



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

Outdoor Education –  
en studie av Outdoor Education i NSW, Australien

Louise Fjällström & Anne-Lie Lundqvist

Examensarbete inom lärarutbildningen,  
LAU370

Handledare: Elisabeth Hesslefors

Examinator: Björn Hasselgren

Rapportnummer: HT09-2611-033

Abstract

### **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** Outdoor Education – en studie av Outdoor Education i NSW, Australien

**Författare:** Fjällström, Louise & Lundqvist Anne-Lie

**Termin och år:** HT 2009

**Kursansvarig institution:** Sociologiska Institutionen

**Handledare:** Elisabeth Hesslefors

**Examinator:** Björn Hasselgren

**Rapportnummer:** 2611-033

**Nyckelord:** Outdoor Education, utomhuspedagogik, erfarenhetsbaserat lärande, möjligheter, motstånd

Bakgrunden till detta examensarbete var vårt intresse för hur man på bästa sätt, genom ett erfarenhetsbaserat lärande, främjar elevers lust att lära. Syftet med studien var att få en insikt i vilka intentioner pedagoger i andra länder har när de arbetar med utomhuspedagogik. För att få svar på frågorna vad, hur och varför man väljer att arbeta med utomhuspedagogik utförde vi en fallstudie i ämnet (Outdoor Education) i New South Wales, Australien.

Genom deltagande observationer och samtalsintervjuer på såväl utbildningscenter som allmänna skolor i Australien, genomförde vi vår undersökning om Outdoor Education. För att få en så övergripande bild som möjligt om intentionerna med Outdoor Education, valde vi att intervjua såväl pedagoger som skolledning.

Undersökningen visar att Outdoor Education framför allt är uppdelat i två olika inriktningar där den ena fokuserar på miljöfrågor och hållbar utveckling och den andra på rekreation,

elevens individuella utveckling och hälsa. Den visade även på både möjligheter och motstånd i arbetet. Det motstånd vi såg låg framför allt hos de undervisande pedagogerna på skolorna vi besökte. Möjligheterna sågs främst hos pedagogerna på utbildningscentren, skolledningen och de styrdokument och kursplaner som gällde för NSW, Australien.

*Allting har redan tänkts tidigare  
Det svåra är att tänka det på nytt*  
(Goethe)

## Förord

Vägen till verklig kunskap går genom olika upplevelser och erfarenheter man gör genom livet. Detta är något som vi båda har erfarit och förstått under våra uppväxtår. Under vår utbildning har detta konkretiserats genom kurser vi läst och genom de arbeten som skrivits, tillsammans och enskilt. När vi senare läste en kurs i utomhuspedagogik, fick vi en aha-upplevelse som ytterligare bekräftade att upplevelser och erfarenheter är något som befäster kunskap för livet. Denna delade erfarenhet gjorde att vi beslutade oss för att skriva om metoden i vårt examensarbete.

Finns det mer för oss att lära när det gäller att lära in ute? Hur arbetar de med utomhuspedagogik i andra länder? För att få svar på våra funderingar åkte vi till Australien för att studera vilket syfte pedagogerna där har med utomhuspedagogik. Möjligheten att åka till Australien gavs då ett samarbete mellan Göteborgs Universitet och Charles Sturt University pågått sedan en tid tillbaka och resan finansierades med hjälp av stipendier.

Författarna har medverkat lika mycket till att arbetet slutförts. Delar av examensarbetet har skrivits tillsammans, andra delar har skrivits enskilt. Tillsammans har vi sedan läst, kommenterat, diskuterat och slutligen gemensamt kommit fram till en slutgiltig text som vi känt oss nöjda med.

Vi vill varmt tacka...

... all personal vid Göteborgs Universitet som gjorde det möjligt för oss att genomföra resan.

... alla anställda vid Charles Sturt University som hjälpt oss med allt det praktiska.

... vårt värddpar som ordnade boende, samt övriga kontakter som behövdes för vårt arbete.

... de pedagoger och rektorer som tog sig tid att ställa upp på våra intervjuer.

... vår handledare Elisabeth Hesslefors.





## Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Problemområde och relevans .....	7
1.1.1 Problemområde.....	7
1.1.2 Styrdokument .....	7
1.1.3 Didaktisk relevans .....	7
1.1.4 Ämnesrelevans.....	8
<b>2 Syfte och frågeställning</b> .....	<b>9</b>
2.1 Syfte.....	9
2.2 Frågeställning.....	9
<b>3 Teorier och tidigare forskning</b> .....	<b>10</b>
3.1 Historik .....	10
3.2 Teorier om lärande .....	11
3.2.1 John Dewey – vägen till den sanna kunskapen.....	11
3.2.2 Lev Vygotskij – det språkliga samspelets förespråkare.....	12
3.2.3 Jean Piaget – kunskapens teoretiker.....	12
3.2.4 Sammanfattning av lärandeteorier.....	13
3.3 Tidigare forskning.....	13
3.3.1 Vad?.....	13
3.3.2 Hur och varför?.....	14
3.3.3 Om utomhuspedagogik – en sammanfattning .....	15
3.3.4 Australiensiska artiklar om Outdoor Education.....	16
3.4 Svenska styrdokument .....	18
3.5 Australiensiska styrdokument .....	19
<b>4 Metod</b> .....	<b>21</b>
4.1 Metodval.....	21
4.1.1 Litteraturgranskning.....	21
4.1.2 Observationer .....	22
4.1.3 Intervjuer .....	22
4.2 Urval och förberedelser .....	23
4.3 Presentation av utbildningscentrum och skolor .....	24

4.4 Genomförande .....	25
4.4.1 Deltagande observationer och samtalsintervjuer .....	26
4.5 Etiska hänsyn .....	27
4.5.1 Information .....	27
4.5.2 Samtycke.....	28
4.5.3 Konfidentialitet.....	28
4.6 Metodkritik.....	28
<b>5 Resultatredovisning .....</b>	<b>30</b>
5.1 Syftet med Outdoor Education.....	30
5.1.1 Relationen mellan människa och natur .....	30
5.1.2 Elevens personliga utveckling.....	30
5.1.3 Fortbildning för lärare.....	30
5.2 Arbetsmetoder .....	31
5.3 Motstånd.....	32
5.4 Möjligheter.....	33
5.5 Sammanfattning av resultat .....	34
<b>6 Diskussion .....</b>	<b>36</b>
6.1 Om kunskap, lärande och styrdokument .....	36
6.2 Om relevansen och konsekvenser.....	39
<b>7 Till sist .....</b>	<b>42</b>
<b>Referenslista.....</b>	<b>43</b>
<b>Bilagor</b>	
Bilaga 1: Intervjuguide	
Bilaga 2: Översikt av PDHPE K-6	



## 1 Inledning

I första delen av uppsatsen presenteras och motiveras ämnesval och bakgrund till vår undersökning. Vidare lägger vi fram betydelsen av problemområdet, styrdokumentens vikt samt den didaktiska relevansen.

### 1.1 Problemområde och relevans

#### 1.1.1 Problemområde

Det problemområde vi valt att studera är vilket syfte pedagoger i Australien har med utomhuspedagogik, här Outdoor Education. Hur arbetar de med och varför väljer de Outdoor Education? Finns det en möjlighet för metoden att vara ett komplement till dagens undervisning? Vad säger de gällande australiensiska styrdokumentet i jämförelse med de svenska? Undersökningen kommer även att belysa vilket motstånd som kan komma att möta de pedagoger som väljer att arbeta i en miljö utanför klassrummet. Utifrån våra erfarenheter anser vi att utomhuspedagogik främjar elevens lärande och kunskapsutveckling. Vi menar vidare att eleven tillgodogör sig detta bäst genom en variationsrik och naturpräglad utomhusmiljö. Ämnesvalet grundar sig på att vi utifrån våra erfarenheter sett att utomhuspedagogik *inte* används som den resurs och det komplement som den kan vara, i den traditionella undervisningen. Utomhuspedagogik, anser vi, är en metod som förser läraren med de redskap som behövs för att så många elever som möjligt ska kunna uppnå de uppsatta målen.

#### 1.1.2 Styrdokument

De styrdokument som pedagoger i New South Wales (NSW), Australien har att arbeta efter är mycket detaljerade. En av de kursplaner vi tittat närmare på är *Personal Development, Health and Physical Education K-6 (PDHPE K-6)*. Denna kursplan bygger på en idé där alla aspekter på individens välbefinnande beaktas, både det fysiska-, psykiska- och det sociala planet (Board of Studies NSW, 2007). Det är även den kursplan vi anser vara mest relevant för undersökningen. Kursplanen tar, precis som de svenska styrdokumentet, upp *vad* eleverna bör uppnå i sin utbildning. Dock är, till skillnad från de svenska styrdokumentet (Lpo 94, 2006), beskrivningen i *PDHPE K-6* mer utförlig. Vi anser att både de australiensiska och de svenska styrdokument som finns, stöder såväl pedagogers arbete som skollidningens argument för varför utomhuspedagogik bör vara ett komplement till undervisningen

#### 1.1.3 Didaktisk relevans

Den didaktiska relevans vi finner att vår studie har, är kopplad till frågorna om *vad*, *hur* och *varför*. Dessa frågor problematiserar undervisningens innehåll och arbetssätt i relation till vilka elevgrupper pedagogen undervisar, samt vad pedagogen vill uppnå. Oavsett vilken metod för lärande som väljs är det just frågorna *vad*, *hur* och *varför* som verksamheten skall planeras utifrån.

#### *1.1.4 Ämnesrelevans*

Relevansen i ämnesvalet ligger i att vi har haft svårt att finna någon jämförande studie eller forskningsrapport om hur och varför pedagoger i Australien arbetar med Outdoor Education. Uppsatsens avsikt är att belysa och problematisera vilka möjligheter och hinder pedagogerna stöter på, samt huruvida styrdokumenterna utgör möjligheter eller hinder för pedagoger som väljer att arbeta utanför klassrummet.

## 2 Syfte och frågeställning

I det här avsnittet kommer vi kort att beskriva vad syftet med vår uppsats är. Vi vill också presentera de frågor som ligger till grund för vår undersökning.

### 2.1 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka vilka intentioner pedagogerna i Australien har när de arbetar med Outdoor Education. Vi vill även ta reda på hur pedagogerna använder sig av metoden samt om de gällande styrdokumentet och kursplanerna i Australien ger pedagogerna möjligheter eller eventuellt hindrar deras arbete i skolverksamheten. Vidare vill vi få en uppfattning om vilka möjligheter det finns för Outdoor Education/utomhuspedagogik att ses som ett komplement till dagens undervisning.

### 2.2 Frågeställning

Frågeställningen baseras på vilket syfte de australiensiska pedagogerna har för att arbeta med Outdoor Education samt *hur* de använder sig av metoden i sin verksamhet. Vi kommer också att ställa oss frågan om de gällande styrdokumentet och kursplanerna i Australien stödjer eller står som hinder för en utomhuspedagogisk verksamhet där pedagogerna använder sig av uterummet som en alternativ arena för lärande.

1. Vilka avsikter har, samt på vilket sätt arbetar pedagoger i Australien med Outdoor Education?
2. Stödjer de australiensiska styrdokumentet och kursplanerna pedagogernas arbete med Outdoor Education?
3. Vilka möjligheter finns det för Outdoor Education/utomhuspedagogik att ses som ett komplement till dagens undervisning?

### 3 Teorier och tidigare forskning

Bakgrunden till utomhuspedagogik, vars problemområde vi valt att undersöka, finner vi i flera olika teorier. Alla teorier har det gemensamt att de vill ge människan möjligheter till ett erfarenhetsbaserat lärande i ett samspel med sin omgivning. I detta avsnitt kommer vi, med början i en historisk tillbakablick presentera de teorier som ligger till grund för tankarna kring utomhuspedagogik som metod för lärande. Vidare kommer vi lägga fram tidigare forskning som presenterar nuvarande australiensiska och svenska idéer om Outdoor Education/utomhuspedagogik. Vi kommer även knyta an till båda länders gällande styrdokument.

#### 3.1 Historik

Dagens utomhuspedagogik och dess grundläggande syfte är inget nytt kring tankarna om människans kunskapsutveckling. Tankarna fanns redan hos Aristoteles (384-322 f.Kr), vars utgångspunkt för lärande var sinnen och erfarenheter. Att använda sina sinnen var för honom människan sätt att få kunskaper om verkligheten. Johann Amos Comenius (1592-1670) var en annan drivkraft bakom de sinnliga och erfarenhetsbaserade lärandet. Han menade att den autentiska miljön, där kroppens alla sinnen var delaktiga, gav kunskapen liv och människans erfarenheter blev mer givande. Ytterligare en historisk person som poängterade vikten av barnets möte med verkligheten, var Jean-Jaques Rousseau (1712-1784). Han menade att all kunskap kom till människan genom hennes sinnen. Att ersätta sinnen med böcker var för honom detsamma som att lita till andras kunskaper. Detta uttryckte han som att lära mycket men ingenting veta (Brügge, Glantz & Sandell, 2007).

Ellen Key (1849-1926) och John Dewey (1859-1952) tillhörde både de sentida inspiratörerna till de utomhuspedagogiska tankebanor som finns i dag. De talade för en framtida skola där vikten av samspel mellan individen och miljön stod i fokus. Att lära in i andra miljöer än klassrummet var för dem grunden till människans bildning. Key såg lärandet i landskapets olika miljöer och Dewey i en aktiv miljö i samspel med andra. Hans uttryck "learning by doing" kom sig just av hans syn på människan som en i grunden aktiv individ vars kunskaper inhämtas genom handling (Lundegård, Wickman & Wohlin, 2004). Han såg på lärandet ur ett progressivt perspektiv där utgångspunkten var att aktivt tillägna sig erfarenheter. Progressivismen fick ett stort genomslag och argumenterade för en allsidig skola där både intellekt och handlag skulle utvecklas (Säljö, 2003). Detta är också det som är tanken med en utomhuspedagogisk aktivitet, att vara ett komplement till den traditionella pedagogiken. I utomhuspedagogiken formulerar man Dewey's ord som "Att gripa - för att begripa" (Brügge m.fl., 2007).

Ytterligare en historisk gestalt som förespråkade samspel var pedagogen Lev Vygotskij (1896-1934) som stod bakom det sociokulturella perspektivet. Denna teori såg samspel och interaktion med andra som en funktion för lärande där kunskapen skapas genom samarbete i en kontext. Lärandet här ses också som lokalt och situerat (här och nu) och visar hur man agerar i en praxisgemenskap (Dysthe, 2001).

Att lära genom att göra i samspel med andra, var inte bara Dewey och Vygotskijs tankar om hur människan bildar kunskap. Deras fokus låg dock på hur *undervisningen* skulle gå till för att skapa ett lärande. Jean Piaget (1896-1980) var en kunskapsteoretiker vars fokus låg på hur *människan* bildar kunskap i samspel med omgivningen. Piagets intresse låg främst på kunskapernas ursprung och utveckling. För att få en förståelse för detta valde han att studera barn och deras tänkande om upplevelser och erfarenheter (Säljö, 2000).

### 3.2 Teorier om lärande

I följande avsnitt kommer några av de pedagoger och teoretiker att presenteras, vilka kan ses som bakgrundsfigurer för tankarna kring dagens utomhuspedagogiska arbete. Alla hade det gemensamma att ett erfarenhetsbaserat lärande och samspel är grunden för lärande.

#### 3.2.1 John Dewey - vägen till den sanna kunskapen

I boken *Individ, skola och samhälle*, beskrivs Dewey som en filosof vars intresse för de sociala frågorna, blev avgörande för hans fortsatta arbete (2004). Enligt Dewey rörde dessa sociala frågor, vad som är gott, ont, rätt och orätt samt vad som är kunskap. Detta var också enligt honom de grundläggande problem som finns i interaktionen och samspelet med andra människor. Genom denna syn kom Dewey i sitt fortsatta arbete att ägna sig mer åt de pedagogiska frågorna än åt de filosofiska i undervisningen. Dock var det för Deweys del ändå frågan om ett filosofiskt arbete med analyser och idéer om hur undervisningen bör gå till (2004).

Deweys uttryck ”learning by doing”, stämmer väl överens med tanken om hur en utomhuspedagogisk metod för lärande är tänkt att vara. Dewey menade med denna formulering, att i en aktiv miljö i samspelet med andra var den värld som människan bäst tillägnade sig och befäste sina kunskaper. Han talade för en framtida skola där individen i undervisningen aktivt skulle pröva och experimentera för att utveckla, fördjupa och stärka sina kunskaper – en progression i lärandet. Detta progressiva perspektiv på kunskap fick stort genomslag på sin tid, då det förespråkade en skola där olika kunskaper, både handlaget och det intellektuella, skulle få en möjlighet att utvecklas. Denna progressiva utbildning som Dewey talade för var inte kravlös och fri. Varje utveckling av individens kunskaper skulle ses som en målinriktad arbetsuppgift, med utgångspunkt i elevens aktivitet och intresse. Genom detta sätt att se på hur kunskapsutveckling sker, ställdes Dewey stora krav på lärarens ämnesmässiga och pedagogiska kunskaper (2004).

Vilka pedagogiska kunskaper syftade då Dewey till? Dewey menade att läraren, förutom att aktivt stimulera, bredda och fördjupa elevens utveckling, också skulle ge utrymme för praktiska problem som eleven i framtiden skulle komma att möta i samhället. Med detta som utgångspunkt menade han att skolan måste föras närmare det samhälle som existerade. Han såg skolan som samhällets styrinstrument och menade då att den skarpa skiljelinje som var mellan teori och praktik måste suddas ut. Dewey ansåg i sin teori om lärande att teori och praktik hade lika värde och inte var varandras motsatser utan snarare varandras förutsättningar (2004).

Utbildning var för Dewey ett sätt att nå fram till den ”sanna kunskapen”. Utbildningens väg skulle kontinuerligt fyllas med erfarenheter. Dessa erfarenheter skulle ske i en aktiv miljö tillsammans med andra. Det var också denna kontinuitet och interaktion som Dewey hade som kriterier för en progressiv undervisning (2004). Var dessa kriterier uppfyllda var vägen utstakad för en rätt och utvecklande väg till utbildning. Vad menade då Dewey med dessa kriterier? *Kontinuitetskriteriet* byggde på att barnets tidigare erfarenheter kopplades till det som barnet aktivt utförde i den pågående undervisningen. Detta i sin tur påverkade de erfarenheter som barnet gör längre fram i livet. Här syftade Dewey till ett kontinuerligt växande, där den ena erfarenheten byggde på den andra och som likväl skulle beröra en allsidig utveckling hos individen. Denna form av kontinuerlig utveckling och växande krävde enligt Dewey, ett mål (Almius m.fl., 2006).

Vad menade Dewey då med detta? Han hänvisade då till kravet på ett mål som skulle ge barnet en möjlighet att utvecklas i ett sammanhang där samhällets värderingar och behov formade utvecklandet. Målet siktade även på det andra kriteriet som Dewey ansåg vara vägen till en progressiv undervisning – *interaktionskriteriet* (2006). Här pekar Dewey på den interaktion som finns mellan individen och omgivningen. Lär individen i en miljö där ett samspel med andra är nödvändigt uppfylls även detta andra krav för en progressiv undervisning. Dessa kriterier var, enligt Dewey, viktiga för att barnet genom sin skolgång skulle förberedas för det liv som framtiden gav. Genom detta syfte blev också erfarenheternas kvalitet av betydelse för om kriterierna kunde uppfyllas. Var skedde erfarenheterna? Hur gick erfarenheterna till? Dewey ansåg, som tidigare nämnt, att erfarenheter och upplevelser i samspel med andra är grunden för lärande och kunskapsutveckling. Var undervisningen grundad på dessa kriterier, förbereddes barnet för en framtid som var hanterbar och utvecklande för individen.

### 3.2.2 Lev Vygotskij – det språkliga samspelets förespråkare

Lev Vygotskij (1896-1934) som stod bakom det *sociokulturella* perspektivet, såg liksom sin samtida kollega Dewey samspelet och interaktionen som en funktion för lärande. Vygotskijs fokus låg på språkanvändningen och kommunikationen mellan barnet och omgivningen, och det var också detta som var det centrala i det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000). Han menade att kommunikationen barnet för i sina lekar med andra, gör att det lär sig hur andra uppfattar och förklarar olika fenomen. Denna erfarenhet och överföring av kunskap utgör grunden för barnets sätt att tänka om och förstå sin omgivning. Säljö (2000) uttrycker denna överföring av kunskap som en mediering, där omvärlden är erfaren och tolkad av andra och som genom kommunikation förmedlas till andra. I ett sociokulturellt perspektiv är medieringen en följd av kommunikationen och alltså av lika stor betydelse för individens lärande.

### 3.2.3 Jean Piaget – kunskapens teoretiker

Piagets teorier om hur lärande går till har sin utgångspunkt i det mänskliga intellektet. För honom var målet att utreda hur människan bildar kunskap i samspel med sin omgivning (Säljö, 2000). Piaget såg sig själv som en kunskapsteoretiker, inte som pedagog. Vad Piaget gjorde var att som kunskapsteoretiker studera de frågor som rörde kunskapens ursprung och

utveckling. Då Piaget ville klargöra tankarnas ursprung och utveckling, studerade han barn och deras sätt att tänka om olika fenomen. Genom fria samtal med barnen var målet att komma åt deras resonemang och idé om hur världen fungerar (Säljö, 2000).

Det perspektiv som genomsyrar Piagets kunskapsteori är *konstruktivism*, där betoningen ligger på en aktiv individ som själv konstruerar sin kunskap om och förståelse för sin omvärld. Detta perspektiv som genomsyrade Piagets tankar om utveckling och lärande, representerade det aktiva barnet som i fysisk kontakt med omvärlden förnimmer objekt, kombinerar och manipulerar dem för att sedan dra slutsatser om vad som hänt. På så vis upptäcker och utvecklar barnet nya former av förståelse för företeelser i sin omvärld (2000).

Då Piaget fokuserade på det mänskliga intellektet (ratio) fanns det ytterligare ett perspektiv som representerade hans teorier om mänskligt tänkande och kommunikation - det rationalistiska perspektivet. Utmärkande för detta var att utvecklingen sågs som en process som kom inifrån, där förutsättningen för tänkandet redan från början fanns hos människan. Det som skulle studeras var det mänskliga tänkandet, vilket var Piagets utgångspunkt i sin teori om kunskapsbildning.

#### 3.2.4 Sammanfattning av lärandeteorier

De ovan presenterade filosofer och pedagoger hade alla en gemensam nämnare, nämligen den om det aktiva och reflekterande barnet, som i ett samspel med sin omgivning skapar förutsättningar för ett lärande och en kunskapsutveckling. Deras fokus skiljde sig dock emellan. Dewey stod för de pedagogiska frågorna, d.v.s. hur utbildningen skall gå till. Vygotskij förespråkade betydelsen av kommunikationen mellan barnet och omgivningen, medan Piaget fokuserade på hur barnet inom sig konstruerade sin kunskap - det inre tänkandet. Det är genom deras teorier om hur kunskapsutveckling går till, som vi ser kopplingar till det problemområde vi studerat.

### 3.3 Tidigare forskning

Vad säger då forskningen idag om kunskapsutveckling och lärande i en utomhusmiljö? Utifrån de didaktiska frågorna vad, hur och varför, presenterar vi här erfarenheter och forskning som belyser vikten av ett erfarenhetsbaserat lärande.

#### 3.3.1 Vad?

Vad gör man då ute, och kan man göra saker ute som man gör inne? Vilka effekter får det man gör ute för förståelsen av olika fenomen och begrepp? Dessa frågor är intressanta ur ett didaktiskt perspektiv, då de berör de verkliga kunskaper som eleven tillägnar sig i undervisningen (Brügge m.fl., 2007). Enligt Dahlgren och Szczepanski (i Wohlin m.fl., 2004) är det möjligt att praktisera alla kunskaps- och färdighetsområden i en utomhusmiljö. Detta ser de som ett viktigt villkor för eleven, då lärandet i uterummet sker i olika sammanhang och situationer. För eleven betyder det också ett lärande där teori och praktik förenas. Brügge m.fl., ser vidare uterummets möjligheter för att lära om miljön och om hållbar utveckling. De menar också att i uterummet använder man kroppen och alla sinnen på ett annat sätt än i

klassrummet, varför lärandet utomhus även är basen för undervisningen om kroppen, själen och hälsan. Ute är också en plats för reflektion och estetiska upplevelser vilket, enligt Brügge m.fl., sammantaget gör utemiljön till en lärobok i alla ämnen (2007).

### 3.3.2 Hur och varför?

"Kroppen sätter tanken i rörelse" (s.18). Att aktivt lära in ute är detsamma som att öka medvetenheten i huvudet, hjärtat och handen. Dahlgren och Szczepanski (i Wohlin m.fl., 2004) vill genom att lyfta fram uterummet som lärandemiljö, visa på den förutsättningen som ökar medvetenheten. Förutsättningen är den kroppsrörelse som på ett naturligt sätt är en del i att lära in ute. I rörelserna stimuleras de impulser som gör att vi är medvetna om och vakna i lärandet. Impulserna tillkommer genom användandet av alla våra fem sinnen; syn, hörsel, lukt, smak och känsel. Detta gör att hela kroppen involveras i lärandet och det är något som man idag åter börjar använda inom skola och utbildning (Dahlgren & Szczepanski, 2004)

Rörelser är också ett sätt för individen att skapa sig en identitet, att se sig själv. Öhman och Sundberg (i Wohlin m.fl., 2004) menar på att det egna förhållandet till kroppen är en aspekt av den hälsa och det välbefinnande, vars fokus idag ligger mer på barn och ungdomars stillasittande. De fysiska aktiviteter som, enligt författarna, idag erbjuds barn och ungdomar, är ofta någon form av idrottsverksamhet eller skolans ämne idrott och hälsa. Vidare menar de att dessa aktiviteter oftast är, till skillnad från rörelseaktiviteterna i en naturpräglad miljö, knutna till en bestämd plats med specifika syften och mål. Aktiviteterna ses då som så kallade slutna möten, där det redan är klart vad mötet skall leda till. Författarna menar då att det i de rörelseaktiviteter som sker naturligt i en utomhuspedagogisk verksamhet, även skapas öppna möten. Här har mötet inget bestämt syfte och mål, utan här är det vad man känner och tänker som är av värde. Författarna förklarar detta genom att belysa det faktum att naturaktiviteter inte har ett bestämt språk, det finns heller inget rätt eller fel sätt att utföra aktiviteten på och artefakter (t.ex. redskap) med ett bestämt syfte saknas. Utifrån denna förklaring menar de att den normalisering av individen, som är vanlig i verksamheter idag, är möjligt att undvika i rörelseaktiviteter i naturen. De tror vidare att om vi lyckas med att skapa verksamheter av detta slag, där barn utvecklar en positiv inställning till sig själva och sina kroppar, så kan det vara ett väsentligt bidrag till barns fysiska och psykiska välbefinnande.

Medhåll för dessa tankar finner man i boken *Friluftslivets pedagogik*, där författarna Brügge och Szczepanski motiverar varför utomhuspedagogiken bör tas på allvar (2007). De nämner den forskning som påvisat de positiva effekter naturen har på barn. Naturen ger barnen möjligheter till att träna den motoriska utvecklingen, koncentrationsförmågan och sättet att vara i leken. Genom det samarbete som ofta krävs i en utomhuspedagogiskt lärande, utvecklar barnet också en social kompetens. Det ställs inför utmaningar som kräver samarbete för att lyckas med det man skall företa sig. Författarna pekar också på den betydelsen sinnena har för lärandet, vilket även Dahlgren och Szczepanski (i Wohlin m.fl., 2004) anser är av vikt för inläring och utveckling av kunskaper.

Samma författare menar också att utomhuspedagogikens syfte är att genom sina tematiska och ämnesövergripande aktiviteter, konkretisera det som eleven lär inom klassrummets fyra väggar. Vidare uttrycker de att om man gör det abstrakta konkret, i en aktiv miljö som



uterummet är, ger det eleven den sinnliga upplevelse som förstärker inlärningsprocessen. Att förstå med hela kroppen, att känna och reflektera över upplevelser är, enligt dem, något som ökar motivationen och förståelsen för vår omvärld (2004). Brügge och Szczepanski menar vidare att i denna förståelse och i de direktupplevda och aktiva händelserna, främjas barn och ungdomars miljöengagemang – och det är också då som engagemanget skall tas tillvara och förankras för framtiden (2007).

Undervisningen om miljön och den hållbara utvecklingen skriver författarna Sandell, Öhman och Östman om i sin bok *Miljödidaktik*. Frågan de ställer sig är vad som är ”rätt” undervisning idag. De menar att grunden till att kunna svara på frågan, ligger i vilken miljösyn och vilken utbildningsfilosofi man har. Med miljösyn menar de bl.a. hur man ser på miljö- och resursproblemets karaktär, omfattning och allvar. Utbildningsfilosofin beskriver de som hur man som lärare ser på utbildning generellt och vilken roll och vilket syfte skolan har i samhället. Uppfattningarna om dessa seenden är enligt dem många, men alla har de en utgångspunkt i de didaktiska frågorna vad, hur och varför. Ur ett lärarperspektiv handlar dessa frågor om vilka val läraren gör när det gäller undervisnings motiv – *varför?*, innehåll – *vad?* och form – *hur?* (2003).

För att kunna göra de val som leder till vad man anser vara ”rätt” undervisning, anser Sandell m.fl. att grunden är en lärarutbildning som på ett eller annat sätt innehåller miljöinslag. Dessa inslag skall både vara regelmässiga och ges tillräcklig tid för att garantera kvalitet. Vidare menare de att för de som är lärare och som skall förverkliga de visioner som satts upp, krävs det relativt omfattande fortbildningsinsatser (2003). Utifrån Skolverksrapport 1999, har författarna sammanfattat de rekommendationer gällande insatserna för fortbildning inom området. Dessa insatser är i form av lokala och nationella strategier. Strategierna gäller kopplingen mellan utvecklingsarbete, kompetensutveckling och fortbildning samt en kombination av forskning, utvecklingsarbete och kompetensutveckling. Detta är något de anser är den enda möjliga vägen till en förändring av miljöundervisningen i skolan – på sikt (2003).

### 3.3.3 Om utomhuspedagogik – en sammanfattning

Att lära in genom upplevelser ute är inte något som är självklart. Motstånd och hinder finns men kan, enligt vår mening gå att överbrygga. Motståndet kan bl.a. ta sig uttryck i administrativa och ekonomiska hinder, traditionellt tänkande och brist på kunskap och erfarenhet (Lundgård m.fl., 2004). De administrativa hindren kan var i form av olika tillstånd som, av säkerhetsskäl, behöver göras för att ge sig ut i naturen. Vad gäller de ekonomiska motstånd som skolor mötas av idag, är det en avsaknad av de medel som krävs för att exempelvis kunna utöva lägerverksamhet samt bevarandet av natur- och miljöskolor (2004). Ett av de hinder som utomhuspedagogiken kan möta är den traditionella undervisningens motsättningar mellan teori och praktik (Brügge m.fl. 2007). Detta är även något som Dahlgren och Szczepanski (i Lundgård m.fl.) tar upp. De menar att begreppet skola i princip innebär frihet från fysiskt arbete och att praktik och lärande skiljs åt (2004).

Att som lärare ha kunskap och erfarenhet om att lära in ute där elevens engagemang tas tillvara, skapar i förlängningen den lust till att lära, som främjar elevens fortsatta

kunskapsutveckling (Eriksson, Furå & Pettersson, 2007). Då trygghet och harmoni också ses som en grund för den fortsatta undervisningen i skolan bör man i ett utomhuspedagogiskt perspektiv komma ihåg att naturen inte är en trygg och naturlig miljö för alla att vara i. Det gäller då att som lärare arbeta med utomhuspedagogik på ett sådant sätt att eleverna får ett positivt förhållningssätt till att lära in ute. Pedagoger som saknar kunskap och erfarenhet kan också känna en viss ängslan för att gå ut med sina elever. De kan vara rädda för att förlora kontrollen över elevgruppen om något oförutsätt händer, men även känna en rädsla för att inte kunna svaren på alla de frågor som dyker upp (Lundegård m.fl. 2004).

Att lära in ute innebär att lära konkret och autentiskt. Brügge m.fl. (2007) menar att, genom att flytta ut lärandet till samhällslivet och natur- och kulturlandskapet så skapas detta växelspel mellan det som är konkret och det som är autentiskt. Lärandet som då sker i olika sammanhang och situationer, skapar viktiga villkor för att både praktisera och främja lärandet. Det samma anser författarna till boken *Att lära genom upplevelser– ute*, som menar att det inte är självklart att undervisningen enbart skall ske inom klassrummets fyra väggar. De hänvisar då till det faktum att skolan uppmanas att skapa en varierad sammansättning av både ämnen och arbetsformer, samt olika metoder för att nå målen (2007).

#### 3.3.4 Australiensiska artiklar om Outdoor Education

De artiklar vi ansåg vara relevanta för vår undersökning har hämtats från två olika australiensiska databaser, som vi fick tillgång till genom biblioteket på Charles Sturt University. De gemensamma teman vi fann i artiklarna var att Outdoor Education grundar sig på ett erfarenhetsbaserat lärande men även på det sociala samspelet och kommunikationen mellan elever. Artiklarnas författare påvisar även vikten av relationen mellan naturen och människan, då den är förutsättningen för en hållbar utveckling.

I artikeln *Beyond four walls – Live and learn* (2009), tar författaren Owen upp olika förespråkare för det erfarenhetsbaserade lärandet. Han nämner bland andra Aristoteles och John Dewey som båda talade för olika metoder, där de verkliga upplevelserna var en gemensam nämnare. Att lära genom konkreta upplevelser ute, menar Owen, är en chans för eleverna att koppla ihop klassrummets teoretiska lärande med verkligheten. Men, han invänder vidare, att upplevelser i sig självt inte behöver leda till ett lärande. Detta grundar han på det faktum att många pedagoger kanske undervisar utifrån ett erfarenhetsbaserat lärande, men inte når fram till den dynamik och glädje som är syftet och målet med Outdoor Education. Detta var något som John Dewey på sin tid refererade till, som ”icke-lärande upplevelser”. Owen menar att oavsett metod, är en av de stora vinsterna med erfarenhetsbaserat lärande att eleverna blir mer aktiva i sin egen läroprocess. Han anser vidare att denna lärandemetod gör att eleverna engagerar sig mer såväl intellektuellt, emotionellt, socialt som fysiskt. Detta ser Owen som en vinst då lusten att lära, nyfikenheten och fascinationen, enligt de gällande styrdokument, håller på att försvinna från både eleverna och undervisningen i skolan. Att återinföra elevers lust att lära ser han som en värdefull del i skolans arbete. När det gäller relationen mellan elever och lärare, ser han ytterligare möjligheter. En av de stora vinsterna med Outdoor Education är, enligt Owen, att utveckla nya relationer genom de erfarenheter som görs tillsammans. Trots dessa vinster ser han problematiken med de begränsningar som skolor har när det gäller att använda sig av

erfarenhetsbaserat lärande. Begränsningarna är inte bara bristen på tid, utrymme och pengar utan även det ovan nämnda faktumet att pedagogers sätt att undervisa kan vara avgörande för det resultat som blir.

Att arbeta med det sociala samspelet genom Outdoor Education, handlar inte bara om relationen mellan pedagoger och elever. Det handlar också om möjligheten att utveckla relationer mellan olika elever. I sin artikel *Dare to achieve* (2008) berättar Tiller om hur ett par pedagoger arbetat fram ett program för pojkar från olika inhemska kulturer. Anledningen till programmets utveckling var delvis den höga frånvaron hos eleverna men även de problem som fanns mellan grupperna i klassrummet. Programmet, som heter "Dare to Achieve" går ut på att genom erfarenhetsbaserat lärande utveckla pojkarnas förmågor, uppmuntra dem att samarbeta och att utmana dem fysiskt, intellektuellt och socialt. Tanken är att eleverna ska våga utmana sig själva på olika nivåer i de aktiviteter som finns. Genom att sätta egna gränser lär de sig att känna sig själva, sina förmågor och sina begränsningar. Aktiviteterna är utformade på ett sådant sätt att de stöder eleven i sin självreflektion, självutvärdering och egen målsättning. I aktiviteterna, t.ex. flottbygge, måste eleverna också lära sig att samarbeta för att kunna slutföra projektet. På detta sätt, menar pedagogerna i artikeln, tillåts eleverna att utveckla och förbättra gemenskapen på ett sätt som inte är möjligt i klassrummet. Pedagogerna ser också vikten av att även innefatta det teoretiska för att få den helhet som eftersträvas i lärandeprocessen. De menar vidare att om inte en aktivitet slutförs i sin helhet, så har eleverna inte lärt sig något och tiden är då helt bortkastad. I helheten ingår det "gruppråd" som eleverna samlas kring för att samtala och dela med sig av de upplevelser de haft. Det är, berättar en av pedagogerna, i dessa samtal som det mesta av lärandet sker, där man samtalar och reflekterar över de erfarenheter som gjorts. Vidare anser de att Outdoor Education är grundat på förutsättningen "learning by doing", och är ett kraftfullt och effektivt sätt att sträva mot och uppnå de mål som styrdokumentet har satt upp.

En annan form av relation är den mellan människan och naturen. Preston och Griffiths artikel, *Pedagogy of connections: Findings of a collaborative action research project in outdoor and environmental education* (2004), tar upp den förbättring av relationen mellan människa och natur som eftersträvas i dag och att det ofta är det uttalade målet med användandet av Outdoor Education. Författarna har genom en aktionsforskning studerat huruvida elevers tänkande *om* och relation *till* naturen kan förändras. Studien gick ut på att eleverna fick se samma plats flera gånger men ur olika perspektiv. Utifrån de samtal och diskussioner forskarna senare hade med eleverna, kunde de komma fram till huruvida en förändring skett i elevernas relation till naturen. Preston och Griffith vill med sin forskning se om möjligheten finns att lära in på olika sätt genom att använda denna metod. Platsen kan vara den samma i ett lärande men om den ses ur olika perspektiv, t.ex. naturvetenskapligt eller ett konstnärligt, kan den ge eleven en fördjupning *och* en helhet i sin lärandeprocess. Genom sin forskning visar de på vikten av att främja andra sätt att lära och betydelsen av ett samspel mellan pedagogen, den lärande och den naturliga miljön. De ser då Outdoor Education, inte bara som en metod för att integrera alternativa inlärningsmetoder, utan också ett sätt för att utveckla relationen mellan människan och naturen. Författarna såg under sin forskning många vinster med den metod de använde sig av under studien, men stötte också på ett antal pedagogiska dilemman.

Varför lär vi då in ute? Denna fråga ställer sig Eglington i sin artikel *Out of doors and learning* (2009). Att arbeta med Outdoor Education ser Eglington som en möjlighet att få tillbaka de kunskaper vi en gång haft, men som gått förlorade i industrialiseringen av samhälle och miljö samt människans urbanisering. Vidare anser Eglington att Outdoor Education ger oss de möjligheter vi behöver för att kunna utveckla dessa förmågor igen. Författaren menar då främst den kombination av ett hållbart arbete i naturen och de tekniska färdigheter som följer i arbetet. Grundtanken med Outdoor Education finner Eglington i bland andra Dewey's teorier om ett erfarenhetsbaserat lärande. Att lära utifrån en sådan metod är det som ligger till grund för de utomhuspedagogiska program som finns idag. Precis som många andra menar också Eglington att Outdoor Education i sig självt är en kombination av teoretisk inläring och praktiskt lärande som sker över tid, i många olika miljöer och med många "trials and errors".

### 3.4 Svenska styrdokument

Den svenska skolverksamheten har sin utgångspunkt i de aktuella styrdokument som finns och är ett stöd för läraren i sin planering av verksamheten. Den belyser också det övergripande ansvar som rektorn har för den pedagogiska verksamheten som helhet. Det styrdokument som är gällande för den undersökning vi utfört, är *Lpo 94, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (2006).

Enligt Lpo 94 har skolan som uppdrag att främja elevers lärande. Genom att sträva efter att utveckla elevens nyfikenhet och lust att lära samt tilliten till den egna förmågan, bidrar skolan till elevens harmoniska utveckling. Skolan har även som uppdrag att överföra de grundläggande värden som förbereder eleverna för att leva och verka i samhället. Värdena ligger i att visa aktning för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö.

För att vidare ge eleven en så tydlig bild som möjligt av omvärlden, skall det i undervisningen ingå vissa övergripande perspektiv vad gäller historik, miljö och samhälle. Perspektivet ger då eleven en förståelse för hur de val som görs, påverkar miljön, människan och samhället, både nu och i framtiden. Det belyser även de kunskaper som behövs för att skapa förståelse för hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva kan påverka arbetet mot en hållbar utveckling. Eleven bör därför känna till de grundläggande ekologiska sammanhangen och vilka förutsättningar som krävs för en god miljö. En av de förutsättningar Lpo 94 har som mål att uppnå i grundskolan är de grundläggande kunskaperna om en god hälsa. Eleven skall genom detta få en förståelse för hur den egna livsstilen påverkar både den egna hälsan och miljön.

När det gäller kunskap är ett av de uppdrag som skolan har, att "eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper" (s.7). Då kunskap är ett mångtydigt begrepp, ger det också läraren möjlighet att låta kunskaper komma till uttryck i olika former. Formerna presenteras som fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet och ger, i ett samspel de förutsättningar som behövs för att barnen ska ges ett sammanhang i lärandeprocessen. Att låta eleverna ta initiativ och ansvar är också en av de uppgifter skolan har. Eleverna skall genom detta utveckla sin förmåga att lära, utforska och arbeta både självständigt och tillsammans med andra. Skolan skall även verka för att eleven genom sina tillägnade kunskaper kan formulera och pröva sina

antaganden, lösa problem och reflektera över de erfarenheter som görs. Vidare talar styrdokumenterna om vikten av att skolan ger läraren utrymme för att arbeta med dessa olika kunskapsformer. Det är lärarens ansvar att sträva efter att balansera och integrera de olika kunskapsformerna i undervisningen, för att bilda den helhet som eftersträvas.

Vad kunskapsbegreppet då egentligen är, ingår i skolans uppdrag att aktivt diskutera. Vad kunskap är i dag, vad den kommer att vara i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker.

### 3.5 Australiensiska styrdokument

De styrdokument (Curriculum) som skolorna och utbildningscentra i NSW har som utgångspunkt för sin planering av verksamheten, är utformade på ett annat sätt än de svenska. Det finns, precis som i Sverige, en gemensam övergripande läroplan för skolor och utbildningscentra, som beskriver deras huvudsakliga uppdrag. Utöver detta finns det också sex kursplaner som tydliggör för pedagogen, vilka förmågor det är som eleven skall utveckla inom ett visst område. Det område som vi tittat närmare på är Personal Development, Health and Physical Education K-6 (PDHPE), då vi ser det område som mest relevant för vårt arbete. Denna kursplan ger ett utförligt bidrag till det övergripande styrdokumentet, om hur man stöder och främjar elevens personliga utveckling. Kursplanen visar också på ett väl utvecklat koncept som omfattar alla aspekter på individens välbefinnande, såväl det sociala, psykiska, fysiska som det inre välbefinnandet. Den berör även utvecklingen av elevens kunskaper om och förståelse för det samhälle de lever i, samt de förmågor och värderingar som gör det möjligt för dem att leva ett hälsosamt och meningsfullt liv. Precis som i Sverige, arbetar pedagoger vid de olika institutionerna efter sina lokala kursplaner.

Bakgrunden till denna kursplan ligger i det snabbt förändrade samhälle vi lever i idag, där betydelsen av att leva hälsosamt har blivit en gemensam angelägenhet. Kursplanen belyser genomgående vikten av ett hälsosamt leverne och de positiva effekterna det har för individens välbefinnande. PDHPE-programmet beskrivs i kursplanen ha en unik roll i utvecklingen av individens levnadssätt.

Programmet fokuserar på att stimulera eleven till att ha en positiv attityd till hälsa och fysiska aktiviteter, samt att kunna ta välgrundade beslut relaterad till detta. Programmet skall vidare innehålla möjligheter för eleven att kontinuerligt kunna delta i varierande fysiska aktiviteter. Vidare är utgångspunkten för kursplanen att utveckla elevens personliga och sociala förmågor, så att de har en bra grund att stå på i framtiden. Kursplanen är utformad så att varje skola har möjlighet att hantera olika slags livsfrågor som återspeglar skolans sätt att se på dem. Precis som i Sverige, arbetar pedagoger vid de olika institutionerna efter sina lokala kursplaner vilket också förtydligas i kursplanen. Den säger; ” The syllabus is designed to give all schools the flexibility to treat sensitive and controversial issues in a manner of reflective of their own ethos” (s.5).

Vad PDHPE också tar upp är att, även om fokus är att främja en bättre hälsa för alla, så har inte alla samma möjligheter att leva upp till det. Att ta hänsyn till elevernas bakgrund är viktigt när man utformar ett PDHPE-program. Den miljö, politiska och socioekonomiska bakgrunden kan vara avgörande faktorer, som gör att eleven inte gynnas av kursplanens mål. Dessa olikheter kan också vara knutna till förhållanden som elevens ålder, kön,

funktionshinder, sexuella läggning eller etnicitet. Förutom dessa faktorer belyser kursplanen även vikten av att lärare, föräldrar och elever förstår att en förbättrad hälsa är ett ansvar, som ligger på varje enskild individ. Kursplanen, PDHPE, visar tydligt *vad* läraren skall arbeta med för att eleven uppnå målen samt *hur* läraren skall arbetat för att eleven ska uppnå dessa mål. *Vad* läraren ska arbeta med sammanfattas i kursplanen som livskunskap, hälsa och motion i olika former. Målet är där att genom åtta olika teman utveckla elevens individuella förmågor. Dessa olika teman som finns, är beroende av varandra på så vis att det ena påverkar det nästkommande temat i cirkeln (se bilaga 2). Dessa förmågor handlar om att utveckla motoriken, fatta relevanta beslut i olika situationer, lösa problem, kommunicera och att samspela med andra. Dessa teman är i sin tur indelade i olika aktiviteter och moment som läraren bör arbeta med, för att eleven ska kunna uppnå kursplanens mål. Aktiviteterna är sedan indelade i svårighetsgrader, som är relevanta för den årskurs eleverna går i. När det gäller området "Growth and Development" är syftet att bl.a. utveckla kunskapen om och förståelsen för elevens personliga identitet och egna värderingar. Svårighetsgraderna stiger där på följande sätt och det förväntade resultatet är att eleven i "Early Stage 1" (förskola) ska kunna "Identifies how people grow and change". I "Stage 1" (år 1-2) ska de ha utvecklat detta genom att "Describes the characteristics that make them both similar to others and unique". När eleven går i "Stage 2" ska de även kunna "Describes life and associated feelings". "Stage 3" innebär till sist att eleven också ska "Explains and demonstrates strategies for dealing with life changes" (s.19). Detta gäller varje elev för att de ska få den eftersträvade kunskapen och förståelsen för den utveckling som livet innebär.

## 4 Metod

I följande kapitel presenteras och motiveras metodval för studien, urval av undersökningsgrupp, förberedelser samt de deltagande observationernas genomförande. Vidare beskrivs hur samtalsintervjuerna utfördes. Även de avgränsningar som gjorts motiveras, samt för- och nackdelar med den metod vi använts oss av. Kapitlet avslutas med en presentation av de etiska hänsyn som vidtogs.

### 4.1 Metodval

Vårt val av metod styrdes av problemområdet vars syfte var att ta reda på pedagogers tankar om hur och varför de väljer att arbeta med Outdoor Education. Vi valde att genomföra undersökningen med en kvalitativ ansats eftersom vi sökte fånga såväl pedagogers handlingar som dessa handlingars innebörder. Vi skulle dessutom själva befinna oss i den sociala verklighet vi valt att undersöka när vi samlade in data och genomförde våra analyser (Nationalencyklopedin [NE], 2009). När en kvalitativ undersökning genomförs finns det framför allt fyra olika metodalternativ att använda sig av; litteraturgranskning, enkäter, observationer och intervjuer (Stukát, 2005). Vi ansåg att tre av dessa alternativ var relevanta för vår undersökning. Vi startade vår undersökning med att granska litteratur inom ämnet, för att kunna få en större förståelse för det ämnesområde vi valt att undersöka.

Litteraturgranskningen fortsatte sedan under hela den tid då datainsamlandet fortsatte. Arbetet gick sedan vidare med de observationer vi planerat att göra. Under återkommande tillfällen observerades ett par pedagoger vid ett utbildningscentrum i NSW. Däremellan utfördes observationer på ytterligare tre olika skolor i regionen. Att använda sig av observationer som forskningsmetod, såg vi som ganska självklart då vi fick vara med på platsen där undervisningen genomfördes samt att vi fick göra egna iakttagelser. Efter de observationer som genomförts, följde vi upp med samtalsintervjuer då dessa kan ses som ett komplement till annan forskning, exempelvis observationer. Vi valde intervjuer av respondentkaraktär då det var undersökningspersonernas tankar och sätt att se på Outdoor Education som var relevant för vår studie. Skulle dessutom någon av intervjupersonerna utebli, skulle de kunna ersättas av någon annan person som arbetar på liknande sätt (Esaiasson m.fl.,2007).

Vi är medvetna om att en kvalitativ undersökning kan uppfattas som subjektiv, beroende av vem som gör tolkningen av resultaten. Dessutom kan det finnas invändningar om mätningens tillförlitlighet, reliabilitet, då det vanligtvis låga antalet undersökningspersoner ofta begränsar möjligheterna till generalisering (Stukát, 2005).

#### 4.1.1 Litteraturgranskning

När det gäller att hitta och kunna granska den litteratur som ska ligga till grund för en vetenskaplig undersökning är det viktigt att ha ämnet för uppsatsen helt klart för sig. Först då kan man söka reda på den litteratur som behövs för att kunna läsa in sig ordentligt på det ämne som valts. Med hjälp av sökord inom vårt ämne, började vi leta på universitetsbibliotek och i databaser. Dessvärre resulterar ofta denna metod i att man finner en rad titlar där man inte vet vilka det är som är relevanta för just det ämnet man valt att skriva om (Dysthe, 2002). Är man då inte van vid hur man ska kunna sovra i det innehåll man finner, är det lätt att man

tröttar ut sig genom det myckna läsandet. Till en början saknade vi den teknik som erfordrades för att vi skulle kunna få en överblick över bokens innehåll och dess relevans. Dysthe menar att mycket tid kan sparas genom att först läsa igenom innehållsförteckning och register och studerade kapitelrubrikerna för att sedan snabbt skumma igenom ett par avsnitt och se om boken är värd att läsa. Detta sätt, ansåg vi, gjorde att det var lätt att missa kortare passager i olika texter som kunde vara väl värda att använda sig av i vår uppsats. Efter att ha börjat läsa en del olika litteratur, insåg vi att tiden inte räcker till för att göra noggrannare genomläsningar, utan följde Dysthes råd (2002). Vid genomläsning av såväl böcker som artiklar, valde vi att efter varje läst stycke eller kapitel skriva ner en sammanfattning och reflektion med sidhänvisningar. Detta gjorde vi för att lätt kunna hitta tillbaka till de avsnitt i texterna, vi såg som relevanta för vår studie.

#### 4.1.2 Observationer

Observationerna gjordes för att vi konkret skulle kunna se hur pedagogerna på de skolor och utbildningscentra vi besökte, arbetade med Outdoor Education gentemot de studiemål som är uppsatta av den Australiensiska regeringen.

De fördelar vi anser att observationer har, är att man på plats i den naturliga miljön kan se hur de olika pedagogerna arbetar med vad de själva kallar Outdoor Education. Pedagoger kan ibland uppfatta saker de arbetat med under en längre tid som självklara, och det kan då vara svårt för dem att se vilka metoder och teorier de använder sig av i sin undervisning. Som observatör ser man ofta skeendet ur ett annat perspektiv där det kan vara lättare att identifiera metoderna och teorierna. Observationerna kan även fånga diskrepansen som finns mellan vad som sägs och vad som görs.

De nackdelar vi kan peka på när det gäller den typ av iakttagelser vi gjort, är att de är tidskrävande. Ytterligare en av nackdelarna är när observatören inte ser det som *faktiskt* händer utan i stället ser det hon/han *vill* se. I *Metodpraktikan* (Esaiasson m.fl., 2007) kan vi läsa att det görs indelningar där man kan inta olika roller som betraktare vid direktobservationer. Rollerna är enligt författarna, fullständig observatör eller fullständig deltagare. Det kan vara svårt att vara en fullständig observatör när mindre barn är delaktiga i den situation som ska observeras. Deras nyfikenhet och spontanitet gör ofta iakttagaren delaktig. Att vara en fullständig deltagare kan också vara svårt då det är lätt att man tappar fokus på det man tänkt observera. Det är lätt att falla in i en roll där man själv vill hjälpa barnen och svarar på de frågor som ställs. Observatören kan då hamna i ett tillstånd som betecknas *Go native*, där han eller hon blir en del av det fenomen som iakttas och finns det inte ett opartiskt förhållningssätt måste man nog ifrågasätta observationens validitet. Det går att minska detta genom att observatören då och då tar en paus från det som hon/han har sett, för att reflektera över iakttagelserna.

#### 4.1.3 Intervjuer

Vi valde att göra samtalsintervjuer av respondentkaraktär, då den typen av intervju bäst tar reda på intervjupersonernas egna tankar på hur de själva ser på det fenomen vår undersökning ska behandla. Vi valde att ställa öppna frågor, då de tenderar att ge längre och mer



uttömmande svar. De intervjuer vi genomförde var samtalsintervjuer eftersom man, enligt Esaiasson m.fl. (2007) oftast använder sig av sådana när man vill kartlägga människors uppfattningar inom ett visst område. Vid sådana frågor får intervjupersoner möjlighet att i sina svar även reflektera över det som diskuteras. Undersökaren bör alltid sträva efter att försöka förstå världen så som intervjupersonen själv upplever den. I en samtalsintervju ges det ofta ett utrymme för interaktion mellan svarspersonerna och den person som genomför intervjuerna (Esaiasson m.fl., 2007). Detta menar vi, ger undersökaren möjligheten att registrera svar som kan ses som oväntade.

Vi menar att det finns en hel del fördelar med att göra intervjuer. En av dem är att det tar mindre tid att utforma intervjufrågor än att göra en enkät. Bortfallet blir mindre och du slipper även att lägga tid på att skicka ut påminnelser till din urvalsgrupp. Ytterligare en fördel som finns är att de misstag som eventuellt dyker upp under en studie, kan klaras upp direkt och på så sätt ökar validiteten. Det finns även möjlighet att erhålla ickeverbal information, dvs. tolka det kroppsspråk som intervjupersonen har, för att sedan kunna följa upp med passande följdfrågor. Om intervjuaren dessutom lyckas vinna svarspersonens tillit och genom sin flexibilitet lyckas framställa granskande följdfrågor, kan dessutom fler oväntade svar framkomma. Svar som i en enkätundersökning eller en frågeundersökning aldrig skulle yppas. Detta ser vi som en möjlighet till att stärka undersökningens validitet.

Nackdelarna å andra sidan är att det är relativt tidskrävande att transkribera och analysera intervjuresultatet man fått. Den sociala samspelssituationen behöver inte alltid fungera mellan undersökaren och intervjupersonen och det kan i sin tur leda till att intervjupersonen inte vågar eller vill svara ärligt på de frågor som ställs. Dessutom behöver utfrågaren hela tiden vara närvarande, till skillnad från de svar som erhålls via en enkätundersökning. Ytterligare en nackdel kan vara att den person du bestämt tid för intervju med, kan utebli pga. sjukdom eller något annat hinder.

#### **4.2 Urval och förberedelser**

Vår undersökning utfördes som en fallstudie i en mindre stad i regionen New South Wales i Australien. Vi begränsade vår utredning till några pedagoger och rektorer som arbetade i och runt staden. Vi ansåg att det skulle ta för mycket av vår tid till att åka till andra områden för att utföra ytterligare observationer och intervjuer. Vi fick inbjudningar från ett flertal olika undervisningscentra, men bestämde oss för att välja bort dem då de låg flera timmars bilfärd bort. Vår uppsats kan ses som en kvalitativ studie eftersom fokus låg på detaljerade granskningar av en händelse samt av människor och erfarenhetsbaserade uppfattningar av olika fenomen (Esaiasson m.fl., 2007).

Våra förberedelser började redan ett par månader innan avresan till Australien. Genom vår handledare, fick vi kontakt med den pedagogiska ledaren för lärarprogrammet vid ett av universiteten i NSW. Vi fick även tala med en man som är professor vid samma fakultet och då han för tillfället befann sig på Göteborgs Universitet. Det ordnades ett möte där han gav oss namnen på flera kontaktpersoner med kännedom om ämnet utomhuspedagogik.

Vissa delar av vårt PM översattes till engelska och sändes tillsammans med vår frågeställning över till Charles Sturt University i NSW. Vidare sände vi över en kort förklaring till hur vi tänkt arbeta med observationer och intervjuer. Vi förklarade att vi inte tänkt förbereda någon intervjuguide, då vi först ville göra några observationer för att med hjälp av dem utforma de intervjufrågor vi ansåg vara relevanta för vår undersökning.

#### 4.3 Presentation av utbildningscentrum och skolor

På det utbildningscentrum där vi genomförde observationerna, arbetade två pedagoger varav den ena även fungerade som rektor för centrat. Pedagogerna arbetade lika mycket med undervisningen på centrat. En av pedagogerna (Pedagog P) samarbetade även med skolor och andra centra i regionen. Han hjälpte flera allmänna skolor med planering och igångsättande av nya teman. Rektor på skolan (Rektor K) skötte det mesta när det gällde bokningar av de allmänna skolor som skulle komma på studiebesök. Han skötte även om uppdateringarna av de internetsidor som var knutna till centrat. Rektor K ingick även i en grupp med forskare som samlades någon gång per månad och diskuterade de senaste forskningsrönen gällande miljö och hållbar utveckling.

Centrat var uppdelat i ett par klassrum inomhus, ett uterum, några växthus och stora områden av fält, skog och buskage. I klassrummen undervisade man på ett mer traditionellt sätt med föreläsningar och laborationer. Uterummet användes främst till den första samlingen när de besökande eleverna anlände till centrat, mellanmål och lunch samt till avslutningen på dagen innan eleverna skulle bussas hem till sina skolor igen. I växthuset odlades nya små plantor som bland annat användes när de äldre eleverna skulle genomföra olika projekt som gick ut på att plantera och studera nya arters anpassning till olika typer av miljöer. Miljöerna var t.ex. inhemska buskage, skogar och fält men även odlade miljöer där eleverna försökt introducera nya arter för att se hur de skulle klara sig i en miljö som inte var naturlig för just de arterna.

Skolorna där vi genomförde våra observationer och intervjuer, var alla allmänna skolor (public Schools). Vi fick kontakt med dessa skolor genom pedagog och rektor på utbildningscentrat. Besöket på den första skolan (Skola I) arrangerades genom en av klasslärarna som gästade centrat under vår första observationsdag. Skola I var belägen i utkanten av staden och hade en förhållandevis stor skolgård med lekplatser och skolträdgård. Klassrummen låg i olika paviljonger som alla var sammanfogade med ett tak, under vilket man kunde söka skydd för den starka solen. På skolan delade vi upp oss och följde två olika pedagoger, Lärare K och Lärare A. Lärare K hade arbetat som lärare i femton år och hade även en bakgrund som studierektor på en mindre skola i ett lantbruksområde. Hon hade arbetat på denna skola i ungefär fem år. Lärare A var relativt ny i yrket och hade bara arbetat på skolan som vikarie i några månader.

Den andra skolan (Skola II) vi besökte, var en skola som låg mitt i centrum av staden. Skolan hade enligt Rektor J som arbetade där, den minsta skolgården i regionen och där fanns inga gräsytor för barnen att leka på. De hade ett stort uterum, under tak, där de hade sina morgonsamlingar och åt sina luncher. I den ena kanten av skolgården fanns det en mindre skolträdgård och en uppbyggd kompost som barnen själva tog hand om. Ett växthus var under uppbyggnad och där skulle barnen så småningom odla egna frukter och grönsaker.

Skola III som var den sista skolan vi besökte, var en liten landsortsskola där det endast gick ett trettiotal elever. Skolan fungerar även som ett utbildningscentrum, liknande det utbildningscentra vi genomförde våra första observationer. Skolgården ligger för sig och området som används som utbildningscentrum ligger alldeles intill. Det är endast en liten byväg som skiljer dem åt. Skolgården, som till ytan är ganska stor, är som ett enda grönområde med en liten asfalterad basketplan precis framför skolhuset. Intill basketplanen finns det, precis som på de andra skolor vi besökt, ett uterum som ligger under tak. I ena kanten av skolgården finns en stor skolträdgård som eleverna har arbetat fram under sina matematiklektioner. Här finns allt från örter till fruktträd. I skolhuset finns det en lektionssal och ett alldeles nytt kök där eleverna lagar mat tillsammans med föräldrar som kommer och hjälper till.

Området som används som utbildningscentrum har flera olika typer av miljöer som är uppbyggda runt en damm. Det finns ett område där de har planterat många olika sorters inhemskt gräs och vilda veteslag, ett mindre skogsområde där alla träd är planterade efter ett mönster som gör att träden ser ut att stå i raka led från alla vinklar. Här finns det också flera riktigt gamla träd. Det äldsta trädet är 350 år gammalt. Det finns buskage och öppna ytor där besökande elever går på upptäcktsfärd och får lära sig om Australiens djur- och växtliv. På området finns det också ett hus som fungerar som lektionssal där pedagogerna använder sig av en smartboard vid sin undervisning. När vi besökte skolan höll de precis på att bygga ett uterum i området. Uterummet byggdes av material som donerats av en bonde i närheten. I stället för att slänga materialet när han renoverade sin gård, gav han det till skolan som tog om hand om materialet på bästa sätt.

På skolan arbetar en lärare (Lärare C) och en rektor (Rektor O), som även är verksam i undervisningen. Rektor O har byggt upp skolan och den del som var undervisningscentrum med hjälp av många skandinaviska idéer. Delar av undervisningscentrat sponsras till exempel av Norske Skog. Rektor O tillbringade ett halvår i Skandinavien där han gjorde en undersökning om utomhuspedagogik. Där lät han sig inspireras av en del av de utomhuspedagogiska idéer som han därefter tog med sig tillbaka till sin skola. Skolan får mycket hjälp av invånarna från samhället. De kommer och hjälper till med olika uppgifter som exempelvis byggande av lokaler och upprustning av skolgården. De som kommer och hjälper till, gör det med glädje och helt utan ersättning.

#### **4.4 Genomförande**

När vi kom till Australien hade vi genom förberedande arbete fått kontakt med ett utbildningscentrum i utkanten av staden där vi skulle bo. Vi började med att ta telefonkontakt för att ordna ett första möte med rektor vid centrat. Efter överenskommelser beslutade vi att vi skulle genomföra fyra heldagsobservationer hos Rektor K och Pedagog P. Observationerna skulle genomföras vid ett flertal tillfällen eftersom vi ville se hur pedagogerna arbetade med olika åldersgrupper. Dessvärre blev ett av observationstillfällena inställt då skolan som skulle komma, avbokade sitt besök. Vi genomförde alltså tre iakttagelser på detta utbildningscentrum. Vidare fick vi kontakt med ytterligare två skolor, Skola I och Skola II, som vi besökte. Vi utförde en dryg halvdagsobservation på varje skola. Det tredje och sista observationstillfället fick vi på en skola, Skola III, som även arbetade som

utbildningscentrum. På Skola III stannade vi under en hel dag och fick möjlighet att observera såväl klassrumssituationer som elever som var på besök på den del där centrat låg.

När vi först träffade pedagogerna på det utbildningscentra vi besökte, informerade vi dem om att vi först ville göra observationer vid några tillfällen, för att sedan intervjua dem. Vi kom överens om att observera deras arbete vid tre olika tillfällen och kom överens om vilka dagar som skulle passa bäst. Efter observationerna, förberedde vi en intervjuguide (bilaga 1) som vi använde oss av efter det sista observationstillfället. Denna intervjuguide fortsatte vi att använda oss av, även på de övriga skolor vi besökte. Våra uppföljningsfrågor blev dock inte de samma i de olika intervjuerna, då frågorna var öppna intervjufrågor som besvarades olika av de olika svarspersonerna. Vi informerade även alla pedagoger om att vi skulle spela in intervjuerna. Detta val grundar sig i möjligheten att kunna gå tillbaka till inspelningen och återigen analysera de svar vi fått i intervjuerna. Vidare berättade vi att inspelningarna skulle komma att raderas då de bearbetats och när vårt arbete examinerats.

Vid det första observationstillfället, som utfördes vid ett utbildningscentrum dit skolklasser från området NSW kommer, hade vi möjligheten att dela upp oss och följa var sin pedagog. Möjligheten till uppdelningen gavs eftersom de bokar in två klasser åt gången. På så sätt fick vi tillfälle att observera två olika undervisningsstilar. Tanken var att vi vid nästa tillfälle skulle byta och följa den pedagog vi inte tidigare observerat. Pedagogerna som arbetar vid undervisningscentrat, tar han om klassen medan den medföljande klassläraren håller sig lite mer i bakgrunden och är behjälplig som resurs. Det gjorde att möjlighet gavs till att småprata lite med läraren och på så sätt få reda på hur de hade förberett sig för den här dagen samt hur de skulle följa upp arbetet när de kom tillbaka till sin skola igen. Dessvärre var det vanligt att klassläraren inte hade förberett sig alls utan såg den här dagen som en ”ledig” dag. Vid slutet av dagen jämfördes och nedtecknades de intryck vi fått under våra observationer. Vi hade båda gjort liknande iakttagelser under dagen.

#### *4.4.1 Deltagande observationer och samtalsintervjuer*

Vi började med att iaktta hur pedagogerna mötte de två klasserna, som för dagen var sexåringar, och hur de gjorde för att entusiasmera dem inför den kommande dagen på centrat. Därefter observerade vi på vilket sätt de lagt upp sina lektioner och hur de genomförde dem. Båda pedagogerna behövde vara på samma ställen på centrat, eftersom eleverna i de båda klasserna arbetade med likadana teman. Detta gjorde att de började på var sina områden, för att vid ett senare tillfälle, efter lunch, byta plats med varandra.

Det andra observationstillfället följde ett par dagar efter det första. Denna gång fick vi inte möjlighet att dela upp oss, utan följde samma pedagog. Observationerna gjordes på samma sätt som vid det tidigare tillfället och vid dagens slut satte vi oss återigen och diskuterade vad vi sett och stämde av våra intryck. Vi hade vid detta tillfälle följt Pedagog P tillsammans och våra intryck av hur han hanterade barnen, var de samma.

Vid det tredje och sista observationstillfället gjorde vi inget byte när vi skulle följa pedagogerna vid utbildningscentrat. Vi valde att hålla oss till samma pedagog som vid det första tillfället, då en av oss hade lite svårigheter med att följa med i det språk som en av

pedagogerna talade. Han talade med bred australiensisk dialekt och använde dessutom mycket slanguttryck. När vi i slutet av dagen skulle göra våra intervjuer, blev det därför ett naturligt val av vilken pedagog var och en av oss skulle intervjua.

När vi genomförde intervjuerna, höll vi oss till en intervjuguide vi tidigare sammanställt (se bilaga 1). Då intervjuerna var av samtalskaraktär såg vi endast vår intervjuguide som ett manus för att hålla oss kvar vid det ämne vi tänkt fråga om. Följdfrågorna blev relativt många och vi valde att spela in alla intervjuer för att inte förlora viktig information. Detta val grundar sig i möjligheten att kunna gå tillbaka till inspelningarna och återigen analysera de svar vi fått i intervjuerna. Skulle det dessutom vara några ord som var svåra att förstå, skulle vi kunna ta hjälp av varandra vid transkriberingen.

De intervjuer vi gjorde, genomfördes efter det att observationerna var färdiga. På utbildningscentrat där vi var under tre dagar, valde vi att intervjua var sin pedagog efter den sista dagen på platsen. Även vid besöket på Skola I, delade vi på oss och intervjuade var sin pedagog. Den ena pedagogen hade varit en längre tid inom yrket medan den andra var förhållandevis ny i sin yrkesroll. På Skola II blev situationen lite annorlunda mot vad vi tänkt. Vi började med att prata med ett par pedagoger som det var tänkt att vi skulle följa under den dagen då vi var där. Tanken var att vi skulle intervjua dem vid iakttagelsens slut, precis på de tidigare platser vi besökt men då observationstillfället gick oss ur händerna, på grund av för varma temperaturer, fick vi snabbt ställa om våra tänkta intervjuer och i stället söka upp rektor och be honom om en pratstund. Den intervjun gjorde vi gemensamt. Vi har även tagit fasta på information vi fått genom mer informella samtal som fördes under den tid då observationerna utfördes.

Observationerna och intervjuerna vi utförde i de allmänna skolorna, gick till på samma sätt. Den enda skillnaden var att vi bara besökte varje skola vid ett tillfälle. De inspelade intervjuerna vi genomfört, transkriberades och sammanställdes så att de därefter kunde bearbetas och transkriberas.

## **4.5 Etiska hänsyn**

### *4.5.1 Information*

För att upprätthålla informationskravet när det gäller de etiska reglerna, valde vi att innan resan till NSW i Australien, skicka över information om vad vår studie skulle komma att handla om. Vi förklarade i stora drag hur vi skulle gå tillväga i vår undersökning, samt vad vårt syfte med studien var. Vi ville även klarlägga att vår undersökning var en examensuppsats för lärarprogrammet vid Göteborgs Universitet och att resultatet av vår undersökning kommer att redovisas vid en examination. Denna förhandsinformation sändes över till en kontaktperson vid lärarprogrammet på Charles Sturt University, som vi tidigare haft kontakt med via e-mail. Kontakten upprättades av vår handledare vid Göteborgs Universitet.

#### 4.5.2 Samtycke

Samtycke till de observationer samt intervjuer vi planerade att göra, inhämtades vid den första kontakten vi tog med berörda pedagoger och rektorer vid de olika skolorna samt undervisningscentra vi planerade att besöka. Vi valde att först ringa upp berörd personal, sedan besöka dem och presentera vårt arbete. Därefter frågade vi om vi, förutom intervjuerna, fick lov att återge de spontana samtal vi förde under våra observationer. Ett samtycke från eleverna föräldrar behövde inte inhämtas då vi endast kom att samtala med och observera pedagogernas förhållningssätt till ämnet utomhuspedagogik. En del dokumentation genom foton gjordes men endast för våra egna reflektioners skull. Vi var dock noga med att ta reda på om alla elever fick lov att delta på våra foton. De personer vi valde ut för vår studie, blev medvetandegjorda om sin rätt att när som helst avbryta sin medverkan utan någon vidare påtryckning från oss.

#### 4.5.3 Konfidentialitet

När samtycket till våra observationer och intervjuer inhämtades, informerades även pedagogerna om att vi skulle hantera alla uppgifter på ett sådant sätt att utomstående inte kommer att kunna identifiera de enskilda personer som förekommer i undersökningen. Vi berättade vidare att vi skulle radera de inspelningarna vi gjort, efter det att vi transkriberat intervjusamtalen. Vi bestämde oss också för att fråga de deltagande om de efter avslutad undersökning ville ta del av det resultat vi kom fram till.

### 4.6 Metodkritik

Då vi endast undersökte en mindre ort i en av regionerna i Australien, kan man se vissa brister med den interna validiteten, dvs. hur områdets begränsade omfattning försvårar slutsatsens trovärdighet. Med tanke på att pedagoger som arbetar i en och samma region ofta använder sig av likartade metoder när de undervisar, blir det svårt att göra jämförelser och dra slutsatser. Beaktar vi dessutom det faktum att vi var två olika personer som gjorde intervjuerna, kan vi anta att de frågor och följdfrågor som ställdes kan ha uppfattats något olika av intervjupersonerna. Intervjuguiden som vi utgick ifrån var dock den samma. Vi har förutom detta, språket att ta hänsyn till. Då det inte är det språk vi använder oss av som första språk, kan missuppfattningar skett från såväl vår sida som från intervjupersonernas. Ser vi till den externa validiteten, kan vi även här uppfatta en del svaga sidor. Svårigheten blir att generalisera och se i vilken omfattning resultaten från vår undersökning stämmer in på andra pedagoger som inte ingått i studien. Orsaken, som vi ser det, är att det finns relativt lite resultat från andra undersökningar att jämföra med.

Reliabiliteten i vår undersökning påvisar även den svaghet, då vi hade en förhållandevis kort tid på oss att genomföra studien. Att vi befann oss i slutet av en termin, där pedagogerna kände sig stressade pga. de rapporteringar de var tvungna att hinna med, kan även det ha påverkat möjligheterna vi fick till observationer och intervjuer. Resultaten hade kunnat bli på annat sätt om vi hade haft möjligheten att få komma tillbaka och göra ytterligare observationer på alla de skolor och centra vi besökte. Dynamiken pedagogerna emellan, men även hos elevgrupper, hade kunnat inverka på de svar som pedagogerna gav vid

intervjutillfällena. Även det arbete vi såg under våra observationstillfällen, hade kunnat vara annorlunda.

Även om vi använde oss av en intervjuguide vid varje intervju, kunde frågorna komma att hamna i olika ordningsföljd beroende på hur dialogen utvecklades. Både frågornas formulering och följdfrågorna kan komma att förändras något jämfört med den intervjuguide som vi använde oss av. Den ovana vi har vid att intervjua, kan ha gjort att de följdfrågor vi ställde inte blev tillräckligt relevanta för undersökningen. Om vi hade valt att pröva våra frågor på exempelvis medstudenter eller vänner, kunde detta eventuellt ha undvikits. Vi kunde på så sätt övat oss på att hålla oss till ämnet. Vi hade även kunnat få mer genomtänkta svar om vi i förväg hade skickat våra frågor till intervjupersonerna, men denna möjliga åtgärd hade vi redan i en tidigare fas av vårt arbete, valt bort.

När det gäller litteraturgranskningen, anser vi att det var ett alltför omfattande arbete att sätta sig in i både det övergripande styrdokumentet och de olika kursplanerna som fanns att tillgå. Därför valde vi att begränsa oss till den kursplan vi såg som mest relevant för vårt problemområde

## 5 Resultatredovisning

I detta avsnitt presenteras de resultat vi fick ut av de observationer och intervjuer vi utförde i NSW, Australien. Resultaten har vi valt att redovisa på ett tematiskt sätt, för att lättare kunna överblicka vilket syfte, arbetsmetoder och förutsättningar som finns för att arbeta med Outdoor Education.

### 5.1 Syftet med Outdoor Education

När vi genomförde våra observationer och intervjuer såg vi att pedagogerna i Australien inte bara har *ett* syfte när de arbetar med Outdoor Education. Vi kommer nedan att redogöra för åtminstone tre olika.

#### 5.1.1 Relationen mellan människa och natur

Det första syftet vi vill påvisa är det som ger eleverna en förståelse för betydelsen av en hållbar utveckling. Pedagogerna på utbildningscentren önskade förmedla kunskaper om det sammanhang som finns mellan människan och naturen, att vi lever i ett slags symbios. För att förtydliga denna relation, visar pedagogerna att många av de olika produkter som finns i köpcentrat, från början kommer från naturen. De fick under en lektion känna på olika naturstenar, och sedan se på olika produkter tillverkade av dessa. Rektor K (som även var pedagog på centrat) bad barnen sträcka fram sina händer för att få lite talk i dem. Sedan bad han dem att känna och sedan välja ut den sten de trodde talken var gjord av. Genom att förtydliga förhållandet mellan människan och naturen, vill man även förändra de attityder dagens elever har när det gäller miljö och hållbar utveckling. Pedagog P berättade under en observation att de arbetar med att; "get people to know that they have an impact on the environment and then change their behavior".

#### 5.1.2 Elevens personliga utveckling

Det andra syftet vi vill lyfta fram är det som vill utveckla elevens individuella förmågor samt förståelse för sin egen hälsa och sitt eget välbefinnande. Flera av pedagogerna och rektorerna hänvisade till vikten av att stärka elevernas hälsa och självkänsla. Bland annat uttryckte Pedagog P hur; "Outdoor Education in Australia today, is much about sports and recreation. Where we've got sport camps and the kids went there and try, merely to do physical activities outside". Detta då de även jobbar med Outdoor Education ur ett rekreationsperspektiv. Då styrdokument och kursplaner trycker på att barn ska växa som individer och lära känna sin egen identitet har även hälsoaspekten en stor plats i det utomhuspedagogiska arbetet (se bil.2).

#### 5.1.3 Fortbildning för lärare

Pedagog P som arbetade på ett utbildningscentrum i NSW, menade att ytterligare ett av de syften de har med sitt arbete är att fortbilda pedagoger i Outdoor Education. Han kallar det "teachers education" och menar vidare att de behöver; "trying to educate the teachers on the environmental issues like climate changes. They have very little knowledge about that". Framför allt är det attityden hos de pedagoger som ännu inte arbetar med metoden, som behöver förändras. Vidare uttryckte han att han tror att det finns möjligheter att kunna få till



stånd en förändring genom att samarbeta med de skolor som är villiga till att reformera sina arbetsmetoder. Förändringen är enligt Pedagog P, tänkt att ske med hjälp av handledning av lärarlag och utformning av nya lokala kursplaner som ska underlätta ett utomhuspedagogiskt perspektiv. Vidare anser flera av de pedagoger vi talat med att ett upprättande av nätverk mellan skolor och universitet är betydelsefullt. Bland annat samarbetar pedagogerna på utbildningscentret med lärarprogrammet på universitet. "We are working with a couple of lecturers and they are education teachers and their students, second and third year students at uni will come here and we will do...we actually teach Outdoor Ed to them". Pedagog P och Rektor K anser vidare att det är viktigt att det kontinuerligt finns en spridning av de nya rön om t.ex. hållbar utveckling och miljö som framkommer.

### 5.3 Arbetsmetoder

Vid de observationer som gjordes, framkom det att skolträdgården var ett återkommande inslag i undervisningen. Skolträdgårdarna integrerades i undervisningen genom att eleverna fick planera, konstruera och färdigställa skolträdgårdarna efter sina egna önskemål. Detta var något som en av eleverna på Skola III berättade när hon visade oss runt på skolan. De ämnen som pedagogerna valt att integrera i arbetet med skolträdgården var framförallt engelska, matematik och hållbar utveckling. På Skola III berättar rektor att eleverna i sin engelskundervisning dokumenterade och reflekterade över det arbete de utförde i trädgården genom att föra en loggbok. Pedagogen på skolan berättade vidare att de på så sätt får in såväl läs- och skrivprocessen som det konkreta matematiska tänkandet. Arbetet med att föra loggbok var även det ett moment som återkom på de olika skolorna vi besökte. Dessvärre, menar Rektor J på Skola II att arbetet med loggböcker är av varierande art då intresset för denna arbetsmetod är olika utvecklat hos de undervisande pedagogerna. "It very much depends on...you have to have staff that is particularly interested and that is always a bit of a problem". Det samma gäller även arbetet med matematik i skolträdgården. Rektor J berättar vidare hur "the kids are out there weighing things and count up the numbers. We can graph all sorts of things and use it in math's".

Arbetet med hållbar utveckling är olika mycket utvecklat i de skolor och utbildningscentra där observationer och intervjuer gjordes. Vi tyckte oss dock se att det finns en gemensam vision om att all undervisningen så småningom ska genomsyras av en medvetenhet, gällande miljölära och hållbar utveckling. Flera av pedagogerna vi talade med, menade att med tanke på hur dagens samhälle ser ut, behövs det en medveten undervisning där miljötänkandet blir en naturlig del av lärandet. Med de skolträdgårdar som finns, berättade Rektor O under ett samtal, att eleverna kan få en större insikt om vad miljön betyder för dem. Detta beror då på att de får en förståelse för den närbelägna miljön genom den egna praktiska verksamheten. Vidare menar Rektor O att detta konkreta lärande förmedlar en uppfattning för hur eleverna, hur de genom sina val påverkar miljön och hur miljön också påverkar dem. Genom olika teman får eleverna arbeta med olika metoder för att få en fördjupad insikt i hur arbete med hållbara utvecklingen fungerar. Metoderna vi såg, varierar beroende av vilket tema de arbetar med. Som exempel kan nämnas exkursioner, laborationer av varierande slag, fältstudier och olika vetenskapliga metoder. En av de metoder som användes under de dagar vi besökte centret, var laborationer med hjälp av mikroskop. Eleverna fick först med håv fånga små vattendjur, "mini-beasts", i uppbyggda dammar som fanns på centret. Sedan fick de med hjälp

av mikroskop urskilja vilka grupper vattendjuren tillhörde. De djur som inte kunde grupperas, visades i det mikroskop som var kopplat till den smart board som fanns i laborationssalen. Tillsammans gick de igenom hur djuret var uppbyggt och resonerade sig gemensamt fram till rätt djurgrupp. Att undervisa på detta sätt menade Rektor K, ger eleverna ett lustfyllt lärande som i en förlängning ger dem goda förutsättningar för val av utbildning.

#### 5.4 Motstånd

Det motstånd Outdoor Education som arbetsmetod stöter på, verkar finns hos såväl lärare och rektorer som de regelverk skolorna har att rätta sig efter. På Skola I berättar Lärare K att; "we have to make a risk assessment every time we take the children outdoors". Hon berättar att lärarna ofta ser regelverket som det som styr deras arbete med Outdoor Education. Reglerna kräver att det vid utflykter och exkursioner görs en riskanalys samt att tillstånd inhämtas från föräldrar. Detta är något pedagogerna i New South Wales, enligt reglerna måste göra inför varje utflyktstillfälle. Lärare K berättar att riskanalysen ska innehålla alla de moment som sker vid en utflykt. Det innebär att pedagogerna t.ex. måste försöka förutsäga vilken typ av olyckor som kan ske vid promenaden till bussen, under bussresan, lek vid utflyktsmålet osv. Pedagogerna behöver även utarbeta en plan som förtydligar hur de ska förebygga de eventuella olyckshändelserna, men även hur de ska ta hand om olyckorna om de inträffar. Flera av de lärare och rektorer vi intervjuade ansåg att det är just dessa riskanalyser som begränsar dem i deras arbete med Outdoor Education. Lärare K uttryckte dock att det är värt den tiden och det pappersarbete som analyserna medför, då eleverna uttryckte en större lust för sitt lärande.

Flera av de skolor vi besökte försöker kringgå merarbetet med tillståndsinhämtning så mycket som möjligt genom att utverka ett tillstånd som gäller under ett läsår åt gången. På Skola II utfärdar de ett så kallat "blankt" tillstånd som föräldrarna skriver på i början av terminen. De blanka tillstånden kan sedan gälla för alla kortare utflykter och exkursioner lärare och elever företar under läsåret. Det finns ytterligare ett sätt för pedagogerna att slippa göra riskanalyser och det är genom studiebesök på de olika utbildningscentra som finns. Det finns dock inte tillräckligt många utbildningscentra i området, för att alla skolor ska få möjlighet att besöka dem. The Board of Education har begränsat besöken till de allmänna skolorna som finns i regionen.

Ytterligare motstånd som kan påverka möjligheterna för ett arbete med Outdoor Education är enligt Rektor J, motviljan hos pedagogerna. Han menar på att pedagogerna ser Outdoor Education som ytterligare ett ämne att undervisa i, inte som en arbetsmetod som kan användas för en integrering av de olika skolämnena. Rektor J uttrycker det med orden, "unfortunately, it's (Outdoor Education) probably seen as another subject to teach, when we've got an already very crowded curriculum". Han uttrycker vidare att det, enligt honom, är svårt att få personalen att förstå att det är pedagogens roll att arbeta mer integrerat med Outdoor Education.

Rektor K som arbetade på utbildningscentrat vi besökte, menade att pedagogerna som kommer dit nästan alltid kommer oförberedda. Han menar att de ser dagen som en fridag när andra pedagoger tar över deras arbete. Trots att det finns förberedande uppgifter för lärarna att

tillgå på internet, hävdar Rektor K att lärarna oftast väljer att nonchalera förberedelserna och låter utbildningscentrats pedagoger ta över undervisningen utan att ha gett sina elever någon förförståelse.

Det finns även mer praktiska hinder för att arbeta med Outdoor Education. I New South Wales är det ofta långa sträckor som lärare och elever måste färdas för att kunna nå de olika utbildningscentra som finns. Även om de väljer att hålla sig i sin närmiljö, kan väderförhållandena vara en faktor som är avgörande för verksamheten. I det område vi undersökte, måste ibland vissa utomhusaktiviteter ställas in på grund av för stark sol och för höga temperaturer. Här finns det till exempel en skolregel som säger; "no hat, no play" (ingen hatt, ingen lek). Regeln har tillkommit just på grund av att solen är så stark och för att pedagogerna har ansvaret för att inget händer eleverna under skolvistelsen.

### 5.5 Möjligheter

Möjligheterna för att arbeta med Outdoor Education, stöds av de styrdokument och kursplaner som pedagogerna i New South Wales har att utgå ifrån. Enligt Rektor K, som arbetade på det utbildningscentra som besöktes, var dessa till god hjälp när pedagogerna skulle formulera sin egen lokala kursplan. Detta för att styrdokumentet och kursplanerna på ett tydligt sätt uttrycker *vad* eleverna skall lära sig (se ovan). Utifrån dessa villkor ger styrdokumentet, enligt rektorn, pedagogerna frihet att utforma verksamheten så som de anser bäst för den miljö- och utomhuspedagogiska verksamhet de bedriver. Detsamma gällde även för de övriga skolor som vi besökte i området. Styrdokument och kursplaner var även en möjlighet för skolorna att utveckla sin verksamhet till vad pedagogerna och rektorerna önskade.

Skola III som var en kombination av skola och utbildningscentrum, bedrev sin verksamhet utefter gällande styrdokument, med fokus på miljö- och hållbar utveckling. Tack vare att arbetet grundade sig i styrdokumentet, kom skolor ifrån närområdet för att ha delar av sina utomhuslektioner där. De allmänna skolorna på orten planerade även de, sin verksamhet utefter styrdokumentet. Såväl de rektorer som de pedagoger vi intervjuade, ansåg att styrdokument och kursplaner gav dem möjligheter att arbeta mer med Outdoor Education än vad de redan gjorde. Under det inledande besöket på utbildningscentret, visade Rektor K oss de lokala kursplaner som de utformat med hjälp av gällande styrdokument. Han menade på att; "Schools wouldn't probably visit here that often if we didn't handle the syllabus".

Pedagogerna vi träffade på utbildningscentrat var, enligt vår mening, eniga om att Outdoor Education ger eleverna det holistiska perspektiv som eftersträvas för ett varaktigt lärande. Som Rektor K uttryckte det; "We think we can do a good job there, helping the schools and helping the environment by teaching the basics". Dock skiljde det sig något ifråga om i vilken omfattning pedagogerna på utbildningscentren och skolorna önskade använda sig av Outdoor Education. Alla de skolor vi besökte hade en skolträdgård och kompostering som de arbetade med. Det arbetet var något pedagoger och skolledning såg som en möjlighet att utveckla vidare, så tillvida att de andra ämnen som de undervisade i kunde integreras. När vi ställde en fråga om integrering av andra ämnen, svarade Rektor J på Skola II; "About the integration, the idea of building it into units of work and having facilities here to do all that it's all part of the parcel. You know, we're moving slowly but we'll get there". Flera av de pedagoger vi

samtalade med, menade vidare att det lärande som kommer till stånd i ett konkret och autentiskt lärande, som Outdoor Education bygger på, är det som är grunden för elevens fortsatta kunskapsutveckling.

Både Pedagog P och Rektor K från utbildningscentrat, samarbetade till viss del med Charles Sturt University. Genom att sitta med i olika arbetsgrupper, tillsammans med professorer/vetenskapsmän, blev de uppdaterade inom den senaste forskningen gällande olika miljö- och klimatfrågor. I sitt arbete kunde de på så sätt få möjligheten att sprida dessa kunskaper och nya forskningsrön vidare till elever och lärare på skolorna i regionen. De såg även möjligheten att åka ut till skolorna och förbereda klasserna inför det besök som skulle göras på centrat och i ett senare skede stödja lärarna i det fortsatta uppföljningsarbetet. Rektor K och Pedagog P hade utarbetat färdiga lektioner med olika tema som de besökande skolklasserna kunde arbeta efter. Lektionerna var utformade så att det fanns olika svårighetsgrader att arbeta med, från år 1 upp till år 12. Med hjälp av dessa lektioner, som även fanns tillgängliga på internet, kunde lärare och elever arbeta med t.ex. vattnets kretslopp.

Centrat som sådant erbjöd möjligheter i form av utrymme som anpassats till lektionerna. Där fanns lektionssalar med smartboard och laborationsmaterial som eleverna fick använda sig av utifrån valt tema. De lektioner som hölls utomhus erbjöd miljöer av varierande slag som anpassades till elevernas ålder och den svårighetsgrad de arbetade med. De yngre skolklasser, år 1 och år 2 som var på besök under våra observationer, fick prova på allt från en äventyrsbana och sinnesbana till att fånga och artbestämma de allra minsta vattendjuren i mikroskop. Vid äventyrsbanan tränades elevernas motorik och deras förmåga till samarbete och vid sinnesbanan fick de med förbundna ögon gå barfota och uppleva naturens olika texturer. När vi observerade de lite äldre eleverna, år 3 och år 4, fick de följa med en av pedagogerna längre ut i bushen för att lära sig om hur aboriginerna levde, både förr och nu. Här fick eleverna möjlighet att uppleva fler olika miljöer och se och lära känna de olika växter som aboriginerna använt sig av förr och fortfarande till viss del använde sig av. Det var både medicinalväxter och den vanligaste basfödan så som "bushtomater" och vild potatis. Tillsammans med eleverna fick vi också se sådana "billabongar" (små sjöar) som aboriginerna förr använde sig av för att hämta sitt vatten och fånga sin fisk.

## 5.6 Sammanfattning av resultat

Det vi kunde se utifrån våra intervjuer och observationer, var att Outdoor Education är uppdelat i två olika inriktningar där den ena fokuserar på miljöfrågor och hållbar utveckling och den andra på rekreation, elevens individuella utveckling och hälsa. Vi tolkade det som att pedagogerna på olika utbildningscentra inriktade sig mot miljöfrågor och hållbar utveckling och att de arbetade på ett ämnesintegrerat sätt medan skolorna vi besökte verkade fokuserade mer på rekreation och hälsa.

De styrdokument och nationella kursplaner som finns, är utformade på ett sådant sätt att de hjälper pedagoger och skolledning att utarbeta lokala kursplaner för Outdoor Education som passar just den skola de arbetar på. Styrdokument och kursplaner har en tydlig struktur som gör det förhållandevis lätt för pedagogerna att arbeta med Outdoor Education, på ett sådant

sätt att eleverna uppnår de nationella mål som är satta för dem. Styrdokumentet påvisar både *vad* pedagogerna ska ta upp i sin undervisning och *hur* de ska arbeta för att målen ska nås.

Förutsättningarna för ett arbete med Outdoor Education, styrs mycket av de förhållanden som finns i regionen New South Wales. Pedagogerna anser sig ha ett stort ansvar för eleverna vid de arbetspass som förläggs utomhus. Det är inte bara den starka solen och de höga temperaturen som ses som en fara. Australiens fauna innehåller även några av de giftigaste arterna av ormar och spindlar i världen. Detta är något som pedagogerna måste vara uppmärksamma på när de befinner sig utomhus med sina elever. Klimatet var inte bara ett hinder för Outdoor Education, utan även en möjlighet. Det var sällan någon av aktiviteterna blev inställda på grund av väderleken eftersom skolor och utbildningscentra hade större utomhuspaviljonger där undervisningen kunde bedrivas.

Det fanns även en uppdelning mellan hur pedagoger och skolledningen såg på möjligheterna för att arbeta med Outdoor Education. Här var det främst skolledningen som stod för det positiva förhållningssättet medan många av pedagogerna valde att se problemen före möjligheterna. Eller som Rektor J så väl uttryckte det; "if people spent as much time trying to make something work as saying how it won't work, we'd be much better of".

## 6 Diskussion

I detta kapitel diskuteras undersökningens resultat utifrån vår frågeställning. Vi kommer även att koppla resultatet till tidigare forskning och lärandeteorier. Diskussionen kommer att behandla kunskaper och lärande utifrån gällande styrdokument. Vi kommer vidare att diskutera om vårt resultat är relevant för en utveckling av Outdoor Education i Australien och för utomhuspedagogiken i Sverige. Vi belyser även de konsekvenser vårt studies resultat kan komma att få för denna utveckling.

### 6.1 Om kunskap, lärande och styrdokument

För att utveckla en verksamhet kan det behövas göras förändringar i sättet att arbeta. Målet med förändringarna är att förbättra kvaliteten och stärka den betydelse som verksamheten strävar efter att ha. Men förändringar kan inte göras på vilket sätt som helst, utan styrs av de regelverken som gäller för verksamheten. Skolans regelverk är de styrdokument och kursplaner som ledning och pedagoger har att rätta sig efter. Detta för att pedagoger och ledning på bästa sätt skall ha möjlighet att utveckla en verksamhet som är betydelsefull och av god kvalitet. Men hur detaljerade är styrdokumentet och kursplanerna när det gäller *vad* man ska göra, *hur* man ska göra och *varför* man gör det? Det är dessa didaktiska frågor som är utgångspunkten för nedanstående diskussion. Det kommer också att göras en jämförelse av de svenska och australiensiska styrdokumentet för att få en helhetsbild av huruvida de stöder utvecklingen av Outdoor Education och utomhuspedagogik.

Hur förhåller man sig då som lärare till att arbeta med utomhuspedagogik i Sverige, när det gäller styrdokument och kursplaner? Lär eleverna sig något och uppfylls målen? Enligt Strotz & Svenning (i Lundegård m.fl., 2004) är de övertygade om att många av svaren ligger i lärarnas syn på *vad* kunskap är. Vi menar att det också är en tolkningsfråga av styrdokumentet, då de ger läraren frihet att välja hur eleven skall sträva mot, respektive uppnå de uppsatta målen. Strotz & Svenning menar vidare att synen på vad kunskapande är måste vidgas och att vi måste finna andra vägar till kunskapande och inse värdet av dessa vägar. Detta är något som vi är övertygade om, är en av vägarna att gå för att öka medvetenheten om vår värld och det samhälle vi lever i. Enligt en forskningsproposition från regeringen, lever vi i ett samhälle där kunskaper är en av de viktigaste byggstenarna för ett hållbart samhälle (Lundegård m.fl., 2004). Men hur förmedlas då dessa kunskaper som eleverna ska sträva mot samt uppnå? Lev Vygotskij såg språket i samspelet med andra, som en väg att förmedla de kunskaper som är av betydelse för individen. I de svenska styrdokumentet ser man, enligt vår tolkning, hur hans teori formuleras som kunskapsmål att sträva mot. Formuleringarna lyder; "utvecklar ett rikt och nyanserat språk /.../ lär sig att kommunicera på främmande språk /.../ befäster en vana att självständigt formulera ståndpunkter grundade på såväl kunskaper som ..." (s.9). Här menar vi att man förstår Vygotskijs teori som betydelsefull för individen när det gäller kunskapsinhämtning och kunskapsförmedling.

Hur går då egentligen kunskapsinhämtning till? Enligt Piagets teori, är det en process som kommer inifrån människan. Förutsättningen för den enskilde individens tänkande finns redan, färdigt att utvecklas genom aktiviteter i samspel med andra. Piagets tankar om utveckling och lärande ser vi som en av grunderna i den svenska utomhuspedagogiken. Stöd för vår åsikt får

vi genom Brügge m.fl. som skriver att utomhuspedagogiken är en viktig bas för kroppens behov av rörelse (det aktiva barnet) och sinnlig erfarenhet, liksom hjärnans stimulans (intellektuellt tänkande – ratio) (2007). Denna bas utgör, enligt vår åsikt, grunden för att utveckla ett av de strävansmål som är uppsatta i styrdokumentet. Målet uttrycker att skolan skall sträva efter att varje elev "utvecklar sitt eget sätt att lära" (s.9).

I skolan idag är det många gånger så att den teoretiska kunskapen är överordnad den praktiska kunskapen. Den bokliga bildningen dominerar och utgör utgångspunkten för vad som är kunskap. Till viss del kan vi hålla med om detta, men vi menar också att det i dag har börjat ske förändringar på den punkten. Vi anser, både med de kunskaper vi tillägnat oss under utbildningen och de egna erfarenheter vi gjort under vår praktik, att mer och mer av undervisningen idag bl.a. bygger på, Deweys teori om lärande. Denna teori, progressivism, innebär att eleven i undervisningen aktivt och i samspel med andra, ska pröva och experimentera. Detta för att utveckla, fördjupa och stärka sina kunskaper. Kunskaperna gäller både det handlagsmässiga och det intellektuella. Utgångspunkten för undervisningen skulle, enligt Dewey, vara elevens aktivitet och intresse. Stöd för våra åsikter får vi både genom de svenska och australiensiska styrdokument som vi använt oss av i vår undersökning.

De svenska styrdokumentet, *Lpo 94* (2006), uttrycker bl.a. att ett av skolans uppdrag är "att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper" (s.5). Vi ser det som så, att om eleven får intresse för något uppstår det en aktivitet. Det är här, i denna aktivitet som läraren har en möjlighet att bygga vidare på elevens lärande inom olika ämnesområden. Vi förstår, precis som Dewey menar, att det ställer stora krav på lärarens ämnesmässiga och pedagogiska kunskaper. En annan av de uppgifter skolan har är att ge eleverna överblick och sammanhang. Här menas att eleven skall få ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och tillsammans, samt lösa problem. Uppgiften är som vi ser det, viktig för att uppfylla ett annat uppdrag som skolan har. Uppdraget formuleras som att "överföra grundläggande värden och främja elevens lärande för att därigenom förbereda dem att leva och verka i samhället" (s.5). Då vi, som tidigare nämnts, lever i ett samhälle där kunskaper är en av de viktigaste byggstenarna. Precis som *Lpo 94* tar upp, anser vi att uppdraget är en av de förutsättningarna som behövs för att eleven ska få förståelse för hur vårt sätt att leva och arbeta, tillsammans med samhällets funktioner kan anpassas för att skapa hållbar utveckling. I styrdokumentet belyses vikten av att "anlägga vissa övergripande perspektiv" i undervisningen (s.6). Ett av dessa perspektiv är miljöperspektivet där eleverna får "möjligheter både att ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka och att skaffa sig ett personligt förhållningssätt till övergripande och globala miljöfrågor" (s.6). Målet att sträva mot formuleras; "skolan skall sträva efter att varje elev visar respekt för såväl närmiljön som miljön i ett vidare perspektiv" (s.8).

Enligt vår mening handlar inte hållbar utveckling bara om att kompostera och källsortera utan också om engagemang för våra medmänniskor runt om i världen. Att visa aktning för varje människas egenvärde är ett av de grundläggande värden som skolan enligt skollagen (1985:1100) skall utformas efter (1 kap. 2§). Hållbar utveckling är också något som berör den enskilda individen och dennes förmågor. Vi menar att vi alla har förmågor som kan utvecklas, bara chansen ges. Vi är eniga med Brügge m.fl. som menar, att fördjupa sitt förhållningssätt till sig själv och sin kropp är nog så viktigt när det gäller den livskvalitet som eftersträvas i

linje med den hållbara utvecklingen (2007). Styrdokumenten stödjer detta genom att påvisa att hälso- och livsstilsfrågor skall uppmärksammas. Dock är vi av den åsikten att detta kunde utvecklas djupare, då vi anser att individens välbefinnande är av största vikt för att möjliggöra utvecklingen av kunskaper, förmågor och förståelse för och om vårt gemensamma samhälle.

I vår tids tankar om hållbar utveckling är utomhuspedagogiken en väl anpassad pedagogisk metod för lärande. Hållbar utveckling är så mycket mer än att spara på jordens resurser. Det handlar också om ett engagemang för våra medmänniskor, både i vår närhet och runt om på vår jord. Men någonstans måste man börja och ett sätt är att arbeta med en utomhuspedagogisk verksamhet. Inom skolvärlden börjar det bli ett allt vanligare begrepp, då man börjat inse betydelsen av en varierad undervisning. "Att lära med hela kroppen" innebär inte bara den fysiska kroppen och dess möjlighet till rörelse, utan inberäknar även de sinnen vi har. Naturen luktar, smakar, syns, känns och hörs bara möjligheten ges att upptäcka det. Då lärandet idag sker inomhus där det teoretiska ofta har företräde, är utomhuspedagogiken ett bra utgångsläge för det konkreta lärande där kroppens behov av rörelse och sinnlig erfarenhet är i fokus (Brügge m.fl., 2007).

Vad säger då de australiensiska styrdokument och kursplaner vi haft tillgång till? *Personal Development, Health and Physical Education K-6*, är en del av de styrdokument vi ser har betydelse för elevens utveckling i arbetet med Outdoor Education. I introduktionen till *PDHPE* beskrivs också kursplanen utgöra en "unique contribution to the school curriculum in that it is directly concerned with supporting the development of the student as a whole person" (s. 5). Huvudmålet med *PDHPE* är att "...develop in each student the knowledge and understanding, skills and values and attitudes needed to lead healthy, active and fulfilling lives" (s. 8). Vi vill påstå att dessa kunskaper som eleverna genom *PDHPE* ska utveckla möjliggörs i det erfarenhetsbaserade lärandet som arbetet med Outdoor Education utgör (2007). Stöd för vårt argument får vi i artikeln *Beyond four walls – live and learn*, där författaren menar på att erfarenhetsbaserat lärande gör att eleverna blir mer aktiva i sin egen kunskapsutveckling (Owen, 2009). Detta kan, enligt författaren leda till, att eleven engagerar sig mer både intellektuellt och emotionellt som socialt och fysiskt. Det intellektuella var något Piaget i sina teorier såg som grunden för hur människan bildar kunskap. Han såg även samspelet mellan individer som en nödvändighet för läroprocessen.

I de styrdokument och kursplaner vi tagit del av, ser vi att vissa delar tar upp det sociala samspelet mellan individer (se bil. 2). Syftet är att genom kommunikation och samarbete, utveckla kamratskap och positiva relationer mellan olika elevgrupper. Detta syfte är något vi anser vara av stor vikt då klassrumssituationerna idag många gånger är fyllda av konflikter. Denna kunskap och förmåga är även något som *PDHPE* ser som en nödvändighet för individens personliga utveckling. Enligt styrdokumentet är detta en av fem väsentliga förmågor som eleverna bör utveckla under sin skolgång. Målet formuleras; "Skills for relating positively to others and the environment include: working cooperatively as a group member; generating and abiding by rules for common benefit; developing and maintaining friendships; offering assistance and encouragement to others; accepting support and assistance" (s.11). Tiller skriver i sin artikel *Dare to achieve*, hur programmet med samma namn utvecklar elevgrupperns ovanstående förmågor. Genom ett erfarenhetsbaserat lärande som programmet grundar sig på, utmanas eleverna såväl fysiskt, intellektuellt som socialt. Tiller skriver vidare



om hur eleverna genom att lära känna sig själva och sina förmågor också lär känna sina egna begränsningar. Detta menar vi, stärker elevens egen identitet och förmåga att stödja andra. Vidare ser vi vikten av denna kommunikation som sker i samspelet i den aktiva miljön som grunden för utvecklandet av det hållbara lärandet. Vår uppfattning får stöd i Vygotskijs teori om språkets betydelse för individens kunskapsinhämtning. Han menar vidare att språkanvändning och kommunikation gör att individen lär hur andra förstår sin omvärld (Säljö, 2000). Precis som Vygotskij, hävdar Dewey att individen bäst tillägnar sig och stärker sina kunskaper i samspelet med andra. Vad Dewey även såg som betydelsefullt var lärandet i en aktiv miljö. Detta förklaras genom hans progressiva perspektiv på kunskap, då han menar att även handlaget ska få möjlighet att utvecklas. Det är inte bara de intellektuella kunskaperna som är av betydelse (2004). Tyvärr måste vi hävda att det vi sett tyder på att skolorna idag, både australiensiska och svenska mest inriktar sig på kunskaper av det intellektuella slaget.

Förutom de mellanmännsliga relationerna finns det även en relation mellan människa och natur. Detta förhållande är något författarna Preston och Griffiths tagit fasta på i sin artikel *Pedagogy of connections: Findings of a collaborative action research project in outdoor and environmental education*. Författarna menar på att användandet av Outdoor Education kan förändra elevers tänkande om samt relationen till naturen och också möjliggöra en integrering av alternativa inlärningsmetoder (2004). Vi menar att de styrdokument som är gällande i New South Wales idag, är utformade på ett sådant sätt att ett arbete med alternativa inlärningsmetoder, så som erfarenhetsbaserat lärande kan möjliggöras. Vi anser att det erfarenhetsbaserade lärandet kan ge tillbaka de kunskaper om och relation till naturen som människan en gång hade. Vi får stöd för våra tankar i artikeln *Out of doors and learning*, där författaren uttrycker hur kunskapen har gått förlorad i industrialiseringen av samhälle och miljö samt människans urbanisering (Eglington, 2009).

Vi menar, utifrån ovanstående diskussion, att möjligheterna finns för en utomhuspedagogisk verksamhet och att de gällande styrdokumentet möjliggör ett sådant arbete. Styrdokumentet ger pedagogerna utsikter till tolkningar och utformningar av lokala kursplaner som i sin tur ger möjligheter till ett arbete med erfarenhetsbaserat lärande. Dessvärre anser vi att det endast var utbildningscentren som arbetade aktivt med en lokal kursplan som stöder en sådan verksamhet. Rektor J på Skola II uttryckte dock att de var på väg mot ett sådant arbete men att intresse och bristande kunskap inom området, gör att lärarna har svårt att tolka styrdokumentet så att de ser utomhuspedagogik som en metod och inte som ytterligare ett ämne att undervisa i.

## 6.2 Om relevansen och konsekvenser

Nedan följer en diskussion som behandlar den eventuella betydelse vi ser att vår undersökning kan ha för en utveckling av Outdoor Education i Australien och för utomhuspedagogiken i Sverige. Även de konsekvenser som undersökningen kan tänkas föra med sig, diskuteras tillsammans med relevansen.

Om vi ser på hur pedagogerna på utbildningscentren i New South Wales arbetar, ser vi att de framför allt arbetar i en sociokulturell och progressivistisk anda. Genom att låta eleverna interagera med varandra i en aktiv miljö, ger de eleverna möjligheten att "gripa för att begripa" och det menar vi, är något fler pedagoger borde ta till vara på i sin undervisning. Dewey menar, enligt Almius m.fl. att den "sanna kunskapen" nås genom en kontinuitet där det erfarenhetsbaserade lärandet är en essentiell del av den progressiva undervisningen (2006). Detta är något vi ser prov på hos pedagogerna på de utbildningscentren vi besökte. Dewey menar vidare att denna form av kontinuerlig utveckling och växande kräver ett mål, och det tror vi, gäller så väl elever som pedagoger. Kan pedagogerna fortbildas och ha som mål att förändra sin attityd gentemot Outdoor Education och utomhuspedagogik, menar vi att de ganska snart kan se de pedagogiska vinsterna som kan göras i en skolverksamhet.

En relevans vi vill belysa är således den fortbildning vi tror är en nödvändighet för att en utveckling ska komma till stånd när det gäller Outdoor Education/utomhuspedagogik. Det vi tyckt oss märka under våra observationer och intervjuer är att det ibland både saknas förståelse för arbetsmetoden och att det också finns en rädsla för att ta med sig elevgrupper ut på exkursioner. Stöd för detta får vi genom den tidigare forskning vi använt oss av i vår undersökning, där bland andra Lundegård m.fl. (2004) skriver om några av de hinder man kan möta när det gäller utomhusvistelser med barngrupper. Hindren kan utgöras av lärares "brist på kunskap och erfarenhet samt en härav betingad rädsla för det oförutsedda" (s.17). Det är något vår studie också uppmärksammat i de intervjuer vi genomfört. Rektor J på Skola II, berättade under en intervju om svårigheterna att få lärarna på skolan att förstå att det är deras (pedagogernas) roll som lärare att arbeta med metoden Outdoor Education.

Precis som pedagogerna på ett av utbildningscentren, anser vi att det är väsentligt med ett fungerande samarbete mellan universitet och grundskolor. Här kan vi med hjälp av universiteten få till stånd den fortbildning, grundad på nya forskningsrön, som behövs för att realisera en eventuell utveckling av arbetsmetoden Outdoor Education/utomhuspedagogik. Vidare menar vi att kunskapen om metoden skulle kunna få lärare att våga släppa sina traditionella läromedel och ta sig ut, utanför klassrummets fyra väggar. Då vår erfarenhet från såväl föreläsningar, seminarier och praktik givit oss en uppfattning om att skolorna i mångt och mycket arbetar utefter ett sociokulturellt perspektiv, vill vi poängtera vikten av att tid ges där kollegor får reflektera och samtala kring sina egna arbetsmetoder. Konsekvensen kan således bli arbetsplatsträffar och fortbildningsdagar där kollegiet inte bara får in kunskap utifrån, utan även varseblir sina kollegors tankar och kunskaper. Här ser vi återigen vikten av språkanvändning och kommunikation. Vi är av åsikten att Vygotskijs sociokulturella teorier om hur erfarenhet och överföring av kunskap utgör grunden för en förståelse för omvärlden (Säljö, 2000), inte bara behöver gälla barn utan kan även implementeras i de vuxnas värld.

När våra observationer och intervjuer genomfördes, såg vi att det var ett moment som återkom på samtliga platser vi besökte. Såväl utbildningscentren och skolorna hade någon form av skolträdgård. Pedagogerna arbetade på olika sätt med sin skolträdgård och när det gällde skolorna hade de dessutom kommit olika långt i sitt arbete. Ser man en skolträdgård som en *plats för lärande*, ett *föremål för lärande* samt ett *sätt att lära* (Lundegård m.fl., 2004) är det enligt oss inte svårt att se att skolträdgården är ett betydande fenomen för vår undersökning och att den har relevans för en vidareutveckling av utomhuspedagogiskt arbete.

Här ser vi hur ett erfarenhetsbaserat lärande i en aktiv miljö får ta en egen plats i en traditionell undervisningsmiljö och hur både Deweys och Vygotskijs lärandeteorier där samspelet och interaktionen som en funktion för lärande, får stå i centrum. I skolträdgården som lärandemiljö finns en mängd sociala situationer där barn får möjlighet att utveckla nya relationer till varandra och till sitt eget kunskapsinhämtande. Då hållbar utveckling är ett angeläget ämne i dagens skolverksamhet, både i Australien och i Sverige, ser vi skolträdgården som en praktisk verksamhet som på ett lustfyllt sätt ger eleverna större förståelse för vad miljön betyder för oss. Vi menar vidare att konsekvenserna av detta arbete ger eleverna en förståelse för den relation som finns mellan människan och naturen.

Skolträdgården, menar vi, är ett bra sätt för pedagoger att komma igång med eller utveckla ett erfarenhetsbaserat lärande där en integrering av flertalet ämnen är möjlig. Undervisningen blir dessutom en händelse där elever och lärare, genom samtal och diskussioner i arbetet, får möjlighet att komma varandra närmare. På så sätt ser vi en möjlighet för eleverna att i samspel med sin omgivning reflektera över sitt lärande och sin kunskapsutveckling. Denna arbetsmetod bygger på ett konstruktivistiskt arbetssätt där betoningen ligger på en aktiv elev som själv konstruerar sin kunskap och förståelse för sin omvärld (Säljö, 2000). Kan man börja med att använda sig av Outdoor Education/utomhuspedagogik i arbetet med en skolträdgård, anser vi att steget inte är så långt till att våga ta sig ut ytterligare ett steg från klassrummets och skolgårdens trygghet och därmed ge eleverna en chans att koppla ihop klassrummets teoretiska lärande med verkligheten (Beyond four walls – Live and learn, 2009).

Att se Outdoor Education/utomhuspedagogik som ett komplement till den traditionella undervisningen är något som vi, med stöd från tidigare forskning, anser bör vara en naturlig del i all undervisning. Genom att ge eleven möjlighet till ett erfarenhetsbaserat lärande ute i naturen och i en autentisk situation, skapas upplevelser och sinnesintryck som utgör grunden för ett aktivt lärande (Lundegård m.fl., 2004).

Vi vill avsluta vårt diskussionskapitel med några tänkvärda ord vi fann i *Utomhusdidaktik*:

"Att skaffa sig vetande om något är en sak, att skaffa sig kunnande om samma fenomen är en annan sak och detta tar tid. De genvägar som ofta presenteras tror vi sker på bekostnad av kunskap" (Lundegård m.fl., 2004).

## 7 Till sist....

Undersökningar visar: att vi minns...

10% av vad vi läser

50% av vad vi hör och ser

20% av vad vi hör

90% av vad vi gör konkret

30% av vad vi ser

Källa: Publikation br 1992:107

## Referenser

- Almius, T., Andersson, B., Hansson, P-O., Hesslefors-Arktoft, E., Karlström, S., Oscarsson, V., Severin, R., Tedeborg, B. (2006) *Erfarande och synvänder - En artikelsamling om de samhällsorienterande ämnenas didaktik*. (Nr 2006:03) Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Board of Studies. (2007). *Personal Development, Health and Physical Education K-6 (rev). Board Bulletin Vol. 16 No1*. Sydney: Board Of Studies, NSW.
- Brügge, B., Glantz, M., & Sandell, K. (2007). *Friluftslivets pedagogik*. Stockholm: Liber AB.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Løkensgard Hoel, T. (2002). *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Eglington, C. (2009). Out of doors and learning. *Teacher*, (May), 20-23.
- Eriksson, E., Furå, P., & Pettersson, I. (2007) *Lära genom upplevelser - ute*. Järfälla: Aveta. Förlag.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan (upplaga 3:1)*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB.
- Lundegård, I., Wickman, P-O., & Wohlin, A. (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- NE Nationalencyklopedin AB. (2009). *Nationalencyklopedin (Band 10)*. Malmö: NE Nationalencyklopedin AB
- Owen, N. (2009) Beyond four walls – Live and learn. *Teacher*, (January/February), 15-17.
- Preston, L., & Griffith, A. (2004). Pedagogy of connections: Findings of a collaborative action research project in outdoor and environmental education. *Australian Journal of Outdoor Education*, Vol.8. (2), 36-43.
- Sandell, K., Öhman, J., & Östman, L. (2003). *Miljödidaktik – Naturen, skolan och demokratin*. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket. (2006). *Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.

Stensson Lisa (1988), *Skolträdgård, en handledning för odling i grupp* (Publikation br 1992:107). Hörby: Mellersta Skånes Civiltryckeri AB

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*.

Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2003). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Tiller, M. (2008). Dare to achieve. *Teacher*, (November), 46-48.

## Bilaga 1

### Intervju – lärare

**Jag kommer nu att ställa några frågor som rör ämnet utomhuspedagogik. De kommer att handla dels om hur du uppfattar att ni arbetar med utomhuspedagogik i dag samt vilka möjligheter och hinder du ser för det arbetet. Jag skulle även vilja veta hur *du* ser på Outdoor Education. Först börjar vi med några frågor som handlar om dig som lärare.**

1. Hur många år har du arbetat som lärare/pedagog?

---

2. Har du arbetat på några andra skolor tidigare?

---

3. Hur länge har du arbetat på just den här skolan?

---

4. Vilken utbildning har du?

---

5. Hur kom det sig att du började arbeta just här?

---

**Nu följer några frågor om Outdoor Education.**

**5.** Vad betyder ordet Outdoor Education för dig?

---

**6.** Hur arbetar ni med Outdoor Education här?

---

**7.** Jobbar ni med den tematiskt eller använder ni er av metoden kontinuerligt?

---

**8.** Hur skulle du själv arbeta med Outdoor Education om du fick fria händer?

---

**9.** Vilket stöd ser du att ni som pedagoger har för att arbeta med Outdoor Education?

---

**10.** Vilka möjligheter ser du att det finns för ett arbete med Outdoor Education?

---



11. Ser du att det finns några hinder för att arbeta med Outdoor Education?

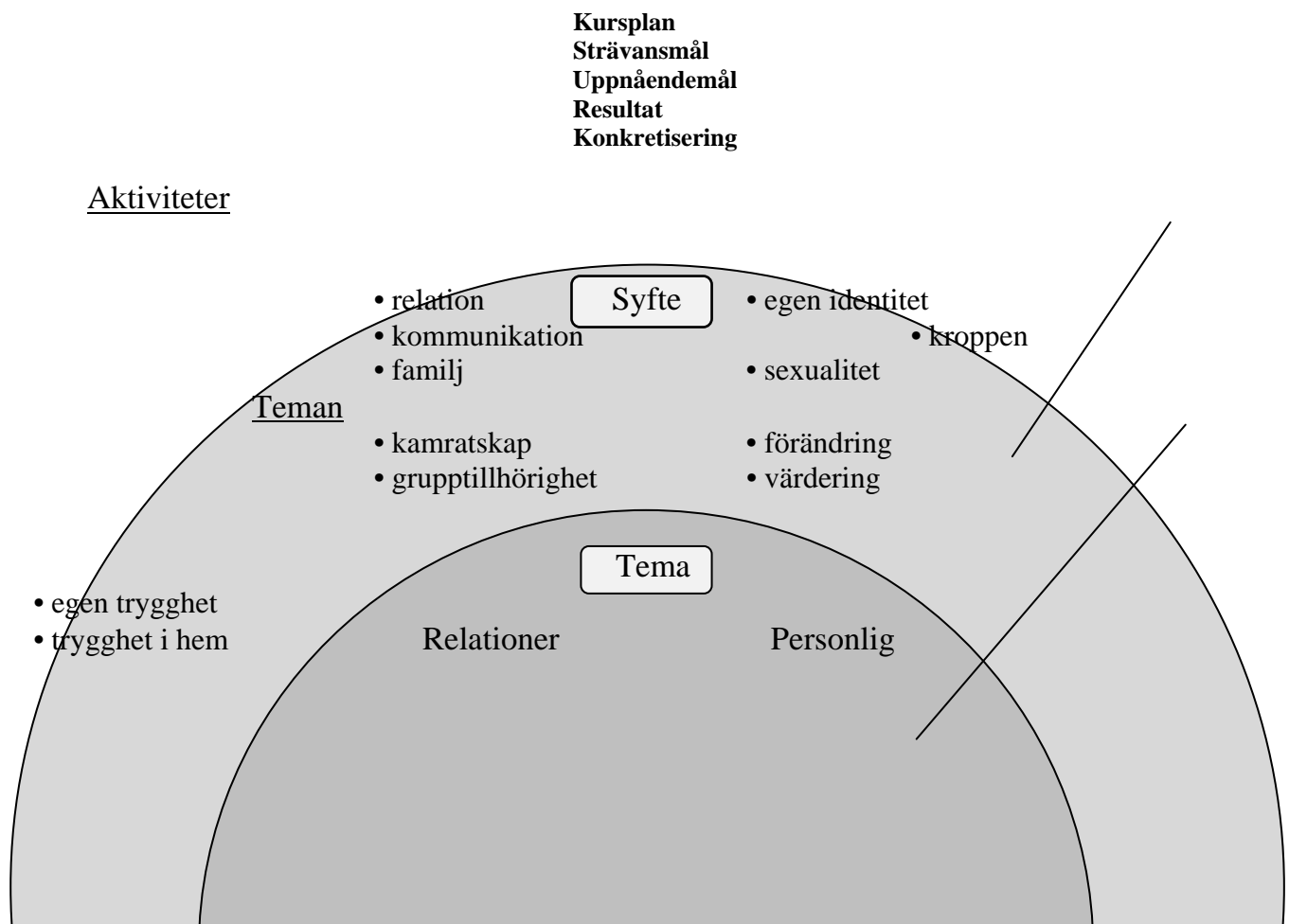
---

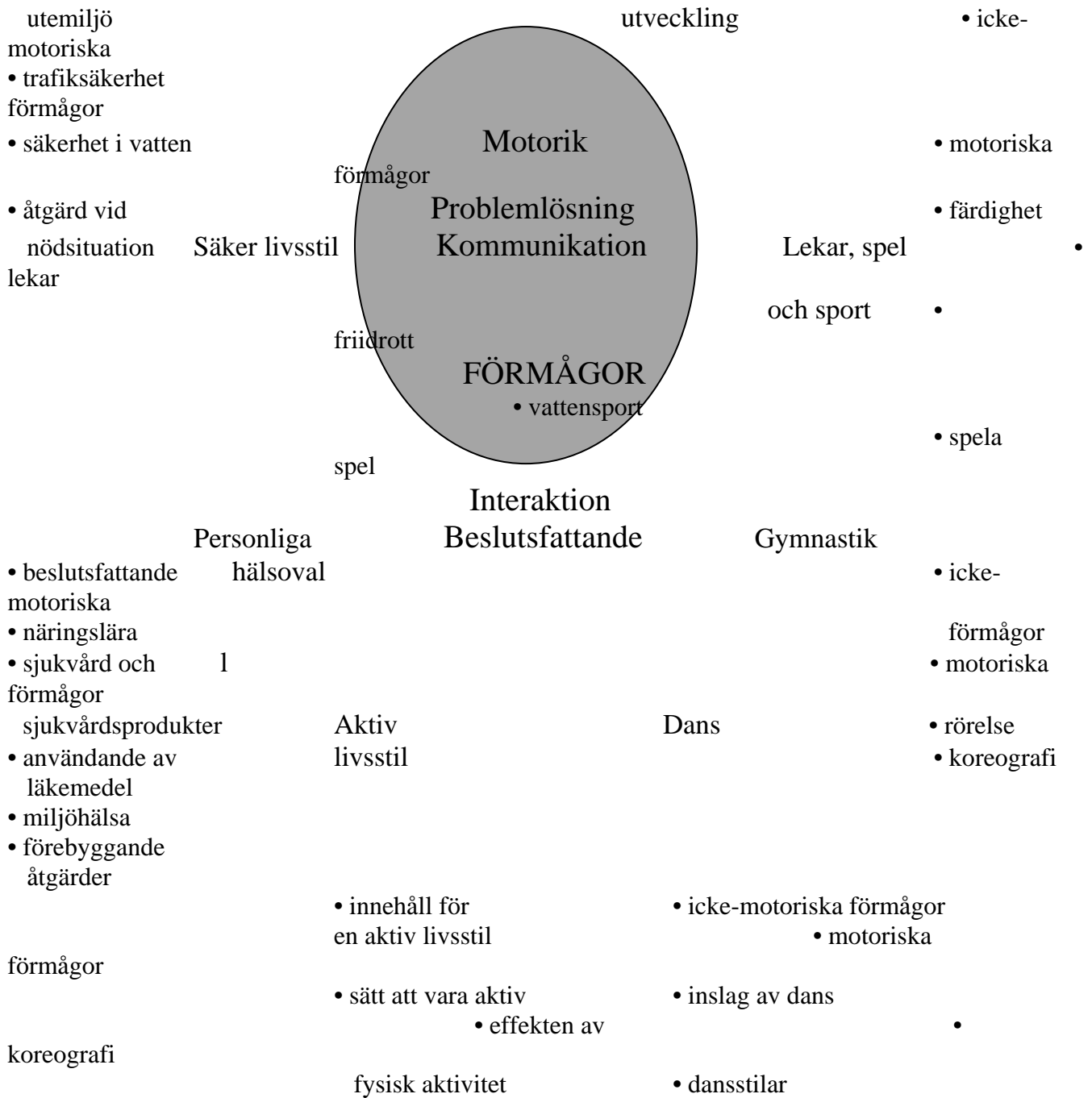
12. Anser du att styrdokument och kursplaner är en möjlighet eller ett hinder i arbetet med Outdoor Education?

---

Tack så mycket för att du tog dig tid att svara på våra frågor.

**Bilaga 2**





**Specifikt innehåll och lärostilar  
är utvalda för att uppnå  
kursplanens mål och resultat**