat våra frågeställningar. De didaktiska frågorna ligger som grund till frågeställningarna, intervjumallen i sin tur syftar till att besvara frågeställningarna.

Vi har i enlighet med Elisabeth Doverborg och Ingrid Pramling Samuelsson utformat frågorna beroende av syftet med intervjun, hur och vad som relateras till syftet. Intervjun blir som ett redskap för pedagogisk utveckling och för att utveckla barns förståelse för sin omvärld. Att förstå barns tänkande kan vara av värde för läraren i sitt arbete. Intervjun blir ett sätt för läraren att tillägna sig och förstå barnets perspektiv, det resulterar till bättre förutsättningar för

att kunna anpassa undervisningen utifrån barnets erfarenheter (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000).

Vi genomförde intervjuerna med ljudinspelning. Informanterna intervjuades en och en i ett enskilt rum. Vi var båda med i rummet, där vi till en början var två som intervjuade eleven. En ställde frågor medan den andra observerade och gjorde anteckningar eller inlägg om den hade något att fråga eller utveckla i samtalet. Efter de fem första intervjuerna fortsatte vi intervjuar enskilt med var sin informant. Vi satt då i var sin ände av rummet för att inte distrahera varandra under intervjuens gång. Intervjun följde en mall med frågor (se bilaga 1). Vi har försökt vara lyhörda gentemot det informantens svarat. När vi ansett det relevant har vi utvecklat följdfrågor av typen: Vad menar du? Berätta! Har jag förstått dig rätt? Denna intervjuteknik kallar Staffan Stukat för halvstrukturerad eller semistrukturerad. Metoden förespråkar att intervjuaren håller sig till sina huvudfrågor, och samtidigt lämnar utrymme för vidareutveckling av informantens svar. Här kan intervjuaren anpassa och individualisera frågorna. (Stukat, 2005). Denna metod anses vara flexibel och enkel att forma så att varje informants svar blir så uttömmande som möjligt.

### **3.2.1 Avgränsning och urval**

Vi har intervjuat elever i en F – 2 klass på en skola i centrala Göteborg där vi genomfört en del av den verksamhetsförlagda utbildningen inom lärarprogrammet. Pedagogerna i klassen har skickat ut en förfrågan till föräldrarna och genom medgivande har vi fått tillgång till att intervjuar 15 elever där eleverna är 7- 9 år gamla. Att vi just valde dessa elever beror på att de är bekanta med den utomhuspedagogiska undervisningsformen sedan förskoleklass samt att de villigt ställt upp på att bli intervjuade.

### **3.2.2 Analyismetod**

Vi har transkriberat intervjuerna ordagrant. Det transkriberade materialet har vi analyserat genom att koppla informanternas svar till någon av de fem frågeställningar som ligger till grund för att besvara syftet i studien. När allt transkriberat material kopplats till relevant frågeställning har vi sammanställt och redovisat resultatet samt diskuterat det i förhållande till vår litteraturgenomgång med varje frågeställning som rubrik. Vi har genom våra intervjuer och svar tagit del av vad elever tycker och tänker kring sitt lärande i en utemiljö. Vårt empiriska material avser inte att vara allmängiltigt. Studien kan användas för dem som intresserar sig för ämnet och vill veta vad just vårt resultat utvisat men även för dem som skulle vilja utveckla arbetet till en större studie.

### **3.2.3 Hermeneutik**

Utifrån vårt empiriska material har vi sammansatt våra frågor och svar till ett resultat. Detta resultat har gjorts utifrån vår tolkning och förståelse för våra informanternas svar. Detta kan leda till en viss problematik då det vi tolkar inte alltid är det som nödvändigtvis yttras. Ett sammanfattande begrepp för dessa försök att förstå meningsfulla fenomen kallas hermeneutik. Begreppet härstammar ifrån grekiskan och kan förklaras som uppläggningskonst eller förklaringskonst (Gilje & Grimen, 1992).

Med hermeneutiken lämnas det utrymme för att misstolka och missförstå och det innebär att det allra mesta går att ifrågasätta eller diskutera. Vi har försökt att vara tydliga med den information som våra resultat gav. Det har vi sedan sammanställt på ett så tydligt sätt som

möjligt för läsaren att förstå. De informanter vi intervjuat går alla i samma F – 2 klass och de flesta bor i närliggande område. Vi har försökt att studera våra informanternas uppfattningar kring deras lärande. *Dubbel hermeneutik* (Gilje & Grimen, 1992) är en tolkningsmetod som innebär att den forskande är nära informanternas skilda erfarenheter. Samtidigt tolkas deras upplevelser med hjälp av teoretisk anknytning på avstånd. Informantens svar, uttryck, tonval och inlevelse ger oss en uppfattning och möjligtvis en djupare förståelse kring det som sägs. Med förförståelse kring hela sammanhanget, det vill säga informanten och ämnet kan det öka förståelsen kring intervjun. Dock den som har svårt att leva sig in i barns tankar och inte har någon som helst förförståelse kanske finner det svårt att begripa vad det handlar om. Hermeneutiken har en verbal men också en icke verbal förförståelse. Ofta när man återberättar känslor och upplevelser kan man ta en risk att förlora det egentliga innehållets innebörd.

### **3.3 Källkritik**

Vi har valt att intervju 15 elever i samma F – 2 klass. Vi är medvetna om att detta kan betyda att det empiriska materialet kan ses som ensidigt. Våra intentioner har dock inte varit att göra en jämförande studie områden emellan, utan snarare att undersöka vad varje elev i studien har för upplevelse av sitt lärande utomhus.

Vi valde att inledningsvis intervju tillsammans med en informant åt gången. Fördelen med detta är att två personer har möjlighet att studera varandra och informanten, för att utarbeta en så effektiv intervjuteknik som möjligt. Efter ett par gemensamma intervjuer kan intervjuarna dela sig för att effektivisera den empiriska insamlingen. Nackdelen med att vara två intervjuare är att informanten kan känna sig underlägsen och detta kan påverka svaret (Stukát, 2005). Eleverna hade sedan tidigare en relation till Ulrika och hade precis introducerats för Eva samma dag som intervjun ägde rum. Vi är införstådda med att detta faktum kan ha påverkat svaren.

#### **3.3.1 Etiska ställningstagande**

Vi har tagit del av vetenskapsrådets ([www.vr.se](http://www.vr.se)) forskningsetiska principer och riktlinjer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning (2002). Intervjuerna har genomförts med hänsyn till informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Vi har tagit etisk hänsyn till våra informanter genom att respektera och endast ta med de elever som fått godkännande från målsman och som samtyckt till intervjun. För att inte informanterna skulle bli osäkra eller oroliga berättade vi innan intervjun att det inte fanns några givna svar och att inga svar var felaktiga eller dåliga. Vi betonade för eleverna vikten av att svara ärligt på frågorna, och uppmuntrade dem att säga vad de tycker. Vi förklarade för dem att det var bättre att säga att de inte vet om de kände sig osäkra istället för att gissa eller försöka hitta på ett svar. Genom att vara med i klassen under dagens gång hoppades vi skapa ett mer avslappnat klimat, för att senare intervju eleverna utan att de skulle känna sig osäkra eller allt för främmande inför oss. Vi informerade också att svaren var anonyma och att de endast kommer att behandlas svarsvis, då informanten namnges med ett nummer. Efter transkription blir svaren endast en del av vårt resultat.

## 4 Resultatredovisning

Redovisningen av resultatet presenteras med varje frågeställning som rubrik där resultat och resultatdiskussion behandlas i var sin underrubrik. Vi kommer i resultatavsnittet att referera till de intervjuade eleverna som informanter.

### 4.1 Vilka erfarenheter har eleverna av utomhuspedagogik?

#### *Resultat*

Samtliga informanter i vår studie har erfarenheter av utomhuspedagogik då de har lektion utomhus minst en gång i veckan. I förskoleklassen benämndes utomhusundervisningen som strövar-verksamhet. När vi samtalade med informanterna om deras minnen från ”strövarna” nämndes lek, matsäck, platser och prat. ”Vink-gömmelek”, rävlek och letarleik var några specifika lekar som nämndes. ”Buslekar” som att kittlas, leka jage, springa runt, sitta, bygga koja och klättra i träd var andra aktiviteter som informanterna uppgav. Många berättade om händelser och företeelser som hade med mat att göra. Några minns att de gjort Mullegodis och Mulletårta, andra att de tagit med matsäck, sittunderlägg och frukt som de ätit utomhus. Flera informanter berättar att de grillat korv. De platser som omnämndes var Slottsskogen, som är ett stort grönområde i centrala Göteborg, och två lekplatser. Flera informanter minns att de suttit ”vid trädet” och att det var en samlingsplats när de var ute och strövade. Några informanter säger att deras lärare först brukade berätta om olika saker innan de fick leka och någon minns att läraren gått igenom leken som ska lekas. ”Vi brukade gå till ett ställe vid ett träd, där brukade vi prata lite och frukt och sen fick vi ha fri lek” (Informant 5).

I intervjuerna framkom en mängd olika erfarenheter som informanterna har från utomhusundervisningen i skolklassen. Aktiviteter inom följande ämnen uppgavs; matematik, svenska, natur- och samhällsorienterade ämnen. Många informanter kopplar platser till utomhusundervisningen; Slottsskogen, Plikta lekplats, Ödle-dammen, Skansen krona, Naturhistoriska museet, Järntorget och ”stan” är de platser som nämns.

Det ämnet som dominerar i svaren och som flest informanter har erfarenheter av, är matematik. Det benämns oftast som ute-matte där aktiviteter som mått och mätning och insamling av föremål anges som exempel. Inom de natur- och samhällsorienterade ämnena uppger informanterna att de har haft undervisning om istiden, vårtecken, fåglar, världsdelar, länder och att de har besökt museer, teatrar och tittat på staden. Inom ämnet svenska nämnde ett fåtal att de fått hitta på sommarhistorier och verser.

#### *Resultatdiskussion*

På frågan om vad informanterna hade för minnen av ”strövarna” uppgav flertalet främst att de fått leka och äta. Informanterna kommer ihåg vad de har lekt för olika lekar och beskriver hur de leker. I Lpo 94 skrivs det under rubriken skolans uppdrag att lek och skapande verksamhet är viktiga delar för att eleven skall stimuleras till lärande och för att främja kunskapsinhämtningen. Vygotskij (1995) ansåg att leken är en betydelsefull länk mellan fantasi och kreativitet, som i sin tur leder till att skapa kunskap och utveckling hos människan. Dessa tankar återfinns även hos Dewey (1980). Han talade om att leken skulle knytas an till elevernas aktiviteter genom olika ämnen och på så vis vara en inledning till barnets lärande.

Liedman (2001) talar om kunskap som han kopplar till tre viktiga komponenter: minne, intresse och uppmärksamhet. Han menar att om människan skall lära sig något behövs uppmärksamhet och intresse. Genom intresse lär vi oss lustfyllt och enkelt. I det här sammanhanget tolkar vi det som att leken och även måltiderna står för något lustfyllt och intressant hos informanterna, därmed blir det enklare att minnas och lekarna och det man ätit kan beskrivas tydligt.

Utifrån vårt resultat går det tydligt att utläsa att informanternas erfarenheter från utomhusundervisningen i skolår 1 - 2 spänner över flera skolämnen. Matematik är det ämne som samtliga intervjuade kan erinra sig att de haft ute. Informanterna skildrar lärandesituationer med matematiska anknytningar på olika vis. Gemensamt för alla är att de är införstådda med att det är ämnet matematik de haft vid de angivna tillfällena. Informanternas kopplingar till matematiken kan troligtvis kopplas till att pedagogen döpt aktiviteterna till ”ute-matte”, något som framkommit i flera av svaren i undersökningen.

Aktiviteter som går att koppla till de natur- och samhällsorienterade ämnena är även de tämligen frekventa i informanternas svar. Vi tolkar de varierande svaren som några få händelser som beskrivs på skilda vis då informanterna uppfattar och erfar händelser och inläringstillfällen individuellt. Inom utomhuspedagogiken förespråkas ett tvärvetenskapligt arbetssätt, gärna i temaform. Det är helhetsupplevelsen som står i fokus där både kropp och tanke aktiveras med hjälp av rörelse och lek. Det är viktigt att planera undervisningen så att den får ett varierat innehåll för att nå alla elever. Målet är att ge alla en positiv upplevelse, även de som är ovana vid utemiljön (Brügge m.fl., 2007). Vi upplever informanternas skilda svar som delar av en helhet i ett tema.

Genomgående i informanternas redogörelser från deras utomhuslärande nämns platser. När vi ställt frågan om vad de brukar göra när de har utomhusundervisning så nämns platsen oftast först, både när de refererar till ”strövarna” och till uteverksamheten i skolklassen. Det har inte varit någon skillnad om aktiviteten skett för ett eller två år sedan eller samma läsår som intervjun skedde i det avseendet. För att få reda på vilka aktiviteter som pågått vid dessa platser så har vi fått ställa en eller flera följdfrågor. Inom den sociokulturella synen på lärande är tanken om det situerade lärandet central. Det förklaras som att individen konstruerar kunskap i samverkan med andra genom aktiviteter i en kontext eller situation (Dysthe, 2003). Våra informanter har genom sina svar styrkt teorin om det situerade lärandet anser vi, då platsen i det här fallet kan ses som ett sammanhang eller kontext för lärandet.

Ur ett utomhusdidaktiskt perspektiv beskrivs uteplatsen för lärande som ett utvidgat klassrum som ska syfta till att komplettera det traditionella klassrummet inomhus (Brügge m.fl., 2007). I ett längre perspektiv med ett utvidgat klassrum förändras lärupplevelsen i innerummet. Vi kan efter vår studie se både positiva och negativa effekter av en sådan utveckling. Genom att utvidga klassrummet till ett uterum ökar möjligheten för eleverna att bearbeta och arbeta vidare med autentiska upplevelser i klassrummet. Undervisningen blir därmed åskådlig, något som Comenius (1989) ansåg var av stor betydelse för inläringen.

Nackdelen med främst förändringen av innerummet är att eleverna riskerar att förknippa den med traditionellt skolarbete i en högre utsträckning när det finns ett uterum att jämföra med. Det finns tendenser i informanternas svar som tyder på att flera förknippar inläring och undervisning i klassrummet med böcker, papper och penna. Citat från informanter:

”Ute är det lektion men vi skriver inte” (Informant 1) ”Vi räknar inte matte, vi så, fröken säger såna matte grejer som vi måste lista ut” (Informant 2) För att motverka att uterummet och innerummet blir två motsatta platser, istället för att skapa balans, tror vi att pedagogen måste vara flexibel och lyhörd i valet av uppgifter ute respektive inne.

## 4.2 Vad har eleverna för inställning till lärande utomhus?

### *Resultat*

Samtliga informanter har haft något att säga om utomhusundervisningen. Den övervägande inställningen till lärande utomhus är positiv och beskrivs ofta som rolig. På frågan om varför det är roligt ges svar som, det är skönt, det finns utrymme, man kan springa runt, se bättre och att de pratar mycket. Vidare på frågor om vilka ämnen som skulle vara bra att ha ute svarar de flesta gymnastik. Motivering för det var främst aktiviteter som kunde genomföras utomhus. Exempel som ute-gympa, jage, utelekar, höjdhopp, bandy, fotboll och brännboll gavs. Fördelen med gymnastik ute motiveras på följande sätt: ”För man får mer plats än i gymmsalen” (Informant 1). ”Skulle tycka det var bra att ha gymmsa, för det är roligare, man kan spela fotboll och bandy (Informant 2).

Ett annat ämne som några ansåg vara bra att ha ute var matte, det motiveras med att det är rolig matte som man har ute och att det var roligt att mäta. Ett fåtal informanter anger växter och djur som bra saker att lära sig i utomhusmiljö. Någon nämnde att det är bra att lära sig om länder och städer. Vissa informanter tyckte det skulle vara bra att skriva och att göra berättelsebok ute. Några informanter var positiva till utomhusundervisningen under förutsättningen att det var fint väder.

På frågan om något eller några ämnen som inte var bra att ha utomhus svarade flera att de inte tyckte om att ha matematik ute, så här menar en informant: ”Matte, därför att det är ganska svårt och för då blåser det väldigt mycket” (Informant 10). ”Vissa matte är ju att man har väldigt många böcker och så ibland kan man också glömma så får man gå tillbaks” (Informant 8).

Andra ämnen som upplevs som mindre bra är veckans ord, svenska och engelska. Ett uttalande är:

”tycker inte engelska och svenska för då bara pratar man.....  
man ska ju bara lära sig lite språk, helt onödigt att ha ute  
man kan ju lika gärna ha det inne. Man kan ju lära sig det  
både ute och inne fast när man är ute så måste man ju typ  
gå en bit och det är ingenting med den lektionen”

(Informant 5)

### *Resultatdiskussion*

Flera informanter lyfter fram sinnesupplevelser och möjligheten till rörelse som positiva egenskaper med utomhusundervisningen. Dewey (1980) menade att den fysiska sidan hos barn utvecklas före den mer passiva, intellektuella sidan. Barnet behöver uppleva med sina sinnen för att förstå. Dewey gick så långt i sitt resonemang att han tyckte det var bortkastad tid att låta barn i allt för hög utsträckning vara passiva och stillasittande.

Comenius (1989) ansåg att lärandet måste konkretiseras och upplevas. För att utveckla kunskaper behöver barnet använda alla sina sinnen för att lära. Comenius hade en holistisk syn på människans utveckling där intellektuella och fysiska aktiviteter kompletterar varandra.

Några av informanterna angav matematik som mindre bra att ha utomhus. Vissa ansåg att det berodde på praktiska detaljer som att det är mycket böcker att hålla reda på och att det blåser.

Andra uttryckte att de inte tycker om matematik som ämne. I det senare fallet kan det bero på att informanterna tycker att matematik är svårt, platsen för lärandet har i sammanhanget mindre betydelse.

Språkämnen anser några informanter vara onödigt att lära sig utomhus. En elev poängterar att det inte finns någon anledning att bedriva språkundervisning ute. Linné menade att kunskap skulle vara väl relaterad och ha en nytta (Frankelius, 2007). Vi upplever det som att flera av informanterna har ett behov av att se en mening med att lära utomhus. Visst ämnesinnehåll, som att läsa och skriva är svårt att koppla till utemiljön. Någon informant förklarar problematiken med att skriften försvinner när det blåser. Både inom utomhuspedagogiken och i den sociokulturella synen på lärande talas det om autentiska aktiviteter i undervisningen. Vi tolkar det som att flera informanter kopplar aktiviteter kring läsning och skrivning till lugna miljöer, ofta inomhus. Det äkta, autentiska kring språkundervisning för dessa informanter tycks vara en inomhusmiljö.

### **4.3 Är eleverna medvetna om sitt eget lärande när de har lektion ute?**

#### ***Resultat***

Majoriteten av informanterna ansåg att den undervisningen de har utomhus är lektionstid. Det motiverades med att läraren bestämmer och ger dem arbetsuppgifter, när dessa är klara ges tid för fri lek. Flera menade att det är lektion för man lär sig saker. Någon förklarar att de ”jobbar”. Vissa skillnader poängteras. Exempelvis de räknar inte matte, de gör matte. Det är lektion, men de skriver inte. Många refererar till ute-matten där de upplever att de lärt sig mäta. En informant uttrycker det på följande vis: ”Jag lärde mig att jag aldrig mätt innan” (Informant 15).

Flera svarade att de lärt sig om istiden. De hänvisar till besök i Slottsskogen där läraren visat dem istidsräfflor och fossiler, samt museum där de tittat på djur från istiden. Någon förklarade att han lärt sig att isen skrapade stenarna så det blev repor. Vissa informanter uppgav att de lärt sig upptäcka vårtecken då det varit ett uppdrag för dem under en lektion. Någon hade hittat tre vårtecken och en annan berättade om att han hade lärt sig att det var mer barn ute när det var sol. En informant uppger att hon lärt sig en historia om en drottning, kung och dennes önskan att fria till en kvinna i ett hus som låg på en gata i centrala Göteborg nära skolan.

”Att vid apoteket så finns det en arg gubbe och det huset där det är rivet och så mitt emot där bodde en ja och så kom det en kung tror jag att det var som ville gifta sig med den som bodde där i det huset men han hade en drottning som bodde i Stockholm och hon blev ....”

(Informant 11)

#### ***Resultatdiskussion***

Informanternas tydligaste definition på att det var lektion när de var ute var att det var deras lärare som bestämmer och ger dem uppgifter. Flera refererar till ”uppdrag” som de fått av



läraren, där eleverna får uppgifter att göra på egen hand i smågrupper. Vi tolkar informanternas liknande svar som att när läraren bestämmer och ger dem uppgifter så innebär det att de upplever att de lär sig.

Key (1996) menade att läraren ska vara en handledare som stöttar eleven i skapandet och inhämtandet av kunskap. Rousseau (Claesson, 2002) ansåg att en lärare som lärt känna sin elev kan skapa situationer i passande miljöer där eleven kan utmanas i lärandet. Claesson tolkar pedagogens roll i det sociokulturella synsättet på lärande som en läromästare som handleder eleven att själv inhämta sin kunskap (Claesson, 2002). Vi menar att vårt empiriska material visar att utemiljön kan fungera som ett bra forum för undervisning där eleverna får arbeta självständigt men ändå under överinseende av pedagogen. Brügge och Szczepanski anser att uterummet är spontanare än klassrumsmiljön och bjuder på oväntade händelser (Brügge m.fl., 2007). Utemiljön erbjuder på så vis en utmaning i elevens lärande där både känslor och sinnen stimuleras.

I den här frågeställningen återkommer problematiken kring distinktionen mellan ute och inne som flera informanter gör. De menar visserligen att de lär sig ute för att det är en lektion, men poängterar att de inte skriver. Vi upplever att dessa informanter förknippar skrivandet och räknandet i böcker som att de lär sig. Flera informanter upplevde tydligt att de lärde sig när de mätte saker. Aktiviteten med mätning av föremål utomhus kan ses som autentisk enligt den sociokulturella synen på lärande (Dysthe, 2003), då den efterliknar verkligheten. Upplevelsen verkar uppfattas som en konkret lärsituation för de flesta av informanterna. Både Dewey (1997) och Brügge och Szczepanski (Brügge m.fl., 2007) belyser hur det dualistiska synsättet på kunskap, där teori och praktik ses som motsatser istället för samspelande, är djupt rotat inom skolan genom tiderna. Utifrån några av våra informanternas upplevelser av lärande tolkar vi det som att det dualistiska synsättet lever kvar i skolan än idag.

Inom de samhälls- och naturorienterade ämnena betonas vikten av att visa samband mellan människa, natur och samhälle genom tiderna. Betoningen ska ligga på en undervisning för en hållbar utveckling (skolans kursplaner för de samhälls- och naturorienterade ämnena, [www3.skolverket.se](http://www3.skolverket.se)). Undervisningen sker med fördel tvärvetenskapligt. Ett flertal informanter menade att de upplevde att de lärt sig om temat istiden. De refererar både till besök i Slottsskogen där de tittat på istidsräfflor och besök på naturhistoriska museet där de fått leta upp djur från istiden. Andra informanter berättar om hur de lärt sig upptäcka vårtecken. En informant minns en historia kring ett hus i närområdet.

Utomhuspedagogiken är uttalat inriktad mot ett tvärvetenskapligt arbetssätt gärna i temaform. Dahlgren och Szczepanski (1997) menar att undervisningsformen skapar naturliga möten mellan människor och natur, där även gruppen utvecklar en gemenskap i sitt lärande och upplevelse. I Lpo 94 betonas att undervisningen ska ha ett övergripande miljöperspektiv där eleven skapar en personlig relation både till sina medmänniskor, närmiljön och miljön i ett vidare globalt perspektiv. Vår undersökning tyder på att temaundervisningen i utomhusmiljöer mycket väl kan fungera ur ett lärandeperspektiv då våra informanter angett både vad och hur de lärt sig i sådana sammanhang.

## 4.4 Hur upplever eleverna att de lär sig på lektioner utomhus?

### *Resultat*

Många ord som anges i sammanhanget hur informanterna lärt sig är att läraren visade, att de tittade, de gissade och att de lyssnade. Flera informanter kan ge konkreta exempel på hur de lär sig. Att mäta med hjälpmedel som rep, hopprep, meterband, snöre, måttband och händer är några saker som nämns. Flera poängterar att de lärt sig för att de får mäta olika saker utomhus. Några berättar att de lärde sig genom att samarbeta med klasskamrater. Det förklaras så här:

”Ehh, att man hade två meter typ, och så läggde man en där och sen läggde någon den andra där och sen tog jag bort min och läggde där så ser man hur många meter det är”  
(Informant 8)

Ett fåtal berättar att de lärt sig genom att fånga, titta och släppa salamandrar och grodyngel vid ödle-dammen. Det berättas om djur från istiden som informanterna fått i uppdrag att söka upp och hittat på Naturhistoriska museet. En informant relaterar sitt lärande till ett besök på Järntorget i centrala Göteborg, där fick klassen lyssna när läraren berättade om olika länder utifrån skulpturer i en fontän. Informanten lärde sig genom att gissa på olika länder. Någon anger att det är genom att lyssna och komma ihåg som man lär sig.

### *Resultatdiskussion*

Utifrån vårt resultat kan vi tyda att flera informanter förklarar sitt lärande med hjälp av deras olika sinnen. Dahlgren och Szczepanski (Wickman m.fl., 2004) hävdar att det centrala med utomhuspedagogiken är att kunna uppleva sin omvärld med de olika sinnen vi har. Flera informanter uppger att de lärt sig genom att titta och lyssna när läraren ”visat”, samt genom samarbete med kamrater. Diverse artefakter anges som betydelsefulla i lärandet. Några visade med händerna och förklarade vad de använt för redskap i läroprocessen. Inom det sociokulturella perspektivet på lärandet kallas fenomenet mediering då den vuxne, kamraten eller verktyget agerar redskap för läroprocessen. Processen kan sammanfattas med Vygotskijs begrepp ”zone of proximal development” (Claesson, 2002). Det situerade lärandet (Dysthe, 2003) beskriver hur tanken samspelar med det sociala och fysiska i ett sammanhang. Liedman (2001) betonar att kunskap är social och skapas i sociala sammanhang tillsammans med vuxna människor och kamrater.

Key (1996) talade redan på sin tid om hur undervisning borde anpassas efter årstider och praktiseras ute för att bli lärorik. Vi kopplar lektionerna om vårtecken till Keys idéer om att lära ute efter årstid då några informanter tydligt minns vad de hittat för vårtecken samt kunde förklara vad de sett och lärt sig kring våren.

Informanterna uppger att de har lärt sig genom att mäta, titta, lyssna, gissa, samarbeta, fånga, släppa, söka och hitta utomhus. Dewey (1980) förespråkade undervisning där teori och praktik samverkar i en balans. Metoden brukar benämnas ”learning by doing” och går enligt oss att knyta till informanternas svar då de angett en mängd göranden som en del i sitt lärande.

## 4.5 Skulle eleverna vilja ha mer utomhusundervisning?

### *Resultat*

De flesta informanter är positiva till idén om utökad utomhusundervisning. Förklaringar som att det är roligt, skönt och att de vill vara ute och känna luften anges.

Några berättar hur de ser på saken: "Ibland kan det vara tråkigt ibland kan det vara roligt det är svårt att förklara" (Informant 14). "Det är roligt att vara ute" (Informant 4).

Även rörliga aktiviteter som att, klättra, gå, springa, spela fotboll, bandy och brännboll anges som roliga saker man gör ute och som motiv till en önskan om att vara ute mer. "Därför att det, man kan springa ute och man får gå, man kan också klättra i träd" (Informant 10).

Ett fåtal informanter svarar osäkert med att först säga att de vill ha utökad utomhusundervisning för att sedan ta tillbaks det och istället svara, "nej" eller "jag vet inte".

### *Resultatdiskussion*

De flesta informanterna angav sinnliga och lustfyllda motiv till varför de vill ha mer utomhusundervisning. Dahlgren och Szczepanski (Wickman m.fl., 2004, kap 1) anser att lärandet med alla sinnen är centralt inom utomhuspedagogiken. Genom att koppla undervisningen till verkligheten blir hela kroppen delaktig och alla sinnen aktiveras. Dahlgren och Szczepanski menar att kunskapsbildningen gynnas av autentiska upplevelser i lärandet. Liedman (2001) påtalar intresset som en av de viktigaste komponenterna vid kunskapsinhämtning och menar att det är intresset som gör det lätt och lustfyllt att lära. Rousseau (Claesson, 2002) ansåg att det är nyfikenheten som driver eleven i sitt lärande. Vi tolkar informanternas svar som att den kroppliga upplevelsen ger en verklighetsrelaterad inläring som förknippas med något positivt och spännande, därmed sker ett lustfyllt lärande.

I skolans läroplan (Lpo 94) under rubriken skolans uppdrag anges lek och skapande verksamheter som betydelsefulla delar i lärandet. Skolan skall främja en harmonisk utveckling hos eleven genom att erbjuda ett varierat och balanserat ämnesinnehåll. Eleven ska få möjlighet till aktiviteter där känslor och stämningar kan upplevas.

## 5 Slutdiskussion

Vårt syfte med den här undersökningen var att ta reda på vad elever i skolår 1 - 2 har för inställning till utomhusundervisning och hur de uppfattar sitt eget lärande utomhus. Kring syftet hade vi utformat följande frågeställningar:

*Vilka erfarenheter har eleverna av utomhuspedagogik?*

*Vad har eleverna för inställning till lärande utomhus?*

*Är eleverna medvetna om sitt eget lärande när de har lektion ute?*

*Hur upplever eleverna att de lär sig på lektioner utomhus?*

*Skulle eleverna vilja ha mer utomhusundervisning?*

Genom kvalitativa intervjuer med 15 elever har vi försökt besvara våra frågeställningar och nå vårt syfte med studien. Vi är medvetna om att våra informanter är unga och kan ha svårigheter att uttrycka sig verbalt, som i sin tur lett till vissa omformuleringar av frågor från vår sida. Det kan ha lett till att frågorna inte ställt som identiska och gett utslag i vårt resultat. Dessutom kan informanternas haft svårt att tydligt förklara vissa företeelser och därmed lämnat mer utrymme till vår tolkning. Dock kan det nämnas att vi haft en förståelse kring ämnet och en kännedom kring undervisningsformen då Ulrika varit med vid flera lektionstillfällen utomhus i klassen. Vi har båda tidigare erfarenheter av kvalitativa intervjuer och är bekanta med åldersgruppen.

Informanternas erfarenheter av utomhuspedagogik skildras på flera sätt. Vi utläser i svaren att det som är ihågkommet ofta är det som eleverna upplevt som roligt och lustfyllt. Vår resultatdel visar att informanterna minns och ger tydliga beskrivningar på lekar, gemensamma matsituationer, uppdrag och aktiviteter som ägt rum de senaste två åren. I Lpo 94 betonas leken och den skapande verksamheten som viktiga komponenter för lärande. Liedman (2001) talar om att det blir enklare att minnas det som upplevs som lustfyllt och intressant. Vi kan inte utläsa av informanternas svar om de upplevt utelektioner som mindre lustfyllt och roligt då ingen av informanterna refererat till någon aktivitet som negativ.

I början av den här undersökningen fick vi information av verksamma pedagoger på den aktuella skolan att vissa elever uttryckt negativa attityder gentemot ”strövar” verksamheten i förskoleklassen och att det eventuellt kunde ge utslag i vår studie. Informanterna har inte uppgett eller refererat till några negativa erfarenheter av utomhusundervisningen då vi frågat vad de brukar göra på utomhuspassen. Det verkar som att informanterna har haft enklare att minnas de positiva upplevelsorna och glömt bort det negativa. Studien stärker därmed Liedmans tankar kring det lustfyllda lärandet och ”det obemärkta motståndet” i lärandeprocessen (Liedman, 2001).

En tydlig tendens i informanternas svar var de olika platserna där aktiviteterna skett och betydelsen som platsen haft. Informanternas erfarenheter kring utomhusundervisningen är främst förknippade till platser. Inom det sociokulturella perspektivet benämns det situerade lärandet. Den lärande lär tillsammans med andra i en kontext. Kontexten i det här sammanhanget menas platsen och de rådande situationerna kring platsen. Vi anser att tendenserna bland svaren i vår studie har varit tydliga och genomgående konsekventa vad gäller platsens betydelse för lärande. Vi menar att vår studie påvisar att lärande kan vara

situerat. Vår studie är inte allmängiltig och kan givetvis inte vara definitiv. Vi ser gärna att andra lärarstudenter studerar vidare kring platsens betydelse i lärandeprocessen.

Vi har försökt att undersöka attityder till utomhusundervisning i vår studie och informanterna har svarat på frågor om vad de anser vara lämpliga respektive mindre lämpliga ämnen att ha utomhus. Det som angetts som positivt är ofta kopplat till de sinnliga upplevelserna och de praktiska aktiviteterna. Ämnen som lyftes fram som mer lämpliga var matematik och gymnastik. Att flera angav matematik kan bero på att det redan är ett aktivt ämne som hålls utomhus och att de har erfarenheter kring det. Flera informanter talar om ämnesinnehåll som har någon ”mening” med det menas att det skall vara autentiskt och rimligt att ha lektionen utomhus.

Det finns tendenser bland informanternas svar där det görs en åtskillnad mellan praktik (ute) och teori (inne). Det dualistiska synsättet där teori och praktik ses som motsatser (Dewey, 1997, Brügge m.fl. 2007) verkar fortfarande existera i synen på kunskap då unga elever som informanterna i vår undersökning poängterar att inomhuslärande främst är kopplat till böcker, skrivande och räkning, och utomhusundervisning till görande. Inom utomhuspedagogiken förespråkas att uterummet ska vara ett komplement till klassrumsundervisningen, ute och innerummet ska verka i samklang. Utmaningen för en utomhuspedagog ligger i att skapa uppgifter som motverkar det dualistiska tänkandet kring ute- och innelektioner hos eleverna i skolan. Det är tänkvärt i sammanhanget att de utomhuspedagogiska tankarna kring lärande går så långt tillbaka i tiden som till Aristoteles (384 f. Kr. – 322 f. Kr.) Utomhuspedagogiken som står för en mer praktisk lärandeform är fortfarande inte lika erkänd som den traditionella och mer teoretiska klassrumsundervisningen.

Vi har i vårt empiriska material observerat att Vygotskijs ”zone of proximal development” (Claesson, 2002) verkar vara en teori som går att relatera till våra informanternas lärandeprocess. Genom att få olika uppdrag på lektionerna av pedagogen som handleder och vägleder undervisningen, och samarbeta i små grupper med klasskamrater hjälps man åt och lärandet kan ske enligt ”zone of proximal development” i ett sociokulturellt perspektiv. Exempel på lektionsinnehåll som informanterna uppgett har varit diverse uppdrag de fått utomhus. Ett uppdrag flera informanter refererar till är mätning av en rutschkana på Plikta lekplats med olika verktyg såsom rep eller måttband. Uppdragen har genomförts tillsammans med kamrater i mindre grupper. Kunskapen har medierats med hjälp av pedagogen, artefakter och klasskamrater. Claesson (2002) menar att en pedagog med ett sociokulturellt synsätt ska inta rollen som en läromästare som handleder (medierar) eleverna i sitt lärande. Liedman anser att all kunskap är social och att man lär sig av varandra i ett samspel (Liedman, 2001). Det verkar som att de flesta eleverna är fullt medvetna om sitt lärande då de har lektion ute, de vet att läraren har planerat ett lektionsinnehåll som eleverna tillsammans genomför, blir tid över lämnas det öppet för fri lek.

Informanterna har flera erfarenheter kring sitt utomhuslärande och de nämner ett varierat innehåll som de haft på lektionerna. Dahlgren och Szczepanskis (1997) menar att utomhuspedagogiken lämpar sig bäst med ämnesöverskridande innehåll. Brügge och Szczepanski (Brügge m.fl., 2007) anser att kunskap om samhälle, historia och natur blir levande i utomhusmiljön. Det blir därmed enklare för eleven att skapa personlig relation till sin omvärld (Brügge m.fl., 2007). Enligt skolans styrdokument (Lpo 94) och kursplanerna för de samhälls- och naturvetenskapliga ämnena för grundskolan ([www3.skolverket.se](http://www3.skolverket.se)) ska en grundläggande miljömedvetenhet genomsyra verksamheten i skolan. Genom att undervisa tvärvetenskapligt och ge eleven en autentisk upplevelse av omgivningen och närliggande

miljö tror vi utomhuspedagogiken fungerar som en bra metod för att undervisa om hållbar utveckling.

Nästa läroplan som är planerad att komma 2011 kommer enligt Skolverket innehålla tydliga kunskapskrav med flergradiga betygssystem där elevens kunskaper skall vara mätbar. Vi tror att det kan resultera i ett ännu mer styrt innehåll som kan leda till ett uteslutande av den praktiska kunskapen i skolan, där teorin tar över och hamnar i fokus. Idag tycks utomhuspedagogikens grundtankar vara något som flera pedagogiska verksamheter och arbetar ifrån och lyfts fram som en merit vid arbetssökande. Detta kan bero på att samhället har utvecklat en medvetenhet kring barns hälsa, där vikten av en sund kost, utevistelse och rörelse betonas som viktigt. Det är möjligt att det kommer att ställas högre krav på elevernas teoretiska prestationer i mätbara kunskaper i den framtida och mer betyginriktade skolan. För att eleverna skall klara av de ökande prestationskraven i skolan tror vi att det sinnliga, rörliga och praktiska lärandet blir än mer viktigt för att eleverna skall orka med skolarbetet. Vi tror att det är viktigt att balansera upp skolans innehåll och nå en jämvikt mellan teori och praktik. I Lpo 94 står det att skolan ska främja en harmonisk utveckling hos eleven genom ett varierat och balanserat innehåll där olika arbetsformer erbjuds eleven. Vi hoppas att dessa riktlinjer för skolan kommer att följa med också i framtida styrdokument.

## **5.1 Relevans för läraryrket**

Utomhuspedagogik är idag något som man eftersträvar att arbeta med på många pedagogiska verksamheter och tycks vara rätt i tiden. En orsak kan vara de möjligheter som undervisningsformen medför, där utomhuspedagogiken kompletterar klassrumsundervisningen. Lärande, aktiviteter och lekar i utemiljö ökar möjligheterna till att skapa ett varierat innehåll i undervisningen som kan tillgodose alla elevers behov. Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) belyser vikten av elevintervjun genom att förklara den som ett redskap för pedagogisk utveckling som leder till barnets mognad och förståelse för sin omvärld. Genom att förstå elevens tankar kan pedagogen använda sig av dessa i utformandet av undervisningen för att tillgodose elevernas skilda behov. Vi har genom vår studie fått en ökad förståelse för elevers lärande och fått en bild av hur de upplever och uppfattar sitt lärande utomhus. Vi kan i vårt resultat utläsa att platsen, innehållet och förmågan att skapa mening hos eleven har betydelse och avgör vilket avtryck undervisningen lämnar. Vi menar att dessa tendenser i informanternas svar är värda att beakta i hur vi kommer att strukturera upp undervisningen i våra framtida yrkesroller som pedagoger.

## **5.2 Förslag på vidare forskning**

I undersökningen upptäckte vi att informanterna beskrev upplevelser från utomhuslärandet på olika sätt. Vi upplevde att varje informant hade en individuell tolkning av lektionernas innehåll och det egna lärandet. Inom temaundervisningen på skolan där vi genomfört vår undersökning har flera moment och lektioner ingått. Vilket moment informanterna minns varierar individuellt. Utifrån de skilda upplevelser informanterna uppgett, tror vi att det kan vara av intresse att undersöka elevers lärande utomhus i förhållande till den fenomenografiska synen på lärande. Fenomenografien är en lärandeteori som belyser pedagogens möte med den lärande för att förstå dennes lärandeperspektiv på skilda fenomen. Inom fenomenografien poängteras hur elever upplever fenomen på olika sätt. Upplevelserna delges sinsemellan i gruppen och eleverna får möjlighet att ta lärdom av varandra och den variation av lärande som finns inom ett fenomen (Claesson, 2002).

I studien har platsen för undervisningen framträtt som viktig. Vi tror det kan vara relevant för framtida lärarstudenter att göra en studie kring det situerade lärandet utifrån elevernas perspektiv.

Vi anser att en jämförande studie där både elever och pedagoger intervjuas kring lärande utomhus skulle kunna vara relevant för att skapa en större helhetsbild i ämnet.

Vår studie kan användas för att jämföra med elever som inte har någon utomhusundervisning. En sådan undersökning bör fokusera på reflektioner kring lärande utifrån elevernas perspektiv.

I vår studie uppgav flera informanter sinnliga erfarenheter som positiva och betydelsefulla i sitt lärande utomhus. Utomhusvistelse och rörelse verkar vara viktigt för många informanter i vår studie. Med fokus på hälsa skulle en studie med kvalitativa intervjuer kunna genomföras.

Avslutningsvis eftersöker vi fler undersökningar inom utomhuspedagogiken som fokuserar på barnens/elevernas perspektiv. Majoriteten av de uppsatser om utomhuspedagogik som vi studerat som publicerats på Göteborgs universitet och Internet ([www.uppsatser.se](http://www.uppsatser.se)) är baserade på intervjuer och enkäter från pedagoger.

# Referenslista

## Litteratur

Brügge, Britta & Glanz, Matz & Sandell, Klas. (2002). *Friluftslivets pedagogik – För kunskap, känsla och livskvalitet*. Stockholm: Liber.

Claesson, Silwa. (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: studentlitteratur.

Comenius, Johan Amos. (1989). *Didactica magna-stora undervisningsläran*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Dahlgren, Lars-Owe & Szczepanski, Anders. (1997). *Utomhuspedagogik – boklig bildning och sinnlig erfarenhet*. Linköpings universitet: Skapande vetande nr. 31.

Dewey, John. (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Dewey, John. (1980). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och kultur.

Doverborg, Elisabeth. & Pramling- Samuelsson, Ingrid. (2000) *Att förstå barns tankar – metodik för barnintervjuer*. Liber Utbildning AB.

Dysthe, Olga. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: studentlitteratur.

Egidius, Henry. (2003). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Frankelius, Per. (2007). *Linné i nytt ljus*. Malmö: Liber AB.

Gilje, Nils & Grimen, Harald. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB

Key, Ellen.(1996). *Barnets århundrade*. Stockholm: Informationsförlaget

Liedman, Sven-Eric. (2001). *Ett oändligt äventyr*. Viborg: Albert Bonniers förlag



Rousseau, Jean-Jacques. (1977). *Emile – eller om uppfostran*. Stegelands.

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

Svenska språknämnden.(1991). *Svenska skrivregler*. Uppsala: Almqvist & Wiksell Tryckeri.

Trost, Jan. (2004). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

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

Wickman, Per-Olof & Lundegård, Iann & Wohlin, Ammi. (2004). *Utomhusdidaktik* Lund: Studentlitteratur.

## Otryckta källor

Lärarnas riksförbund. [www.lr.se](http://www.lr.se) (20090417)

Nationellt centrum för utomhuspedagogik med hälsa, NCU. Linköpings universitet.  
<http://www.liu.se/ikk/ncu/welcome> (2009-04-15)

Skolverket:*Ny läroplansstruktur och ny betygsskala*. <http://www.skolverket.se/sb/d/2627>  
(2009-05-15)

Skolverket: *Kursplaner och betygskriterier för grundskolan*.  
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=15&skolform=11&id=2087&extraId=> (2009-05-15)

Unicef – barnkonventionen. <http://www.unicef.se/barnkonventionen> (2009-04-20)

Uppsatser. <http://www.uppsatser.se> (2009-05-15)

Utbildningsdepartementet. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94. <http://www.skolverket.se/sb/d/468> (2009-04-20)

Utbildningsdepartementet. *Skollagen*. <http://www.skolverket.se/sb/d/77> (2009-04-15)

Vetenskapsrådet: Forskningsetiska principer inom humanistisk –  
samhällsvetenskaplig forskning.

[http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS\[1\].pdf](http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS[1].pdf). (2009-04-14)

# Bilaga 1

Berätta vad ni brukade göra när ni ”strövade” på tisdagarna i förskoleklassen?

Berätta vad ni brukar göra när ni går ut med er lärare på tisdagarna?

Är det en lektion, precis som när ni är i klassrummet, när ni går ut?

Får ni göra vad ni vill då, som på rasten?

Vilka saker brukar ni prata om när ni är ute?

Säg något eller några skolämnen som du tycker är bra att ha ute. (kanske hjälpa på traven t.ex. fakta om djur, skriva, räkna).

Varför? Berätta!

Finns det något skolämne som du inte tycker är bra ute?

Varför? Berätta!

Berätta något som du lärt dig när ni går ut på lektionstid?

Hur lärde du dig?

Skulle du vilja ha mer lektioner ute, varför? alt. varför inte? Berätta.