



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Utveckling genom upplevelser och erfarenheter

Utomhuspedagogik som verktyg för lärande och social utveckling

Betti Araghi & Mikael Flising

”Inriktning/specialisering/LAU370”

Handledare: Staffan Stukát

Examinator: Pia Nykänen

Rapportnummer: HT09-2611-027



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

## **Abstract**

### **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel: Utveckling genom upplevelse och erfarenheter**

**Författare: Mikael Flisning & Betti Araghi**

**Termin och år: HT 2009**

**Kursansvarig institution: (För LAU370: Sociologiska institutionen)**

**Handledare: Staffan Stukát**

**Examinator: Pia Nykänen**

**Rapportnummer: HT09-2611-027**

**Nyckelord: Utomhuspedagogik, Naturskolan, Integration, Social utveckling, lärande**

---

#### **Syfte:**

Syfte med denna studie är att undersöka om och hur utomhuspedagogik via gemensamma upplevelser och erfarenheter, kan användas för att stödja lärande och social utveckling.

#### **Frågeställningar:**

För att besvara vårt syfte har vi använt oss av följande frågeställningar:

Vad innebär lärande med hjälp av utemiljön (exempelvis skolskog/skolträdgård)?

Hur arbetar pedagogerna med att skapa lärande i utemiljön för barnet? Hur används dessa erfarenheter i senare lärande (inomhus)?

Hur tar pedagogerna tillvara de erfarenheter och kunskaper som barnet bär med sig från sitt hemland?

Anser pedagoger att denna form av lärande kan stödja social utveckling?

#### **Bakgrund och metod:**

Vår studie bygger på hur pedagogerna skapar möjligheter för lärande i utemiljö för barn och ungdomar och vi vill undersöka hur utomhuspedagogik via gemensamma upplevelser och erfarenheter, kan användas för att stödja sociala processer i förskolan och skolan. Vi är bland annat intresserade av huruvida utomhuspedagogik kan vara särskilt givande för invandrabarn i deras förståelse av svensk natur och kultur. Vår metod är kvalitativa intervjuer. Vårt material består av åtta intervjuer genomförda på fem skolor i Göteborg.

#### **Resultat:**

Resultatet av vår studie visar att utomhuspedagogik och att vara ute skapar positivt lärande. Lärandet blir meningsfullt då det bygger på elevernas egna erfarenheter och att upplevelserna utomhus har aktiverat många sinnen. Som pedagog kan man använda sig av resurserna i utemiljön för att stimulera barns och ungdomars sociala utveckling, samspel och strävan efter ökad jämställdhet bland eleverna.

#### **Betydelse för läraryrket:**

Vi anser att utomhuspedagogik är användbart i läraryrket för att:

Utomhuspedagogik kan användas för att nå fler elever tack vare att det är annan undervisningsform med direkta och konkreta upplevelser i annan miljö än ordinarie undervisning. De positiva effekterna bidrar även till att stödja olika sociala processer och därmed främja jämställdhet och vänskapsrelationer vilket kan motverka mobbing.

# Innehållsförteckning

1 Inledning .....	5
1.1 Bakgrund .....	5
1.2 Begrepp .....	6
1.3 Teoretisk förankring .....	7
2 Syfte och frågeställningar .....	9
2.1 Frågeställningar .....	9
3 Litteraturgenomgång .....	10
3.1 Historisk/teoretisk bakgrund .....	10
3.2 Varför utomhuspedagogik? .....	11
3.3 Utomhuspedagogik idag .....	12
3.4 Lärande med hjälp av utomhuspedagogik .....	13
3.5 Utomhuspedagogikens sociala aspekter .....	15
3.6 Motorisk utveckling .....	16
3.7 Utomhuspedagogikens hälsobefrämjande aspekter .....	17
3.8 Hur stödjer utomhuspedagogik integrationen av elever med invandrarbakgrund? .....	17
4 Metod .....	19
4.1 Val av metod .....	19
4.2 Val av undersökningsgrupp .....	20
4.3 Genomförande av intervjuerna .....	20
4.4 Redogörelse av analysmetod .....	22
4.5 Etiska överväganden .....	22
4.6 Metodkritik .....	22
5 Resultat .....	24
5.1 Beskrivning av undersökningsgruppen .....	24
Tema Inledning .....	24
5.2 Intervjuns fokusfrågor .....	25
Tema upplevelser .....	25
Tema lärande och social utveckling .....	25
Tema planering och genomförande av utomhuspedagogik .....	26
Tema Egna reflektioner om utomhuspedagogik och i allmänhet .....	27
6 Diskussion och avslutande reflektion .....	29
6.1 Relevans för läraryrket .....	32
6.2 Metoddiskussion .....	33
6.3 Avslutande ord .....	33

Referenser.....	35
Bilaga A Intervjufrågor.....	37

# 1 Inledning

## 1.1 Bakgrund

Vi är båda lärarstuderande men med olika inriktningar mot förskola/de tidiga åldrarna respektive skola och de senare åldrarna inom ämnet NO.

Vårt intresse för utomhuspedagogik började när vi läste kursen ”natur i barnens värld” respektive studier inom biologi. Ett frö började gro med tankar kring hur man kan använda sig av utemiljö i förskolan/skolan. Vår uppfattning är att utemiljön inte används i den utsträckning som man skulle kunna, vilket vi tror leder till att barnen/ungdomarna går miste om många av de olika intryck och lärandetillfällen som det kan ge. Vi vill studera om utomhuspedagogik kan åtgärda bristen på användningen av utemiljön inom förskola och skola.

När barnen/ungdomarna är utomhus har de möjlighet att erfara nya saker med alla sina sinnen. Det finns mycket att upptäcka och fascineras av som solstrålarnas värme, vattenpölar, daggmaskar med mera. Det är upp till pedagogen att ta vara på och uppmuntra barnens/ungdomarnas egen upptäckarlust och utifrån det skapa kunskap/erfarenheter om vår omvärld.

Barn som redan från tidig ålder ofta är i naturen och har möjligheter att uppleva naturen med alla sinnen lär sig att uppskatta vistelsen i naturen enligt Granberg i boken *Småbarns utevistelse – naturorientering, lek och rörelse* (2000). De lär sig att se och upptäcka de små detaljerna i helheten. Skogen blir inte enbart en grön bakgrund. Hon skriver även om att pedagogen under utevistelsen kan se olikheterna i barngruppen på ett annat sätt och därmed se individerna i gruppen (Granberg 2000 s 28).

Barn och elever i förskola ska enligt läroplanen erbjudas en stimulerande och inspirerande utemiljö med möjlighet till utveckling och lärande. I förskola och skola gör de erfarenheter som behövs för utveckling av sociala förmågor, fysiska aktiviteter samt språklig utveckling. I utomhusmiljön ges stimulans för vidareutveckling av dessa förmågor. I utomhusaktiviteter använder barn och elever sin fantasi, kreativitet och skaparglädje i samspel med pedagogen (Lpo 94 s 19-21).

Ur flera olika aspekter vore det intressant att se hur utomhuspedagogiken kunde vara ett verktyg i integrationsprocessen. Litteraturen beskriver att utomhuspedagogik är en väg för att stödja social utveckling, det återges av flera olika författare bland annat Lundegård, Wickman Wohlin (2004), Gunilla Ericksson (2002), Higgins och Nicol (2002). Då utomhuspedagogik inte nödvändigtvis kräver en verbal undervisning skulle pedagogiken kunna användas i ett tidigt stadium av förskolans och skolans mottagande av barn med rötter i andra kulturer. För att få en fördjupad förståelse av den svenska kulturens förankring i naturintresse behövs någon form av konkret upplevelse.

Vistelsen utomhus ger barn och ungdomar möjlighet att både aktivera sig i en naturlig miljö och skapa miljömedvetenhet. Genom vår tidigare erfarenhet av förskola/skolans verksamheter har vi märkt att pedagogernas lektioner i större utsträckning äger rum inomhus än utomhus. Om pedagogerna kunde ge barn och elever en mer varierad verksamhet både inomhus och utomhus, skulle det främja barns lärande. Utomhuspedagogik kan ske var som helst: i skogen,

i skolträdgård, i närmiljö, eller i parker, där barnet även erbjuds möjligheter till rörelseträning, träning i kroppsuppfattning och koncentrationsförmåga som är viktiga delar i ett barns utveckling. Eftersom barnen/ungdomarna inom utomhuspedagogik vanligen rör sig mer än inomhus främjas även barnens hälsa.

För att lära oss använda utemiljön som pedagogiskt verktyg, avser vi i ett första steg att skaffa oss en djupare förståelse och bredare kunskap inom området. Ämnet är intressant och relevant för vår framtida yrkesroll och vi är nyfikna på hur förskolor och skolor arbetar med utomhuspedagogik. Som vårt empiriska material genomför vi intervjuer med pedagoger om deras arbete med utomhuspedagogik. Vårt arbete kommer att fokusera på hur pedagogerna skapar möjligheter för lärande i utemiljö för barnet och undersöka hur utomhuspedagogik via gemensamma upplevelser och erfarenheter, kan användas för att stödja sociala processer i förskolan och skolan. Vi är bland annat intresserade av huruvida utomhuspedagogik kan vara särskilt givande för invandrabarn i deras förståelse av svensk natur och kultur som då sker konkret, genom upplevelser snarare än genom verbal kommunikation som kan försvåras av t.ex. språksvårigheter.

## 1.2 Begrepp

**Utomhuspedagogik** är ett stort och omfattande begrepp. Alla som utövar pedagogisk verksamhet på annan plats än inomhus och alltså inte i lektionssal, kan säga att de sysslar med utomhuspedagogik. På engelska blir inte begreppet tydligare, där talar man om outdoor education, out of doors education osv. Vi kommer i vårt arbete att använda utomhuspedagogik som ett paraplynamn för pedagogisk verksamhet som bedrivs på annat ställe än i lektionssal.

Enligt Nationalencyklopedin är utomhuspedagogik en pedagogik som utgår från platsens betydelse för lärande. Termen introducerades tidigt under 1900-talet. Den bygger på en växelverkan mellan autentiska upplevelser och textbaserat lärande. I praktiken utövas utomhuspedagogik i form av tolkning, vägledning och reflektion i natur där eleven vistas större delen av lektionen. Att vistas utomhus anses också främja elevens hälsa, då det ger ökad möjlighet till fysisk aktivitet. (Nationalencyklopedin).

Dahlgren och Szczepanski, vilka är professor respektive universitetsadjunkt inom pedagogik, beskriver i rapporten *Utomhuspedagogik, boklig bildning och sinnlig erfarenhet* (1997) att utomhuspedagogik kan beskrivas som ... ”handlingsinriktade läroprocesserna, ofta relaterade till aktiviteter i utemiljön. ...”Betoningen ligger på problemsituationer som inte går att skapa på konstgjord väg i klassrummet utan ett omfattande manipulerande från lärarens sida” (Dahlgren & Szczepanski, 1997 s 50)

**Invandrare** är som begrepp problematiskt och kan uppfattas som stötande. Dock är inte alternativen bättre, ”nysvenskar”, ”personer med annan etnisk bakgrund än svensk”, ”migranter” eller liknande begrepp bär också liknande problematik. Att invandra är ett verb som visar på en handling, som sedan förändras till en etikett eller identitetsstämpel. Tanken om att man kan vandra i flera generationer visar hur absurt begreppet blir i sin förlängning. Vår användning av begreppet ska tolkas rent deskriptivt och vi använder oss av skolverkets definition nedan.

**Integration** : Vi ser integration som en delaspekt av social utveckling. Begreppet har att göra med sammanförande till en helhet, samordning och fullständigande. (pedagogisk uppslagsbok s 279).

**Natur-** med natur menar vi skogar, parker och liknande ”gröna” områden där djur och växter återfinns.

**Miljö** med begreppet miljö menar vi omgivningen som man befinner sig i.

**Naturskola** är en samling skolor som följer ett angivet koncept. Enligt naturskoleföreningen innebär naturskola att lära in ute! Positiva upplevelser i naturen är grunden för att förklara ekologiska samband och för att förstå miljöfrågor.

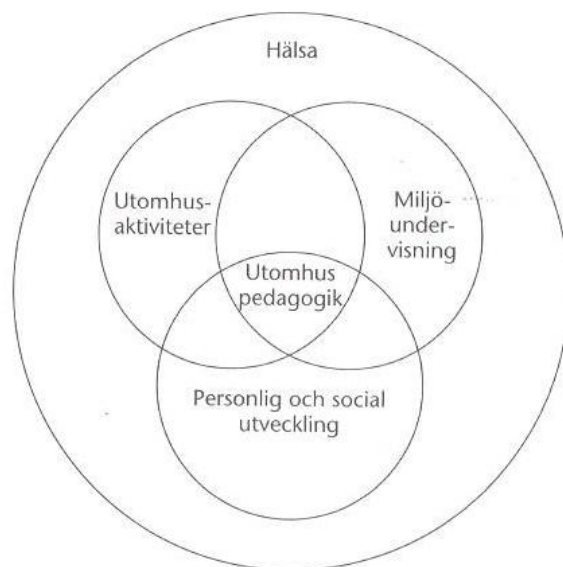
NCCF Nationellt centrum för främjande av fysisk aktivitet

### 1.3 Teoretisk förankring

Vi tänker oss att knyta an arbetet till både ett sociokulturellt och ett konstruktivistiskt perspektiv. Det sociokulturella perspektivet har vi med då vi tänker oss att lärandet sker i grupp via kontexten och kommunikationen. Det konstruktivistiska synsättet tror vi blir aktuellt då vi menar att för vår inriktning är det mest givande att se pedagogen som den som stödjer barnet/ungdomen i dess eget lärande. Eleven konstruerar sin förståelse genom sociala utbyten och formar sin egen uppfattning av ”verkligheten” med hjälp av och tillsammans med andra.

En av anledningarna till att fundera på en annan pedagogisk metod är synen på eleven och dennes läroprocesser. Detta tas upp av Seyfried i Higgins och Nicols rapport *Education: Authentic Learning in the context of Landscapes* (2002) där han talar om en koppling mellan utomhuspedagogik och en konstruktivistisk pedagogik vilka båda representerar koncept som rör sig ifrån traditionell pedagogik och mot ett synsätt där eleven själv konstruerar sin kunskap via upplevelser och erfarenheter (s 15).

Vi tror att kommunikation och samspel i en grupp har stor betydelse för hur gruppen kommer att utformas och hur individer påverkas av dess struktur. Enligt Dysthe i boken *Dialog, samspel och lärande* (2003) betraktas lärande, utifrån ett sociokulturellt perspektiv, som deltagande i en social praktik (s 33). Hon framhåller att kommunikativa processer är förutsättningar för människans lärande och utveckling (s 48). Säljö beskriver i boken *Lärande i praktik- ett sociokulturellt perspektiv* (2000) att samspelet mellan kollektiv och individ är i fokus i det sociokulturella perspektivet (s 18). Han menar, liksom Dysthe, att kunskap skapas genom att man deltar i praktiska och kommunikativa samspel med andra (s 105) och att det är genom kommunikation som individen kan ta till sig nya sätt att tänka, resonera och handla (s 115). Vygotskij talar om begreppet utvecklingszon och med det menar han området mellan det som en individ kan klara på egen hand och det som individen kan klara med hjälp av någon annan, till exempel en mer erfaren kamrat. Han menar att ”det som barnen kan göra nu med assistans kommer det senare att kunna göra ensam” (Dysthe, 2003, s 81).



**Figur 1.1 lärandemodellen (Szczepanski, 2005 i Dahlgren, Sjölander, Strid & Szczepanski 2007 s 27)**

Figuren illustrerar de olika arbetsfälten som involveras i en pedagogisk utomhusaktivitet. Modellen visar hur utomhuspedagogik kan användas som ett verktyg för att genomföra skolarbete och utveckla de områden som modellen visar att utomhuspedagogik berör. Vi tolkar modellen som att hälsa kommer naturligt in i det pedagogiska arbetet utomhus då det ofta är mer rörliga aktiviteter vilket är hälsofrämjande. Kännedom och egen erfarenhet av miljö är en bra grund för att stödja barn och ungdomars lärande om miljö. Modellen visar att vi osökt får med flera olika perspektiv i undervisningen.

Sammanfattningsvis: Vi kommer i vårt arbete att fokusera oss på hur utomhuspedagogik kan stödja lärande och social utveckling vilket anges i syftet på nästa sida. De teorier som vi beskrivit ovan anser vi knyter an till våra frågeställningar. Därmed har vi nu en grund för att gå vidare. Via litteratur och intervjuer vill vi ta reda på mer om de frågeställningar som vi ställer på nästa sida och besvara syftet.



## 2 Syfte och frågeställningar

Syfte med denna studie är att undersöka om och hur utomhuspedagogik via gemensamma upplevelser och erfarenheter, kan användas för att stödja lärande och social utveckling.

### 2.1 Frågeställningar

- Vad innebär lärande med hjälp av utemiljön (exempelvis skolskog/skolträdgård)?
- Hur arbetar pedagogerna med att skapa lärande i utemiljön för barnet? Hur används dessa erfarenheter i senare lärande (inomhus)?
- Hur tar pedagogerna tillvara de erfarenheter och kunskaper som barnet bär med sig från sitt hemland?
- Anser pedagoger att denna form av lärande kan stödja social utveckling och integration?

## 3 Litteraturgenomgång

Vi kommer i detta kapitel att söka svar från litteraturen. Hur kan utomhuspedagogik stödja lärande? Hur kan utomhuspedagogik användas för social utveckling och integration? Utomhuspedagogik är vårt bakomliggande intresse och fördjupningsområde. Arbetsformen är som vi har visat med figur 1.1 i kapitel 1.3 mycket bred och mångfasetterad. Vi vill här gräva lite djupare och ta del av förklaringar som forskare har och därmed ge oss mer kunskap inom området. Vi vill också leta efter luckor/brister inom forskningen om utomhuspedagogik.

### 3.1 Historisk/teoretisk bakgrund

De båda forskarna inom pedagogik Dahlgren och Szczepanski (1997), vilka är förgrundsgestalter inom utomhuspedagogik, beskriver i sin rapport *utomhuspedagogik, boklig bildning och sinnlig erfarenhet* den omfattande och långa historien som utomhuspedagogiken och metodiken har. Enligt dem börjar vår historia om utomhuspedagogik långt före de gamla grekerna hos de joniska naturfilosoferna. Så man skulle kunna säga att redan de gamla grekerna hade gamla traditioner av att använda sig av utomhuspedagogik. Kunskapsförmedling där man lär sig av äldre och mer erfarna via att observera och pröva själv, är enligt Dahlgren och Szczepanski (1997) ur ett historiskt perspektiv det normala tillvägagångssättet som använts för att föra vidare kunskap mellan generationer fram till industrialiseringen då människor allt mer fjärras från bondesamhällets småskalighet och närhet. Kunskapsmässigt förlorar vi därmed en naturlig förmedling av förtroghetskunskap om närsamhällets kulturella och ekologiska perspektiv (s 9-10).

En av de personer som ofta nämns för att beskriva utvecklingen av dagens utomhuspedagogik är den amerikanske filosofen och pedagogen John Dewey. Han har även varit en viktig person vid uppbyggandet av det svenska skolsystemet. Detta beläggs av ett flertal källor, däribland Hartman, Lundgren och Hartman (2004) i boken *Individ skola och samhälle*. ”Många av de idéer om pedagogik som förts fram i skoldebatten har sina rötter i den så kallade progressiva pedagogiken. Den växte fram under 1900-talets första decennier under inflytande av Deweys pedagogiska arbeten” (s 9). Vid denna tid skede stor invandring till USA. Nya landområden fanns inte att upptäcka utan migrationen ledde nu till att skillnader i tillgångar ökade. Den andra vågen inom industrialiseringen tog vid denna period ordentlig fart med kända exempel som Fords löpande bandproduktion av bilar. Det var i detta läge då många befann sig i utanförskap och rotlöshet som det amerikanska utbildningssystemet började byggas upp med behov av inte bara ”förutsättningar för enskildas yrkesarbete, utan också som ett instrument för socialisation in i en ny kultur” (s 11). Inbyggt i det svenska skolsystemet finns, genom att Deweys idéer varit vägledande i uppbyggnaden, tankar om en skola som ska stödja socialisation för barn och ungdomar med rötter i andra kulturer.

Szczepanski (2007) beskriver i boken *Utomhuspedagogik som kunskapskälla, Närmiljö blir lärmiljö* (Dahlgren, Sjölander, Strid och Szczepanski, red) att utomhuspedagogiken inte används i den utsträckning som han finner önskvärt. Det kan eventuellt bero på att man ser utvistelser mest som rekreation, och utbildning ute som flummigt och kravlöst. Ur ett historiskt perspektiv är det i så fall samma diskussion som förs idag som i början av förra seklet, då Dewey utifrån sin ställning som högt ansedd filosof och företrädare för ett pragmatiskt synsätt fick klä skott för kritik som fördes fram mot det som ansågs som ”sammällsfrånvända och romantiska överdrifter i frihetspedagogisk anda som ideligen dök upp

inom progressiv pedagogik” (Hartman m fl 2004 s 13). Dewey menar tvärtom att utomhuspedagogik kräver noggrann planering och att det är nödvändigt i barnets lärandeprocess att skaffa sig egen erfarenhet via att göra. Liknande tankar redovisas i en rapport från ett internationellt samarbete om utomhuspedagogik där Higgins och Nicol (2002) hävdar att det inte går att oplanerat och utan mål bedriva utvecklande undervisning utomhus. “We cannot provide a range of activities for young people and expect qualities related to personal and social education to infuse young people simply through the experience of participation” (s 6). Dewey hävdar även att man ska utgå ifrån barnet/ungdomens egna intresseområden och aktiviteter för att bedriva ett målinriktat pedagogiskt arbete där elevens utveckling aktivt stimuleras av pedagogen. Ett individ- och aktivitets- fokuserat pedagogiskt arbete förutsätter fördjupade kunskaper i de ämnen man avser att undervisa i då det är pedagogen som ska lyfta in ämnet i aktiviteten. ”Teori och praktik är inte varandras motsatser men väl varandras förutsättning” (s 17). Enligt Dewey väger praktisk kunskap lika tungt som teoretisk (Dahlgren& Szczepanski,1997 s 16)

Hartman m fl (2004) menar att Dewey såg skolan som en viktig del i att skapa ett fungerande samhälle men detta får inte leda till att undervisningen instrumentaliseras till att bara fylla samhälleliga syften. Dewey varnar för att förenkla komplexa företeelser och betonar att man inte ska framställa dessa som dualistiska motsättningar, som ”antingen eller”: ”Kultur eller nytta, barncentrering eller stoffcentrering” (s 20). Utan ha ett ”både och”-perspektiv.

### **3.2 Varför utomhuspedagogik?**

Hur man använder utomhuspedagogik och vad som läggs i begreppet utomhuspedagogik förklarar Dahlgren och Szczepanski (1997) med bland andra följande citat ”I utomhuspedagogikens metodologi är den direkta sinnesupplevelsen en central bas för inläring av natur och kulturformer i autentisk miljö” (s 13). De återger i sin rapport hur filosofen Kant menar att vi är beroende av intryck från vår omvärld. Källan till vår kunskap om världen når oss via sinnen, men rättar sig också efter vår förmåga att kritiskt granska det vi nås av (s 15). De förklarar hur vi idag i det urbana samhälle vi lever i, ser livsstil och lärande skilt från naturen som något naturligt och motiverat. Om vi skiljer egna praktiska erfarenheter från teoretisk kunskap, kan följden bli att lärande huvudsakligen kopplas till teorier och fakta baserad kunskap. Denna utveckling förutsåg Dewey i början av förra seklet och förklarade att han ”... betraktade pedagogiska frågor utifrån ... det organiska samspelet mellan utbildning och personlig erfarenhet...” (Hartman m fl 2004 s 17). Vad personlig erfarenhet innebär och hur det kopplas till ett aktivt lärande förklaras med följande citat från Dahlgren och Szczepanski (1997) ”Undervisning innefattar både "hands on och minds on" för att ge ett bestående resultat ... Dewey skiljer på primära ”direkta” erfarenheter och sekundära "reflektiva", erfarenheter”(s 21). Vi utgår här från det synsätt som Dewey hade. Det vill säga att uppleva saker aktivt med handen och hjärnan, vilket ger egna erfarenheter och många sinnesintryck av upplevelsen. Sedan har man en reflekterande inomhusaktivitet då de direkta kunskaperna omsätts i en fördjupad och resonerande kunskap vilket kan beskrivas enligt ”En konversationsfilosofi för kunskap i handling ger en möjlighet att språkligt synliggöra den tysta kunskapen: tala om det man gör” (Dahlgren& Szczepanski, 1997 s 22).”Den pragmatiska utbildningsfilosofin som Dewey företräder såg utbildning som en kontinuerlig rekonstruktion av erfarenheter: I hans begrepp learning by doing kopplas tänkande till ett handlande” (Dahlgren & Szczepanski s 20).

Ayres berättar i boken *Sinnenas samspel hos barn* (1988) om hur sinnen har förmåga att föra samman delar av upplevelser till en meningsfull helhet. För att förklara detta tar hon som exempel att äta en apelsin. Hjärnan får en stor mängd sensoriska ”input” då man upplever en

apelsin ur dess olika aspekter. För att få en fullständig förståelse och upplevelse, räcker det inte att ett sinne eller några få är aktiva och tar emot signaler. Hon talar om att sinnesintryck sammanstrålar i hjärnan och där skapas en helhet (s 16). Med andra ord vi kan aldrig förstå upplevelsen av en apelsin genom att bara läsa om den. Denna förklaring tycker vi belyser att det är svårt att nå fullständig kunskap genom att läsa om eller via att någon berättar om en företeelse. Kunskap består av ”fyra olika kunskapsformer: fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet. De olika formerna samspelar med varandra och utgör varandras förutsättningar.”(Carlgren i SOU 1992:94 1998). Egna upplevelser ger en helt annan dimension av lärande som vi anser är ett nödvändigt komplement till text och talbaserad undervisning. Dahlgren, Sjölander, Strid och Szczepanski (2007) beskriver att minneskapaciteten kan ökas i lärandeprocessen via massiv stimulans av våra sinnen (s 11).

Att lära känna sin omgivning och sin ”verklighet” genom att vistas i naturen är en tanke som väcker många associationer. Det finns en romantiserande eller förlöjligande association där upplevelsen kopplas till new age-metaforer eller dylikt. Dewey är istället tydlig med att det handlar om sociala och kognitiva processer där förståelsen och kunskapen skapas i symbios med sinnesintryck. Att reducera utomhuspedagogiken till naturromantik är problematiskt då den snarare är mer konkret och pragmatisk än den traditionella pedagogiken:

Utomhuspedagogik som alternativ pedagogik och metod ger oss här en möjlighet att förankra en slags tyst kunskap, en sinnlig erfarenhet där orden inte räcker till. I skolan bygger lärandet främst på texter (boklig kunskap) och alltmera sällan på förstahandsupplevelse. Det är ett metodiskt problem som vi med hjälp av utomhuspedagogiken vill komma till rätta med (Dahlgren& Szczepanski, 1997, s 25).

Vi förstår ovanstående citat som att utomhuspedagogik ger en ytterligare dimension för eleven i dennes lärande. En egen och djupare förståelse och även en möjlighet att nå den ”tysta” förtrogenhetskunskapen. Vidare bör pedagogen vara delaktig i elevens lärande och utgå därifrån eleverna befinner sig:

En medupptäckande utomhuspedagog kan här levandegöra platsers budskap, skapa sammanhang och förståelse i meningsfulla inlärningsituationer, där inte regelstyrd verksamhet sätter alltför snäva gränser för upplevelser (Dahlgren& Szczepanski 1997 s 24).

Citatet ovan beskriver den viktiga roll som pedagogen har för att göra verksamheten meningsfull. Det betonas även att pedagogen är medupptäckande det vill säga att pedagogen inte ensidigt styr utan elever och pedagogen får gemensamma upplevelser och sinnesintryck. Pedagogen och eleverna har då en gemensam grund att stå på vid uppföljande och vidare studier.

### 3.3 Utomhuspedagogik idag

Författarna till boken *Individ skola och samhälle* Hartman m fl (2004) beskriver hur väl Deweys tankar passar in i vår tid. Förhållandena som rådde vid utvecklandet av utbildningssystem vid förra sekelskiftet är i vissa avgörande delar lika dagens situation. Omfattande utbyggnad av infrasystem, då i form av järnvägar och nu i form av bredband mm. Arbetsmarknaden höll då på att förändras liksom den gör nu med nya anställningsformer mm:

Och märkligt nog synes den utveckling av Deweys filosofi som ägde rum under 1900-talet också kunna bära in i vårt nya sekel, 2000-talet. Men då liksom nu synes det pedagogiska tänkandet möta en värld där utbildning blivit så omfattande att visioner har gått förlorade och ersatts av former, tekniker och språk för administration och kontroll. Vi menar att det är visionerna och tänkandet som gör Deweys texter värdefulla också för våra dagars kritiska läsare (Hartman m fl 2004, s 42).

Citatet ovan belyser att Deweys tankar även idag är aktuella och vi tycker även att citatet förklarar varför vi väljer att fokusera på Deweys teorier, vi menar att de ligger till grund för pedagogiken som bedrivs i den svenska skolan. Dock anser vi att hans idéer om ett mer sinnesintegrerat, learning by doing eller aktionsbaserat lärande, som idag är mycket välkända inte tas till vara. Dewey har stort inflytande på den svenska skolans pedagogik men i samma mening som man hyllar Dewey har många svårt att förstå att lära genom att göra och uppleva i Deweys anda utomhus är ett reellt kunskapsinhämtande. Utomhusvistelse ses ofta som rekreation eller ett trevligt avbrott i verksamheten. Det är denna svårighet vi försöker att belysa, det finns en gedigen teoribildning som ger utomhuspedagogiken legitimitet men vår känsla är att det lätt uppfattas, både i litteraturen och i den allmänna debatten, som något spontant eller banalt.

Åkerblom anser att pedagogerna via skolträdgårdsverksamhet kan knyta an skolarbete till trädgården där barn och ungdomar kan odla och via arbetet i trädgården använda sig av alla sinnen och kroppen i lärandet (s 119). Poängen med detta lärande är att barn och vuxna regelbundet går till samma odlingsplats och där upptäcker vad som hänt med det som odlats sedan sist. De får utifrån det egna skötselarbetet av trädgården, även en förståelse för krav och behov som det levande har för att växa och frodas. Vid arbetet i trädgården får barnen och pedagogerna en möjlighet att umgås med varandra och agera i samklang med naturen (Åkerblom beskriven i Lundegård, 2004, s 121).

Ett av de sätt som utomhuspedagogik används idag är via de så kallade naturskolorna. Naturskolor startade som rörelse i början av 1980-talet. Grundtanken med naturskolverksamheten är att hjälpa eleverna att utveckla sin relation till naturen. Naturskolors roll i Sverige har beskrivits av Hedberg (citerad i Lundegård 2004). Tyngdpunkten i verksamheten ligger i att elevernas egna upplevelser och sinnestryck i naturen är grunden för ett aktivt lärande det vill säga ”Att lära in ute” (s 64).

### **3.4 Lärande med hjälp av utomhuspedagogik**

I läroplanen under rubriken ”kunskap” hittade vi följande formulering:

#### **Kunskap**

Skolan skall ansvara för att eleverna utvecklar kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Läraren skall sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former (s 41).

Skolans strävande mål (att eleven): Utvecklar nyfikenhet och lust att lära.

Lär sig att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra

Känner till och förstår grundläggande begrepp och sammanhang inom de naturvetenskapliga, tekniska, samhällsvetenskapliga och humanistiska kunskapsområdena (Lpo 94 s 42-43).

Lundegård, Wickman och Wolin hävdar i *Utomhusdidaktik* (2004) att ”alla kunskaps- och färdighetsområden kan praktiseras – mer eller mindre - i utomhusmiljö” (s 9). Författarna anser att lärande sker i olika sammanhang och situationer oavsett vilka åldrar barnen har.

Enligt Lundegård m fl (2004) är barn och ungdomar mera stillasittande idag än tidigare. Deras rörelsemönster tenderar att vara transportsträckor mellan hemmet och skolan eller köpcentret (s 9). Förskolegården, skolgården, den närliggande parken, eller omgivande natur och kulturlandskap skapar omväxling och ger möjligheter till mer inlärningsmiljöer. Grahn anser i *Om parkers betydelse* (1991) att människor behöver rekreation så fort möjligheterna för det

erbjuds (s 9). Parkmiljön i en stad är ämnad för människors vila och avkoppling fastän den ofta glöms bort till förmån för det gamla vanliga fikarummet eller klassrummet. Den bör därför finnas i nära anslutning till människor och vara utformad på ett sätt som inbjuder till att vilja vistas där. I en stadsmiljö kan parkmiljön tas tillvara av pedagoger för att ge ett helt nytt perspektiv på den egna närliggande bostadsmiljön, och kanske bidra till att skapa respekt och fascination över den mångfald av djur och växter som faktiskt finns där. Skolans roll bör vara att försöka bryta elevens rörelsemönster och bredda dessa så att eleven får nya upplevelser och utmaningar. Att använda den omgivande miljön i pedagogiskt syfte handlar egentligen om att ta tillvara det som finns i elevernas omedelbara närhet.

I Gunilla Ericssons (2002) studie (citerad i Lundegård m fl 2004 s, 142) beskrivs att pedagogernas uppdrag är att välja en metod för skolarbete som tillgodoser alla barns behov. Eftersom barn lär sig på olika sätt, är variation i metoder och arbetssätt avgörande för om alla elever kan uppnå målen. Här är utomhuspedagogik ett viktigt redskap och utmanar den traditionella undervisningsmiljön och ger variation till lärande som inte klassrummet erbjuder. Enligt henne är naturen en källa till upplevelse, äventyr, återhämtning och avkoppling för alla människor och den direkta upplevelsen är utgångspunkten för lärande ute. Barnet använder sin tidigare erfarenhet och kunskap i mötet med omgivningen. Det är pedagogens uppgift att ta till vara och uppmärksamma de frågor som barn ställer, för att därmed kunna ge barnet möjlighet till fortsatt lärande (s 3). Om ett pedagogiskt arbete baserat på elevernas frågor beskriver även Åkerblom vars tankar återges i samma bok som ovan. Han beskriver att det inledningsvis kan vara svårt att planera verksamhet utifrån elevernas frågor men när det fungerar så har pedagogiken stora fördelar då den utgår ifrån eleven.

Nyhus Braute, och Bang (1997) beskriver i boken *Följ med ut! : Barn i Naturen* hur utomhuspedagogik kan användas i det praktiska arbetet med barn och ger en omfattande didaktisk, metodisk handledning. Boken vill ge svar på varför man ur ett vetenskapligt perspektiv väljer att använda sig av utomhuspedagogik. Författarna beskriver hur barnet i sin vardag och lek inomhus ofta har sådana regler och miljö att de inte får möjlighet att utvecklas optimalt. Från flera håll (bland annat Vygotskij nedan) vet vi om att barn och ungdomar behöver vandra mellan trygghet och utmaningar för att utvecklas optimalt. Anledningen till att barnen behöver till exempel både trygghet och utmaningar är för att de behöver kunna känna sig trygga då de ger sig ut på okänd mark och skaffar sig nya erfarenheter. Om de saknar den ena av de båda aspekterna, till exempel utmaning kommer inte barnet/ungdomen att utvecklas optimalt. Detta bekräfts bland annat av Vygotskij i hans teori om utvecklings zonen. (Dysthe, 2003, s 81).

Strotz och Svenning (beskriven i Lundegård m fl 2004) skriver att stor del av den svenska skolverksamheten av tradition sker inomhus. De visar att det finns andra vägar till att skapa kunskap. Vägar som är involverande och engagerande för både elever och lärare för att de får bättre möjligheter att på ett konkret, påtagligt sätt att koppla samman inomhus undervisning till upplevelsen av den verkliga utemiljön utanför skolan (s 31). Exempelvis då man talar om växter eller djur ger det mer om barnen och ungdomarna får vara nära och känna det de talas om, lära genom att uppleva! Författarna anser att upplevelse och undervisningen utomhus måste ha syfte och mål. Lärandet skall engagera eleverna t.ex. Att samla ätliga växtarter och smaka det med en måltid (lunch) i skolan väcker glädje hos eleverna och de känner sig personligt berörda av det de gör (s 36).

Ett annat exempel kan enligt Magntorn och Magntorn (citerade i Lundegård m fl 2004, s 107) vara att använda naturen som en utgångspunkt för att arbeta med artkunskap. På en vanlig

skolgård kan barnen hitta många fågelarter även på vintern och vid mer gynnsamma väderförhållanden för djur kan barnen finna olika sorters spindlar mm. Läroplanen betonar detta perspektiv i kursplanen för biologi, att elever skall känna igen och namnge några vanligt förekommande växter, djur och andra organismer i närmiljö (Skolverket 2000).

Vid litteraturgenomgången finner vi inget som visar att utomhuspedagogik inte är bra för lärandet. Det som nämns som problem och hinder för utomhuspedagogik är att det är krångligt med kläder, tid, resande, kostnader.

I Gunilla Ericssons (1999) studie (beskriven i Lundegård 2004) finner man att målsättningen kan vara olika för verksamheten ute i olika grupper vilket beror på elevers relation till naturen. För att utveckla relationen till naturen krävs det att man blir van vid att vistas ute regelbundet oavsett vilket väder det är. För pedagogerna kan elevernas första lärande i naturen bli en frustrerande period. Det innebär att eleverna känner sig osäkra och otrygga för att de inte är vana att vara ute. De blir högljudda, stökiga och okoncentrerade men så småningom blir eleverna mer fokuserade och avslappnade genom detta förhållningssätt till lärmiljön, där barnen regelbundet går ut (s 138).

Vi har ägnat oss åt att undersöka hur lärande sker med hjälp av utomhuspedagogik och nu går vi vidare för att se hur det kan hjälpa barnen med deras sociala utveckling.

### **3.5 Utomhuspedagogikens sociala aspekter**

Vi frågade oss, efter att flera olika forskare samt uppsatsskrivare talat om positiva sociala konsekvenser av utomhuspedagogik, om pedagogiken medvetet kunde användas för att stödja den sociala utvecklingen och samspelet. Den litteratur som vi studerat beskriver att empiriska erfarenheter har visat att arbete med utomhuspedagogik är en väg för att främja social utveckling och gemenskap. Inledningsvis finns en del problem då eleverna inte är vana vid arbetsformen, men detta är oftast ett övergående problem.

Lundegård m fl (2004) skriver att fördelen med att lärande sker i utomhusmiljöer är att det påverkar den sociala gemenskapen. Skolträdgårdsverksamheten främjar också mångfalden av sociala situationer som leder till nya relationer där pedagogernas yrkesroll blir medupptäckande samtidigt som eleverna får bättre sociala roller gentemot kamrater och vuxna. Pedagogerna skapar här nya möjligheter för eleverna att utveckla sin förmåga, eleverna verkar fungera bättre i grupp i utemiljö och de löser uppgifter självständigt i större utsträckning om de arbetar med verkliga uppgifter jämfört med konstruerade uppgifter i klassrummet (s 126). Läroplanen beskriver:

Förskolan skall lägga stor vikt vid miljö och naturvårdsfrågor. Ett ekologisk förhållningssätt och en positiv framtidstro skall präglade förskolans verksamhet. Förskolan skall medverka till att barnen tillägnar sig ett varsamt förhållningssätt till natur och miljö och förstår sin delaktighet i naturens kretslopp. Verksamheten skall hjälpa barnen att förstå hur vardagsliv och arbete kan utformas så att det bidrar till en bättre miljö i nutid och framtid (Lpfö 98 s 21).

Vi anser att citatet visar hur läroplanen förespråkar en fördjupad förståelse om miljö och natur ur ett vardagsperspektiv. Utomhuspedagogik kan vara ett verktyg som kan ge det som läroplanen här efterfrågar med elevernas egna erfarenheter och upplevelser i naturen vilket kan ge fördjupad förståelse.

Gunilla Ericksson hävdar i *Lära ute Upplevelser och lärande i naturen* (2002) att social träning ger social kompetens i gruppen. När barnen är ute i naturen förändras roller och relationer i gruppen fungerar bättre. Många barn som känner att de inte duger i skolsituationer blir stärkta med tiden i naturen och konflikter i naturen blir mindre mellan barnen. Barnen har stora ytor att röra sig på ute i naturen och fler alternativ erbjuds i utemiljö. Pedagoger ger barnen möjligheter till positiv social träning och initierar aktiviteter som varje enskilt barn klarar av. Aktiviteterna ska byggas på samarbete och samtal mellan barnen (s 9). Pedagogerna i Erickssons undersökning arbetar efter styrdokument och läroplan för förskola/skola. De menar att lärande är en social process där människan lär i samspel med andra människor och omgivningen (s 25).

Vid planering av arbete med en mångkulturell barngrupp med hjälp av utomhuspedagogik framgick det enligt Gunilla Ericsson (2002) att det är svårt för pedagoger att arbeta i skolans närmiljö. Planeringen började med att barnen fick skriva om sin upplevelse i naturen. Pedagogen insåg utifrån barnens texter att barnen sällan är i naturen. Då eleverna kände sig ovana och osäkra i miljön började de bråka och det blev kaos i gruppen. Med hjälp av mål och strukturerad planering ville pedagogerna skapa trygghet hos eleverna. Många elever är mycket ovana att vara ute, de är rädda för små kryp men för det mesta tycker pedagoger att eleverna är rädda för att visa sin okunnighet (s 65).

### 3.6 Motorisk utveckling

Ingegerd Ericsson beskriver i *Rör dig – lär dig* (2005, s 16) undersökningar kring att utöka fysisk aktivitet och extra motorisk träning i skolor och se vilka effekter man får när det gäller motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. Hon använde sig av ett projekt som heter Bunkefloprojekt med motoriskt observations schema MUGI (motorisk utveckling som grund för inläring). Projektet fokuserar på betydelsen av att barn ges utrymme och möjligheter att utveckla motoriska färdigheter. Hon skriver att många pedagoger anser att motoriska brister kan få negativa konsekvenser för barns koncentrations- och inlärningsförmåga och det saknas vetenskapliga kontrollerade studier, som belyser effekten av motorisk träning på kognitiv inläring (s 41).

Barn och ungdomar kan behöva lära och bygga kunskap på olika sätt. Bland annat finns det problem med integration i den svenska skolan, när det gäller barn med motoriska svårigheter. Kan utomhuspedagogik ge de barn som inte kan sitta still och/eller är oroliga en möjlighet att tillägna sig kunskap på ett mer individanpassat sätt? Nyhus m fl (1997) resonerar utifrån en bok av Ayres (1988) *Sinnesintegrering hos barn*:

Utveckling sker genom målinriktade och meningsfulla reaktioner på sinnesintryck. När barnet klarar av en utmaning, utvecklas hjärnan och barnet lär sig någonting nytt. Detta innebär att barnet blir redo för nya utmaningar. Utmaningarna bemästras mer med motoriska än mentala färdigheter. Av boken framgår också att människan är skapad så att hon finner nöje i saker som främjar hjärnans utveckling. Barn vill röra sig, därför att de sinnesintryck som rörelserna ger, är näring för deras hjärnor. En sensomotorisk organisation äger rum, då barnet lyckas bemästra utmaningarna på ett meningsfullt och målinriktat sätt (Nyhus m fl 1997, s 30).

Citatet belyser vikten av att se hjärnan som en del av kroppen, utveckling i hjärnan hänger ihop med utveckling av hela människan. Att barnen inte kan sitta still utan vandrar omkring kan bero på att deras hjärnor kräver detta för att kunna ta in den information de får i skolan. Detta anser även psykologen Parlenvi då han uttrycker att rörelse och språkinläring sker växelvis i sin bok *Lär med kroppen, det fastnar i huvudet* (Nyhus m fl 1997, s 33).



### 3.7 Utomhuspedagogikens hälsobefrämjande aspekter

I skriften *Det handlar om upplevelsen* belyser och beskriver Skolverket (2008) hur ”ur- och skur- pedagogiken” fungerar. Författarna anger även på vilket sätt de anser att utomhuspedagogik är ett bra arbetssätt:

Företrädarna för I Ur- och Skur – verksamheten för fram att barnen genom vistelser i naturen tidigt övar upp sin grovmotorik, håller sig friskare och piggare och dessutom klarar inläring lättare. Men framför allt talar de om att ge barnen en positiv grundinställning och ett naturligt förhållande till natur och miljö. För oss handlar det framför allt om upplevelsen ... De löser sina konflikter lättare utomhus också. Utrymmet är större och alternativen fler (Skolverket, s 3).

skolan står heller inte fri från stressrelaterade sjukdomar och att röra sig utomhus skapar välbefinnande framhåller Carina Brage. Dessutom är det mer tillåtet att skratta utomhus (Skolverket, 2009, s 2)

Citaten beskriver även den viktiga aspekten av ett lustfyllt lärande. I avsnittet ”att synas på nya sätt i skolan” förklarar Lundegård m fl. (2004, s 121) hur trädgårdsarbete kan påverka barn och ungdomars hälsa eftersom de flesta barn/elever mår bra av detta. Enligt läroplanen är det viktigt att barnen och ungdomar ges möjligheter att förstå hälsans och livsstilens betydelse (Lpo 1994).

Under 2004 startade regeringen NCCF(Nationellt centrum för främjande av fysisk aktivitet). Den 1 maj 2006 fick NCCF uppdrag av regeringen att även arbeta för god kosthållning och andra hälsofrämjande verksamheter hos barn och ungdomar. Det är en viktig uppgift att ge barn och ungdomar möjligheter att upptäcka fördelar med fysisk aktivitet, att uppleva det lustfyllda i att röra på sig och se sambanden mellan mat och hälsa. Att trivas och må bra är en förutsättning för förmågan att lära och utvecklas och ett av skolans uppdrag är att skapa hälsofrämjande miljöer där barn och ungdomar lär för livet. Daglig fysisk aktivitet och goda matvanor i skolan och på fritids bidrar också till bättre inläring och grundläggande goda levnadsvanor. (*NCCF God hälsa hos barn och ungdomar*)

### 3.8 Hur stödjer utomhuspedagogik integrationen av elever med invandrarbakgrund?

Efter att vi från egna erfarenheter och i litteratur upptäckt att skolan inte har en uttänkt strategi för hur man kan stödja invandrare i deras lärande om vår natur och kultur blev det uppenbart att vi behövde ta reda på fakta om hur det ser ut i skolan. Har den svenska skolan problem med integrationsarbete eller är det en förutfattad mening? Vi studerade skolverkets rapport (Dnr 75 – 2004:545) som är avsedd att utreda just denna fråga.

Stycket nedan om skolverkets rapport belyser och verifierar att det finns brister i integrationen i den svenska skolan.

Skolverket gjorde 2004 en mycket omfattande rapport (Dnr 75 – 2004:545) om hur elever med utländsk bakgrund klarar sig i skolan och vad eventuella svårigheter/hinder orsakas av. Till sin hjälp för att framställa rapporten hade man mycket stora mängder datauppgifter. Bland annat så har man betyg/ meriter för gymnasie- samt högstadiееlever för samtliga elever 2003. Skolverket hade även data om när eleven invandrat vilket grupperades i två grupper, invandrade före 1993 eller efter 1993:

Det finns ett antal bakgrundsfaktorer som samvarierar med meritvärden, bl.a. föräldrars utbildningsnivå och anknytning till arbetsmarknaden samt om elevens föräldrar är ensamstående eller ej. För så gott som samtliga bakgrundsfaktorer som studerats gäller att elever med utländsk bakgrund har ett sämre utgångsläge

än infödda elever (Skolverket 2004).

Rapporten visar på ett integrationsproblem i den svenska skolan. Det finns många faktorer utanför skolan som påverkar, men att invandrare är en utsatt grupp som behöver extra stöd, kan utifrån rapporten anses som fastställt.

”Skolrelaterade faktorer kan delas upp i tre grupper; generella ramfaktorer, läraregenskaper och arbetsformer/arbetssätt ” (Skolverket 2004).

De faktorer som skolverket tar i beaktande är framförallt generella ramfaktorer. Dessa faktorer är sådana som påverkas av samhället i stort men skolan själv inte kan göra så mycket åt. Läraregenskaper (rymmer sådant som lärarens erfarenhet och utbildning, kön) kan skolan påverka på olika sätt vilket man talar en del om i rapporten. Hur arbetsformer och arbetssätt påverkar invandrades situation och framgång i skolan beskrivs inte i rapporten. Effekten av olika pedagogiska angreppssätt är alltså inte utrett i denna rapport:

Delar av denna kontextuella effekt kan förklaras med att elever påverkas av sina klasskamrater och andra skolkamrater i skolprestationer och utbildningsval. Hur påverkas en elev av sina studiekamrater?...Det betyder att eleverna påverkas positivt av en högpriesterande omgivning, eller omvänt, att de påverkas negativt av en mindre prestationsinriktad omgivning (Skolverket, 2004).

Det kan utifrån ovanstående citat beläggas att pedagogiskt arbete som minskar negativ gruppåverkan, men uppmuntrar och stimulerar positiva grupper och samarbete är eftersträvansvärt. Ett mycket intressant och viktigt arbete återstår alltså, att undersöka vilken betydelse skolans arbetssätt har. I vårt fall utomhuspedagogik.

Med den historiska bakgrunden i åtanke och efter att vi studerat vad litteraturen berättar frågar vi oss: i hur stor utsträckning används utomhuspedagogik i dagens förskola och skola? Skulle den kunna användas mer? Varför i så fall sker inte det? Om pedagogiken används hur gör man då för att knyta an den till det samhälle vi lever i? Uppfattas utomhuspedagogik som en vetenskapligt grundad pedagogik eller som en lekmannakunskap med sundhetsidéer om att det är bra att vara ute? Är det som ett pedagogiskt verktyg eller som en naturromantisk föreställning som utvecklingen för mer användande av utomhuspedagogik kan vara lockande?

Sammanfattningsvis: Litteraturgenomgången har som vi beskriver i inledningen varit avsedd att skapa bredare kunskap inom ämnet samt skaffa oss djupare kunskaper inom de områden vi fann extra intressanta. Vi har sedan beskrivit vad och hur tidigare forskning inom ämnet svarar på vårt syfte och frågeställningar. Teorin har gett oss vissa svar men vi har fortfarande öppna luckor om hur utomhuspedagogik används i verksamheten, vad pedagoger anser om utomhuspedagogik, samt hur de pedagoger som använder utomhuspedagogik som verktyg, arbetar för att främja lärande i utemiljön. Vi vill också veta hur sociala utvecklingsmöjligheter som flera olika författare har beskrivit tas tillvara i daglig verksamhet i förskolor och skolor. Vi har här en ambition att specialinrikta vårt intresse på hur vi kan stödja barn med utländsk bakgrund i deras integration i samhället via utomhuspedagogik. Vi har i litteraturen funnit att människor kan befinna sig i utanförskap och att det då kan behövas stödåtgärder i olika aspekter, men inte om och hur utomhuspedagogik kan användas för att stödja integration. Vi avser att stänga de luckor vi funnit öppna och obesvarade vid litteraturgenomgången med vår empiriska studie.

## 4 Metod

### 4.1 Val av metod

Efter inledande litteraturstudie upptäckte vi att det skrivits mycket lite om hur utomhuspedagogik kan stödja integration, dock nämner flera olika källor som vi beskrivit i litteraturgenomgången fördelen med att använda sig av utomhuspedagogik för att stödja social utveckling. Vi blev därför nyfikna på hur det ser ut i skolan, och då företrädesvis i invandrartäta områden. Vi har båda varit bosatta i Göteborg en längre tid (mer än tio år) och var därför väl medvetna om vilka områden och skolor som är invandrartäta. Vi behövde därför inte göra några förstudier om detta.

Vi vill göra intervjuer då vi tror att denna undersökningsform ger mer utförliga svar och inspirerar till idéer som vi inte själva kunnat komma på. Kvale beskriver i *Den kvalitativa forskningsintervjun* (1997) kvalitativ intervju som en metod där kunskap skapas via samspel mellan aktörerna i intervjun (s 18). Enkät och observation är inte aktuellt på samma sätt då vi inte tror att vi får fram pedagogernas argument för varför de tycker som de gör och hur de resonerar.

Vi tror att observation inte tillför något som vi inte får ut med kvalitativ intervju. Hade vi till exempel haft för avsikt att undersöka om elever blir orättvist behandlade av lärare, så skulle observation ha gett mer än vad intervju kunnat göra. Vi har även övervägt användandet av enkäter i vår undersökning men vi är inte intresserade av statistiska samband, spridningsmått eller hur stor variation det är i undersökningsgruppen. Vi har inte heller valt surveyliknande undersökning vilket Stukát beskriver i *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2005) som ett sätt att studera stora populationer för att få ett representativt urval (s 31). På motsvarande sätt beskriver även Patel och Davidsson i *Forskningsmetodikens grunder, att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (1991) begreppet survey (s 43-44). Vi har istället för avsikt att lyssna till resonemang och finna mening och sammanhang. Kvale (1997) menar att en kvalitativ intervju kan ge relevanta samt specifika beskrivningar som täcker både det faktiska och meningsplanet av vad respondenten uttrycker (s 36- 37). Vi tolkar att Kvale i föregående mening hävdar att en kvalitativ intervju kan beskriva både vad respondenten säger och vad han/hon vill förmedla, det vill säga vad som inte sägs och vad som sägs mellan raderna.

Vår undersökning kommer inte att beröra frågor som vi tror att respondenterna själva har svårt att skapa sig en bild av eller är helt omedvetna om. Det är inte heller känsliga frågor där man kan ana att en intervju kan vara missledande. Enligt Patel och Davidsson (1991) kan vi genomföra en *pilotstudie* för att prova tekniken att samla information (s 48).

Vi utför en kombination av en strukturerad och ostrukturerad intervju enligt Stukát (2005) där vi har färdiga frågor med uppföljningsfrågor samt att respondenten får styra intervjun. Strukturerad intervju menar han är då både ordningsföljden för frågorna och dess formulering är bestämt. I intervjun skapas en situation där interaktionen mellan den som frågar och den som svarar blir neutral. En ostrukturerad intervju menar han är en intervjuteknik där den som intervjuar har en baktanke om vilka ämnen som ska täckas in men frågorna ställs beroende av situationen (s 37-40).

## 4.2 Val av undersökningsgrupp

Vi har valt de intervjupersoner vi använt därför att vi ville utöver utomhuspedagogikens aspekter som lärande och social utveckling även studera hur utomhuspedagogik kan användas vid integration. Därför valde vi tre stadsdelar inom Göteborg med relativt hög invandratäthet.

Vi valde att inte intervju på landsbygd, huvudsakligen på grund av tidsbrist. Vi anser att vi där skulle kunna få motsvarande svar som vi har erhållit på de skolor vi besökt om lärande och social utveckling, men vi kunde kanske inte få svar på vår tredje aspekt om invandrarbarn och -ungdomar i samma utsträckning på dessa skolor.

Vi bestämde oss för att fokusera vår studie inom årskurserna Förskoleklass- 5, detta för att det skulle passa kunskapsmässigt till våra utbildningar.

Vi funderade en del över hur vi skulle kunna få en så neutral och så representativ grupp som möjligt. Vi insåg att vår studie troligtvis skulle bestå av pedagoger som var positiva till utomhuspedagogik. Då vi för vår intervjumetod behövde pedagogernas tid och godkännande för att kunna utföra intervjuerna, är det troligt att vi har fått de pedagoger som är mest intresserade av ämnet. Dock kan det finnas en rad olika förklaringar till varför någon ställt upp på intervju eller inte velat delta. Exempelvis så ledde en del telefonsamtal via skolans rutiner till rektorn, som enligt vår och andras erfarenhet inte i samma utsträckning leder till intervju. Att dra några slutsatser utifrån detta är dock svårt. Därför har vi tagit med frågor i intervjun som är avsedda att ge svar på vilket intresse/engagemang respondenten har (Bilaga A intervjufråga F&G). Vi är medvetna om att vi nog ändå har fått en vinklad intervjugrupp med högre antal/procent som är positivt inställda till utomhuspedagogik, än vad man finner i allmänhet. Vi förklarade för tilltänkta respondenter att intresse eller kunnande i området ej var nödvändigt, vi var intresserade av alla erfarenheter av utomhuspedagogik. Vi tror att vi kunde ha fått en mer generell grupp med fler som var negativt inställda till utomhuspedagogik om vi inte presenterat vårt syfte och vad intervjun skulle handla om. Vår uppfattning är att vi vid ett sådant tillvägagångssätt skulle få etiska problem.

Vi gjorde hela sökningen och urvalet av lämpliga skolor samt personer att kontakta tillsammans. Detta gjordes genom att vi studerade Göteborgs kommuns hemsida på internet och kunde där finna många skolor i närområdet i Göteborg. Härifrån hittade vi lämpliga skolor i olika stadsdelar, att använda för våra intervjuer. Vi bestämde att i en första omgång ta 10 skolor var, på vilka vi skulle försöka få minst en enskild intervju. Dessa skolor kontaktade vi via telefon då vi presenterade vilka vi är, vilket syftet var med intervjun samt tidsåtgången för en intervju och beskrev att vi skulle vara mycket tacksamma om de hade möjlighet att ställa upp på en intervju. Vi tror att vi med det här tillvägagångssättet har fått lite större bortfall än om vi personligen besökt varje skola och på plats presenterat oss och frågat efter möjlighet att göra intervju. Vi valde att ringa upp tilltänkta respondenter på grund av tidsbrist och möjlighet att hinna kontakta fler pedagoger, och därmed få stor spridning av intervjugrupp. Vi trodde att vi skulle få ett stort bortfall på grund av att pedagogerna skulle vara upptagna med julaktiviteter då intervjuerna skulle utföras runt första advent, så blev inte fallet utan vi fick ganska snart ihop åtta intervjuer vilket var ungefär vad vi önskat.

## 4.3 Genomförande av intervjuerna

Vi formulerade intervjufrågorna tillsammans. Vi baserade intervjufrågorna på våra

frågeställningar och syfte. Först fördjupade vi oss i våra egna frågor och analyserade vad vi ville ha svar på och hur frågorna kunde konstrueras så att respondenten skulle förstå vad vi ville ha svar på. Frågorna bearbetades i tre omgångar. Det blev slutligen tolv frågor vilka vi tyckte gav svar på våra fyra frågeställningar. Vi hade tidigare provat frågorna med en förskollärare samt en lekman och funnit att frågorna var ganska väl formulerade. Lite finslipning och omformulering skedde innan den första intervjun. Erfarenheten av den första intervjun visade att frågorna fungerade ganska väl, vi gjorde en förändring med en avslutande öppen fråga där intervjupersonen får möjlighet att utveckla sitt svar eller komplettera och vi tog bort en fråga. Vi ser den första intervjun som en pilotintervju, men med så små förändringar så att vi använder materialet och ser nästa intervju som överensstämmande och jämförbar med den första.

Vi utförde totalt åtta intervjuer i fem olika skolor. Dessa skolor var placerade i två stadsdelar i Göteborg. Antalet respondenter är elva. Sju av intervjuerna var enskilda dvs. med en respondent. En intervju var en gruppintervju med fyra respondenter, det vill säga den sista intervjun blev en gruppintervju, vilket inte var planerat. Vi hade inför denna intervju fått löfte om att en pedagog skulle ställa upp. Hon var inte helt säker på att hon kunde men skulle i annat fall hitta någon annan. Intervjuplatsen var personalrummet. När intervjun skulle ske anlände två pedagoger och vi beslutade snabbt att göra en gruppintervju. Under tiden som vi satte oss till rätta anlände två pedagoger till och ville delta, vilket de fick göra. Därför blev sista intervjun en gruppintervju med fyra respondenter.

Vi tog bort fråga 11 (se bilaga A), som gällde hur de arbetade med förståelse av olikheter och diskriminering, då svaret och frågan hamnade vid sidan av vår undersökning. Respondenten hade inget svar som kopplade an till vår studie och vi tappade fokus i intervjun. Att vi tog bort fråga elva påverkar inte de andra svaren på ett sådant sätt att de inte skulle kunna jämföras med en intervju som skett helt utan denna fråga. Denna fråga ställdes endast en gång (på första intervjun och kallades då för fråga 11) Sedan togs den bort och användes inte igen. Vi lägger ihop fråga 9 och 10 i resultatet (se bilaga A). Detta gjordes även till viss del under intervjuerna då en del respondenter inte riktigt förstod fråga 9 utan den förklarades och utvecklades med fråga 10. Några respondenter svarade direkt på fråga 9 och sedan på fråga 10, det vill säga som två frågor. (Vi ställde här först en öppen fråga där pedagogen kunde svara fritt och följde upp denna fråga med ytterligare en fråga med exempel).

Då vi utfört den sista intervjun inser vi att trots att vi aktivt sökte invandrartäta skolor inte har kunnat få detta. Vi ringde till skolor i fyra stadsdelar. Från två stadsdelar fick vi inte något gensvar på våra förfrågningar och vi kunde därmed inte göra några intervjuer där. I en stadsdel var vi på tre skolor och intervjuade totalt åtta pedagoger. Dessa tre skolor kan dock inte räknas som invandrartäta utan mer som genomsnittsskolor. I den andra stadsdelen gjorde vi intervju på två skolor med tre pedagoger. Dessa skolor kan anses som invandrartäta. Dock fick vi inte något svar på frågan om hur utomhuspedagogik kan stödja invandrares integrering (Vilket var en av frågeställningarna som vi har i anknytning till syftet).

Alla intervjuer har kunnat utföras utan några komplikationer. Intervjuerna utfördes som fältintervjuer (Stukát, 2005, s 40) på följande sätt: Vi hade klockat våra provintervjuer till mindre än trettio minuter. Vi kunde därmed säga att intervjun skulle ta ungefär trettio minuter. Vi berättade både vid telefonsamtalet vad syftet var med intervjun samt som inledning till intervjun. Vi åkte vid samtliga intervjuer till respondentens arbetsplats, och där valde respondenten en enligt honom/henne lämplig plats för intervjun. Vi spelade in allt med respondentens tillstånd med hjälp av bandspelare och mp3-spelare. Vi var båda närvarande

vid samtliga intervjuer. Rollerna var uppdelade så att en av oss ställde samtliga frågor och en utförde intervjuanteckningar under hela intervjun. Vi försökte att omgående efter intervjun sammanställa och renskriva intervjuanteckningar då erfarenheten av intervjun var i färskt minne. Intervjuanteckningar har sedan reviderats mot inspelningarna och en del material har transkriberats fullständigt.

Vi trodde att det skulle bli svårt att få tillräckligt med intervjuer/respondenter, då många har fullt upp inför jul, och vi ringde därför så många som möjligt. Vi är nöjda med det utfall vi har fått och anser inte att fler intervjuer hade gett ett fullständigare material.

#### **4.4 Redogörelse av analysmetod**

Analysen våra intervjufrågor kan enligt Carle, J. *Att genomföra examensarbete* (2008) delas upp i olika teman (s 8). Vi har valt ett tematiskt upplägg då vi anser att det tydligare beskriver hur den bredd av svar vi fått kan ringas in i ett tematiskt område. För oss blir det enklare att skilja olika frågor och svar då vi kan lägga dem i avskilda teman. Vi har kallat uppvärmningsfrågorna för ”tema Inledning” sedan har vi under resultatets fokusfrågor grupperat intervju svar i fyra teman. Där vi sett sammanhang eller likheter har vi satt ihop flera intervjufrågor under ett tema. Vi gjorde analysen av en fråga i taget och studerade vad varje pedagog svarat i ämnet. Svaret har sedan analyserats separat och i förhållande till vad litteratur samt vad andra pedagoger beskriver i motsvarande fråga. Vi gör sedan tolkning och sammanfattning av dessa svar. Avslutningsvis gör vi en sammanställning av de olika temasammanfattningarna.

#### **4.5 Etiska överväganden**

Vi inledde varje intervju med att göra en kortfattad förklaring av de etiska principerna det vill säga kraven om informations, konfidentialitet, samtycke och nyttjandekravet (Stukát 2005, s 130-132), så att respondenten känner till sina rättigheter och våra avsikter med intervjun. Samtliga intervjuer spelades in för att en så noggrann och sanningsenlig återgivning av respondentens svar skulle vara möjlig. Vi frågade om lov att spela in intervjun både före intervjun då respondenten tog emot oss samt som en del i inledningen av intervjun då vi beskrev intervjuförloppet mm. Vi informerade även respondenten om att intervjun var frivillig och att respondenten kunde avbryta intervjun när de ville, eller att de inte behövde svara på för respondenten känsliga frågor. Vi informerade även respondenten hur vi skulle använda resultatet. Vi har även gjort grundliga överväganden gällande begreppet invandrare, vilket vi beskriver mer ingående under rubriken 1.2 Begrepp. Vi vet att begreppet är känsligt och har inte använt detta i intervjusituationen. Vid intervjuerna talade vi om elevers egna erfarenheter och medhavd förförståelse, vi gav här exempel såsom att ormar kan vara livsfarliga och talade om saker och upplevelser som är adekvata för vissa platser och kulturer men inte i Sverige och i den svenska kulturen. Efter att vi ställt de frågor som vi behövde för vår studie gav vi respondenten möjlighet att fritt tala om det var något han/hon ville tillägga eller på något annat vis kommentera intervjun som han/hon deltagit i. Ett par respondenter använde denna möjlighet att tala fritt. Efter denna avslutande punkt fick vi uppfattningen att alla respondenter hade fått möjlighet att prata färdigt och fritt fått uttrycka sin mening och därmed avslutade vi intervjun och inspelningen stängdes av.

#### **4.6 Metodkritik**

Vi avser att under denna rubrik försöka beskriva, granska och analysera vår metod utifrån

aspekterna reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

Reliabiliteten är enligt Stukát (2005) mätningens tillförlitlighet och liksom vid de flesta ”semi”- strukturerade kvalitativa undersökningar svåra att generalisera (s 32, 125). Vi anser dock att undersökningen är tillförlitlig som en beskrivning eller en bild av vad ett antal pedagoger med olika åldrar och erfarenheter som arbetar med de yngre åldrarna (barn 0-12år) i Göteborgsregionen anser om att arbeta med utomhuspedagogik, vilket var huvudavsikten med intervjuerna. Vi fick ett visst bortfall som delvis beror på vår metod att intervjua, om vi hade gjort en kvantitativ studie hade vi kunnat få en mer generaliserbar urvalsgrupp. Genomförandet av metoden kan ha resulterat i ett visst bortfall på grund av att vi ringde upp respondenter då det är lättare att neka till intervju i telefon än att neka till intervju direkt till person. Vi berättade direkt vid telefonsamtalet vad intervjun skulle handla om och syfte, om vi valt att inte lämna ut lika mycket information skulle vi kanske kunna ha nått fler respondenter. Dock sa ingen nej till intervju efter att vi presenterat oss. Vi lämnade ett par medelanden på telefonsvarare samt via email där vi lämnade ut information. Här var det några respondenter som inte återkom och det kan bero på att de inte var intresserade av utomhuspedagogik.

Angående objektivitet anser Kvale (1997) att det måste tas en speciell hänsyn till vad som menas med objektivitet då diskussion sker om den kunskap som utvunnits ur undersökningen. Han menar vidare att det är svårt att få exakt samma resultat om en intervju görs om men att det går att få liknande resultat om man noggrant följer de procedurer som beskrivs för intervjun. ”Sammanfattningsvis är intervju som sådan varken en objektiv eller en subjektiv metod – kärnan i intervjun är den intersubjektiva interaktionen” (s 65-66).

Validitet är enligt Wallén i *Vetenskapsteori och forskningsmetodik* (1996) att intervjun och analysen bearbetar och undersöker vad som varit avsikten med intervjun och att inte något ovidkommande stör resultatet (s 65). I frågan om validitet så nådde vi inte riktigt vad vi hade avsett med intervjun det vill säga att studera om utomhuspedagogik kunde stödja invandrare i integrationsambitioner. Vi fick dock många andra svar och känner inte att våra svar är felaktiga, snarare ofullständiga. Detta misslyckande kan bero av bland annat att vi inte nådde de intervjugrupper som vi eftersträvade, vi kan ha varit för otydliga i våra frågeformuleringar samt att vi spelade in intervjuerna vilket kan ha gett en mer officiell känsla där respondenten inte kände sig helt avslappad.

Sammanfattning av metod: I stort har vår metod fungerat för att få svar på våra frågeställningar. Metoden har varit användbar för att kunna få insikt i hur pedagoger arbetar och resonerar kring utomhuspedagogik. Processen fram till själva intervjun samt intervjun i sig har löpt på med vissa undantag enligt planerna. Vi anser att vi kunde ha utfört intervjuerna ytterligare lite tydligare och mer strukturerat idag då vi har fått mer erfarenhet av intervjutekniken. Därmed kunde alltså intervjuerna ha utförts lite bättre vilket påverkar genomförandet och resultatet. I stort sett så är vi nöjda med metod och genomförandet i förhållande till de beskrivningar som finns i litteraturen om hur forskningsmetodik ska gå till. Vi känner därför att vårt resultat är användbart men att vidare studier kan behövas för att få svar på det vi avsåg att studera.

## 5 Resultat

### 5.1 Beskrivning av undersökningsgruppen

Vi avser att under denna rubrik göra en sammanställning av den intervjugrupp som vi har intervjuat. Detta görs via de inledande intervjufrågorna i vår intervju där respondenterna utifrån våra frågor berättar om sig själva.

I vårt första tema, det vi kallar för Tema Inledning, (indelning i olika teman beskrivs i 4.4) ber vi respondenterna berätta om sig själva. Efter Tema inledning under rubriken 5.2 Intervjuns fokusfrågor kommer intervjufrågor som ska besvara vårt syfte och frågeställningar.

#### TEMA INLEDNING

Den första frågan gällde hur **länge respondenterna har arbetat som pedagoger**. Där fick vi stor spridning, från några månader till mer än trettio år. Vi delar upp våra respondenter i tre grupper och anger antalet i varje grupp. Grupp 1 arbetat som pedagog i 0-3 år. Grupp 2 arbetat som pedagog i 4-15 år och slutligen grupp 3 arbetat som pedagog i mer än 15 år. I grupp 1 hade vi 3 stycken respondenter. I grupp 2 hade vi 5 stycken respondenter. I grupp 3 hade vi 3 stycken respondenter.

Vår andra fråga gällde **vilken inriktning de haft i sin utbildning**. Här hade vi huvudsakligen förskollärare men med en viss spridning. Det var 8 stycken förskollärare, 1 fritidspedagog och 2 lärare. Utöver detta angav ett antal av pedagogerna specialinriktningar (en del har inte någon specialinriktning utan är så kallat renodlade exempelvis förskollärare.) I vår undersökningsgrupp fanns bland specialiseringarna: Matte, svenska, idrott, skapande konst, natur, specialpedagogik, utomhuspedagogik, fritidspedagog, globala möten, samhällsvetenskap samt NO.

Spridningen inom vilka åldersgrupper de arbetade med var inte så stor utan de flesta, 9 stycken, arbetade med F2:a. En arbetade med åldergruppen 0-5 år, och en pedagog arbetade med årskurs 1-7. En del har arbetat med andra åldersgrupper tidigare eller på andra skolor under sin tid som yrkesverksamma pedagoger.

En viktig fråga som vi ställde här i inledningen **var om de har något eget intresse för friluftsliv**. Samstämmigheten var ganska stor då 8 svarade ja och 3 svarade nej eller nej inte privat. Nästa fråga är också den viktig då vi får reda på **om pedagogerna har någon privat motivation med utomhuspedagogik**. Här svarade flera pedagoger ändå utifrån sin yrkesroll som pedagog. Det vill säga hur de själva tänker då de arbetar som pedagoger, om de har eget intresse i att driva ett visst moment i verksamheten. Flera pedagoger svarade då att de hade arbetat med utomhusaktiviteter tidigare men inte så mycket nu. Två svarade att de jobbar med det nu. En svarade nej.



## 5.2 Intervjuns fokusfrågor

### TEMA UPPLEVELSER

Vi ville med den här frågan att pedagogerna skulle ge en bild av **hur de upplever arbetet i utemiljö/utomhuspedagogik** (Fråga 2 bilaga A). Nedan ger vi lite olika kortfattade exempel på upplevelser: En pedagog berättade här om upplevelser runt kompost. En annan pratade om plantering av ekollon och se hur det blir träd. Flera pedagoger nämnde att ta tag i det som händer just då och där. Exempel kan vara; att tala om kastanjeFrö som barnet finner på marken, att laga mat ute eller att jäsa bröd i plastpåse på magen. Att jäsa bröd på magen verkar vara en rolig idé som en pedagog hade gjort med barnen när man går till skogen, och sedan grädda brödet över eld. Två pedagoger har upplevt djur (älg eller rådjur) tillsammans med barnen. En pedagog påpekade att det kan vara lite jobbigt, barnen verkar gnälliga över att göra något annorlunda, som att gå ut i skogen, men att det ofta övergår till något positivt, exempelvis spontan sång.

Sammanfattning: Pedagogerna hade först lite svårt att komma på någon specifik händelse men när de fick tänka efter, återgav några pedagoger fina upplevelser tillsammans med eleverna och alla ansåg att det var positivt.

Vi frågar hur de **följer upp/bearbetar** upplevelser ute (Fråga 4 bilaga A).

Det är viktigt enligt pedagogerna att barnen har praktisk erfarenhet av saker, att deras sinnen är med, att de vet hur en ek känns. De följer sedan upp upplevelsen i en särskild bok. Några kommentarer som vi fick av pedagogerna var: – Vi knyter an inne- och uteundervisningen. – Vi talar alltid om uteaktiviteten efteråt. – Det behövs inte, man tar upp alla upplevelser där. – Vi talar om upplevelser på samling och sedan ritar barnen om upplevelsen. – Barn som är otrygga kan ha med sig en sak från förskolan som ger trygghet vid utevistelsen.

Sammanfattning: Alla anser att man följer upp på något sätt. Uppföljningen sker på olika sätt hos de olika pedagogerna, allt från att en del anser att de gör det på plats då de talar med barnen där, till att vissa skriver böcker eller har återkommande besök där de följer utvecklingen.

Vi frågar pedagogerna om uteupplevelser ger några **positiva eller negativa upplevelser** (Fråga 5 bilaga A). Efter denna fråga fick vi bland annat följande kommentar: – Man använder alla sinnen när man känner och luktar på saker, detta ger ett bättre lärande. Alla pedagoger tyckte att uteupplevelser var positivt. Ingen tyckte att det var negativt att vara ute, dock fanns det svårigheter till exempel barn som inte är vana vid vistelser i naturen, olämplig klädsel för aktivitet. Dessa bekymmer minskar med tiden enligt pedagogerna.

Sammanfattning: Alla pedagoger såg utevistelse som något positivt.

### TEMA LÄRANDE OCH SOCIAL UTVECKLING

Här frågar vi om de anser att **barn med koncentrationssvårigheter** inomhus får det lättare, oförändrat eller svårare när de är ute (Fråga 3 bilaga A). Några pedagoger nämner att det kan bli svårare för barnet: – De behöver ett litet utrymme, avskärmat miljö, Men det beror också på uppgiften. – Det är individuellt, det beror på barnet. Flera ansåg också att det fanns fördelar: – Det krävs dock bra planering, – Ja det funkar bättre de har bra samarbete med nya grupper ute. – Det är positivt att de arbetar med gruppen ute, ute är större rum att vara i, så det blir lättare för dem.

Sammanfattning: Vi finner här helt olika uppfattningar hos de olika pedagogerna, där en del hävdar att utevistelser underlättar, medan andra anser att utevistelser försvårar tillvaron för barn med koncentrationssvårigheter.

Vi vill vi ha reda på pedagogernas åsikter om barnens interaktion i utevistelsen, dvs. hur **samspelet barnen emellan går till** (Fråga 8 bilaga A).

– När de kommer ut i ny miljö och nya intressen så uppstår nya konstellationer. – En pojke som visste mycket om fiskar kunde guida på Universeum. Det blev något roligt för gruppen och utvecklande och roligt för pojken då han kunde dela med sig av sina erfarenheter och kunskaper. – De har större ytor så konflikter behöver inte uppstå på grund av att de måste vara nära varandra av utrymmesskäl utan de kan gå till ett annat ställe om de inte trivs med leken. Inomhus interagerar barnen med de barn som de brukar leka med och gör de saker som de brukar ex. måla eller pussla, men ute upptäcker de nya saker. I skogen bildas större grupper. I mindre rum blir det mindre grupper. När de leker i större grupp blir det mindre konflikter. Det blir jämförbart mellan flickor och pojkar. – Ja samspelet blir bra och man upptäcker glädje hos barnen när de hittar saker.

Sammanfattning: Alla pedagoger ansåg att utepedagogik och nya miljöer skapade nya grupper med andra konstellationer. Barnen lekte inte bara med bästisen utan med andra barn och i större grupper. Pedagogerna ansåg att samspelet blev bättre, mindre bråk. Barnen fick möjlighet att röra på sig, klättra, bygga kojor mm. Pedagogerna kan se att barnen mår bra av samspelet i skogen, mer glädje och en mer stimulerande miljö.

Vi frågade om hur pedagogerna arbetade med det som barnen hade med sig av **erfarenheter och förförståelse** till skolan (Fråga 9 och 10 bilaga A). Exempel på svar:

– En flicka hade ormfobi. Läraren hade satt upp en affisch på toaletten. Flickan upptäckte en orm på affischen, vilket resulterade i att flickan blev rädd för att gå på denna toalett. Läraren ansåg att det var viktigt att tala med henne och föräldrarna. Och problemet löstes efterhand.  
– En del har dåliga upplevelser och erfarenheter och det kan bli en kulturell krock. En annan pedagog berättade att de inte planerar verksamheten utifrån problem som fobier mm. Men om det kommer upp så diskuterar vi det under lektionen. – När barn ser en spindel och blir rädd så pratar vi om det. – Vi har ett barn där man får tänka på och beakta hans religion. Vi skulle rita gud och såg då att pojken blev väldigt upprörd då man absolut inte får göra detta i hans kultur/religion. Idag har både vi och han lärt oss att anpassa oss så vi förstår varandra. – Vi styrs mycket utav små saker vilket gör att vi inte kan ha utomhuspedagogik så ofta som vi skulle önska. – Vi försöker tala mycket med barnen om vad de upplevt. På det sättet blir alla delaktiga i varandras erfarenheter. – Exempelvis om någon har en häst så kan de tala om detta.

Sammanfattning: Vi fick ett ganska tunt gensvar på denna fråga. Fler ansåg att de inte hade barn från andra kulturer som skulle kunna ha andra erfarenheter om naturen. Barn växer upp i olika miljöer och med olika erfarenheter vilket de talar om men det är inget projekt eller tema. Vi fick dock två spännande anekdoter från verkligheten.

#### TEMA PLANERING OCH GENOMFÖRANDE AV UTOMHUSPEDAGOGIK

Här efterfrågas hur **planering av utevistelser** går till (Fråga 6 bilaga A). Frågan följs sedan upp med om planeringen dokumenteras eller om pedagogerna har den ”i huvudet”. En fråga rörde om planeringen sker enskilt eller i lärarlag. 3 pedagoger uttrycker att man gör den i par – Gemensam planering utifrån lärarnas intresse naturligtvis. – Naturligtvis arbetar man mot målen (i styrdokument). Några pedagoger gör en kortfattad planering tillsammans inför uteaktivitet. En lärare berättade att hon gjorde sin planering tillsammans med

fritidspedagogen i laget. En pedagog berättade att hon planerade enskilt och byggde uteverksamheten på tidigare erfarenheter. – Det beror på vad vi ska göra, är det större aktivitet så planerar vi i lag annars enskilt.

Sammanfattning Alla ansåg att de hade en planering. Tre pedagoger utgick från läroplanen då de planerade verksamheten. De flesta pedagogerna hade ingen eller mycket lite dokumenterad planering, däremot hade de material och dokumentering av vad de gjort i uteaktiviteten.

Frågan gäller här om man **integrerar klassvis och/eller ämnen** i uteaktiviteten (Fråga 7 bilaga A).

– Ja jag tycker att alla ämnen kommer in. En av pedagogerna arbetar naturligt klassintegrerat då hon har en F2:a – Under idrott och utomhuspedagogik är barnen blandade för att de ska lära känna varandra och lära sig att känna sig trygga. – Jag arbetar klassvis. – Ute aktiviteten har jag med 3-5 åringar annars jobbar vi 0-5. - Ute är vi årskursintegrerade och ämnesintegrerade. När vi var på Universeum arbetade vi åldersintegrerat. - I vår trygghetsgrupp arbetar vi F- 5.

Sammanfattning: Det verkar inte finnas någon regelbundenhet i fråga om åldersintegrering, utan det varierade beroende på verksamhet. De flesta ansåg att de naturligt ämnesintegrerade i uteaktiviteter. Någon hade mer strikta planer och undervisade i ett specifikt ämne exempelvis utomhus matematik.

Vi vill veta om de anser att utemiljö/utomhuspedagogik är **involverat i deras arbete** (Fråga 12 bilaga A). – Ja vi åker iväg på teater så vi använder den kulturella biten i arbetet. – Ja vi har stor park och barnen börjar redan i årskurs ett att ofta vara ute i naturen, vi arbetar då med naturruta. – Nej tanken är att vi ska arbeta med naturruta men det har inte kommit igång. – Ja det är klart att det finns intresse. – Vår målsättning är att det ska vara två pass i veckan, men vi har inte kommit igång med vårt projekt, naturruta.

Sammanfattning: Alla har haft projekt ute och arbetat med utomhuspedagogik men har inte så mycket idag, det är endast några få som idag är aktiva med utomhuspedagogik. Trender verkar styra arbetet till viss del då många sa att de förra året arbetade med naturruta och väldigt många nämnde att de tänkte eller att de arbetade med en plank som man satte olika material på och grävde ner.

#### TEMA EGNA REFLEKTIONER OM UTOMHUSPEDAGOGIK OCH I ALLMÄNHET

Här frågade vi om de hade några **projekt rörande utemiljön eller utomhuspedagogik** på den skolan de arbetar på just nu (Fråga 1 bilaga A). Om de inte var så aktiva inom området just nu, så berättade flera olika pedagoger själva om tidigare projekt eller hur det varit på tidigare arbetsplatser. Två pedagoger berättade att de nu arbetar med utematematik. En pedagog berättade att de arbetade med kompost. Tre pedagoger hade som projekt naturruta, varav en inte var aktiv just nu, men de hade ett projekt som inte kommit igång ännu. En pedagog berättade att de har byggt om skolgården med hjälp av arkitekter mm, och att de idag är aktiva med skolträdgård. Några hade inga projekt just nu men berättade att de tidigare hade haft ute- dagar och lagat mat i skogen mm. På följdfrågan om pedagogiken har fungerat, om målen hade uppfyllts så svarade de som idag hade projekt att de ansåg att målen med verksamheten hade uppnåtts. Barnen utvecklas, det går att koppla arbetet till läroplanen. Det är viktigt att ha mål med arbetet, ansåg de.

Sammanfattningsvis kan sägas att: Alla pedagogerna hade erfarenhet av uteprojekt -/ utomhuspedagogik. Flera av pedagogerna var inte idag aktiva med utomhuspedagogik. Alla ville eller var på väg att starta någon form av projekt. De som idag var aktiva i något projekt

sa att de tyckte att barnen utvecklas, det går att koppla arbetet till läroplanen och att det är viktigt att ha mål med arbetet.

Här ger vi pedagogen möjlighet att **lägga till något** eller förklara någonting lite tydligare (Extra fråga i bilaga A). – Det vore bra om man hade mer resurser att använda för utomhuspedagogik. – Fyra pedagoger hade inget att tillägga. – Det är spännande att få möjligheten att tala om annat dvs. visioner vad man vill göra, inte bara vad man måste göra. – Att bli intervjuad ger en möjlighet att lyfta tankar och idéer till ytan. – Utomhuspedagogik är ett väldigt viktigt ämne, så det måste man arbeta med oftare, men det blir sällan som man tänkt sig. – Vi har lagt mycket pengar på utomhuspedagogik bland annat kurser och utbildningar, det är mycket praktiskt att vara ute. Man är traditionsbunden och tänker på vädret men vi har utomhuspedagogik på schemat i alla fall.  
Sammanfattning: De önskar att de kunde göra mer, att de hade mer tid, pengar, utbildning och ork att ha mer uteaktiviteter. Flera hade inget att tillägga.

## 6 Diskussion och avslutande reflektion

Vi ska i detta kapitel beskriva hur vi tolkar det som vi har fått fram. Vi kommer här att svara på de frågor som vi ställt i syftet och som via teori och empiri lett fram till ett resultat. Vi kommer att beskriva detta ur olika perspektiv och belysa både de brister och de framgångar som vår studie resulterat i. Våra frågeställningar var:

- Vad innebär lärande med hjälp av utemiljön (exempelvis skolskog/skolträdgård)?
- Hur arbetar pedagogerna med att skapa lärande i utemiljön för barnet? Hur används dessa erfarenheter i senare lärande (inomhus)?
- Hur tar pedagogerna tillvara de erfarenheter och kunskaper som barnet bär med sig från sitt hemland?
- Anser pedagoger att denna form av lärande kan stödja social utveckling och integration?

Vi fann i litteraturen en hel del svar och utöver dessa svar som nämns i litteraturgenomgången så gav pedagoger vi intervjuat kompletterande svar. Intervjuszvaren kunde vi jämföra och analysera i förhållande till litteratur.

På vår frågeställning om vad lärande med hjälp av utemiljön innebär så finner vi följande svar: Vår studie visar att utomhuspedagogik och att vara ute skapar positivt lärande enligt de intervjuade pedagogerna. Barnen använder sig av alla sinnen. Det är som Dahlgren och Szezpanski (1997) menar med sin forskning att fördelarna med att lärande sker i utomhusmiljöer är att sinnena mobiliseras. Det lärande som förknippas med en upplevd situation, att saker inte ”har blivit ditlagda med flit” utan barnen/ ungdomarna får uppleva på sitt eget vis i egen takt, ur detta byggs en tätare social gemenskap (s 46).

Praktiskt lärande är viktigt. Alla ämnen kommer in, varav matematik är ett ämne som man har stort fokus på idag. Barnen har större ytor och det är en av fördelarna med att vara ute. I artikeln *Bland trädkramare och kantareller* läste vi att utemiljö är ett klassrum för sig. I skogen finns rika möjligheter att lösa matteproblem och man kan ha många lektioner ute det är nyttigt också för barn som inte fungerar i klassrummet (tidskriften *Fritidspedagogen* tema utomhusliv, 5/2008 s 21-23). Pedagogen kan knyta an undervisningen inne och ute och det blir mer lärorikt. Samspelet mellan barn blir bra och upptäckarglädjen frodas när de hittar och upptäcker saker. Grahn (2007) förklarar att det är lättare att göra saker ute, till exempel lek kan lätt bli en lärande situation. Han menar att barnen som går på ett dagis i en naturrik miljö har bättre koncentrationsförmåga och motorik än de barn som går på dagis i en naturfattig omgivning (s 73).

I vår studie upptäckte vi att skolor som låg nära skogen inte skilde sig från andra skolor som inte hade tillgång till skogen när det gäller hur ofta barnen går ut. Det visade sig alltså i vår undersökning att förhållandet mellan hur ofta man var i naturen eller skolskogen och avståndet till naturen inte hade någon direkt koppling till hur mycket aktivitet de hade i skogen. Två pedagoger uttryckte en annan åsikt då de hävdade att de från tidigare erfarenhet haft närmare till natur och då även haft mer utomhuspedagogik.

En pedagog som använde skolskogen i undervisningen, beskrev att det var skolan som huvudsakligen använder sig av skolskogen då de arbetar i utemiljön. Beträffande förskolan var det sandlådan som gällde och man var inte så mycket i skolskogen. Några pedagoger var först lite tveksamma till om de hade så mycket utomhuspedagogik, vilket verkade bero på att

de knöt utomhuspedagogik till biologi eller natur. När de själva kom på, eller vi frågade om de hade pedagogisk verksamhet i park eller stadsmiljö gavs en hel del exempel på denna form av utomhuspedagogik. En pedagog förklarade att hon använde sig av kulturella lärandesituationer när det gäller utomhuspedagogik. Barnen går till bio, teater och besöker museet. Vi finner detta som något viktigt att belysa, så vitt vi har förstått så handlar utomhuspedagogik inte endast om att undervisa om miljö eller hälsa. Miljö och hälsa är enkelt att integrera vid utomhuspedagogik vilket kan ses som en positiv bieffekt till den tänkta verksamheten och därmed få den ännu meningsfullare. Kärnan i utomhuspedagogik får nog ändå anses vara att skapa lärande via de egna upplevelserna och ge möjlighet att skapa ett lärande där många sinnen är aktiva. Detta har vi beskrivit på olika sätt i vårt arbete men det kan beskrivas på flera sätt bland annat som (Dahlgren & Szczepanski, 1997, s 10) gör ”Att gripa för att begripa.”. Detta lärande är i sin natur ämnesövergripande då upplevelser och sinnesintryck inte är kopplat till något specifikt ämne.

I en av frågorna i vår frågeställning ville vi veta hur pedagogerna skapade lärande i utemiljö och hur erfarenheter förvärvade ute används inomhus: En pedagog som hade skolskog i sin verksamhet sa att alla pedagoger har en bra utbildning idag och en del har goda kunskaper om utomhuspedagogik, men det ligger i pedagogens intresse att använda sig av sin kunskap och egna erfarenheter. Man måste ha intresse att knyta an utomhus- och inomhusundervisningen. De flesta pedagogerna i vår intervju hoppades att de får möjligheter att vara ute mer än de gör nu, detta kopplar vi till att Granberg (2000) anser att det är viktigt att vara i utemiljö då den fungerar som ett pedagogiskt laboratorium med naturlig koppling även till miljölärande och kretstänkande (Granberg, 2000, s 28).

Vi har sökt olika skolor med olika miljö i närområdet. Flera pedagoger beskriver att de oftast arbetar utifrån de upplevelser som barnen får på platsen där de befinner sig, att de inte brukar göra några omfattande planeringar i förväg. Detta kan ses som ett argument för att använda närmiljön i undervisningen. Att hänvisa frånvaro av utomhuspedagogik på frånvaro av skolskog eller större pedagogiskt planerade ytor, kan inte stödjas i vår undersökning Den avgörande faktorn var pedagogernas intresse för att arbeta med utomhuspedagogik. Grahn (1999) beskriver hur olika miljöer går att använda i undervisning. I en stadsmiljö kan parkmiljön tas tillvara av pedagoger för att ge ett helt nytt perspektiv på den egna närliggande bostadsmiljön, och kanske bidra till att skapa respekt och fascination över den mångfald av djur och växter som faktiskt finns där. Ett annat perspektiv på inläring kan då lyftas fram om att elevers olika förutsättningar och inställning till lärande spelar en viktig roll. Motivation för inläring kan förstärkas genom att elevens egna erfarenheter ligger till grund för inläring, dvs. eleven styr i någon mån det stoff som ska bearbetas, kanske till och med väljer själv.

Angående planeringen av utevistelser så ansåg de flesta att de inte hade någon planering, de som planerade sin ute verksamhet gjorde en mer allmän planering, själva eller ihop med någon kollega som var involverad i samma barngrupp. Samma resultat fick Åkerblom då han intervjuade pedagoger om skolträdgård. Han kom dessutom fram till att arbete med skolträdgård gjorde så att eleverna frågade mer vilket pedagogerna i hans intervju ansåg spred sig i övrig verksamhet med ökad elevaktivitet. Han drar då slutsatsen att uteverksamheten inledningsvis kan vara svårplanerad men då pedagogen fått mer vana vid ett arbetssätt där elevernas frågor står i fokus så kunde de också planera verksamheten utifrån detta. Vikten av att uteverksamheten är välplanerad betonar även Dewey (i Hartman m fl 2004, s 17). Via att reflektera gemensamt med barnen om upplevelser och tillsammans utifrån detta skapa ett meningsfullt lärande både för barnen/ungdomar och för pedagogen. Andra fokus som en demokratisk grundad undervisning, kommunikation, egna initiativ mm kan även lyftas fram

som möjligheter att nå via ett pedagogiskt arbete som utgår ifrån elevernas frågor och upplevelser. Åkerblom anser att man därmed har en verksamhet som kompletterar den ordinarie undervisningen men även utvecklar det vanliga skolarbetet (Åkerblom i Lundegård m fl 2004, s 122-123).

Frågan om hur pedagogerna tar tillvara på de erfarenheter och kunskaper som barnen bär med sig från sitt hemland gav oss en del problem då vi fick vissa spännande och utförliga svar medan andra respondenter inte gav oss svar i frågan: Vi har fått svar från några pedagoger om hur de använder sig av barnens erfarenhet bland annat så fick vi höra en spännande anekdot om ormfobi som en flicka bar med sig från sitt hemland där ormar är dödligt giftiga. Det samma gällde spindlar. Vi fick även fram att en del pedagoger fick arbeta med att barnen hade en förförståelse av skogen som farlig eller otäck. En del pedagoger berättade även att en del barn saknade erfarenheter och kunskaper om hur de skulle bete sig och klä sig i skogen. Tidigare har pedagoger kunnat förutsätta att barn som växt upp i Sverige är förtrogna med naturen men med urbanisering så kan även barn som växt upp i Sverige sakna egen erfarenhet av att vistas i naturen men är i så fall mer ovana än rädda. Vi tror att denna frågeställning är givande och det finns mycket att ta reda på i frågan. Dock så behandlar frågan liknande problem som frågeställningen om social utveckling i allmänhet. Då vi inte har fått fram tillräckligt med svar för att kunna göra en jämförande studie har vi inriktat oss mer på att studera social utveckling med hjälp av utomhuspedagogik. Vi fick inte ett tillräckligt omfattande svar på frågan om hur utomhuspedagogik kan stödja invandrare i deras integrering, för att kunna dra några slutsatser. Vilket är den bakomliggande anledningen till varför vi valt att inte fokusera på den problemställningen. Vi koncentrerar oss istället på hur lärande och social utveckling kan stödjas i utomhuspedagogik.

Rörande vår frågeställning om pedagogerna anser att utomhuspedagogik kan stödja social utveckling fick vi mycket svar och viss mån motstridiga sådana (gällande hur utomhuspedagogik kan stödja barn med koncentrationssvårigheter). Pedagogerna talar mycket om hur man kan arbeta med vad som händer i uteaktiviteter, rörande social utveckling och sade att de såg stora fördelar och möjligheter då de var ute. De talar om att nya grupper och även större grupper, bildas i uteaktiviteten. Pedagogerna ansåg att de nya och större grupperna var bra då barnen på ett djupare sätt lärde sig att samspela med varandra. De fick helt enkelt fler kompisar i klassen. En pedagog uttryckte också, utan att vi hade frågat om det, att pojkar och flickor leker både mer och bättre i utemiljön, att det var bra för jämställdheten.

Vi har även fått svar på hur pedagogerna anser att barn med koncentrationssvårigheter upplever och fungerar i uteaktiviteter. Vi har i vår undersökning fått fram motstridiga uppfattningar där en lite större grupp pedagoger ansåg att eleverna med koncentrationssvårigheter får det lättare i uteaktiviteter. Resterande pedagoger ansåg att de stora ytorna utomhus skapade oro och att elever med koncentrationssvårigheter behöver mindre rum och mer avskärmd miljö. Alla pedagoger var dock överens om att välplanerad aktivitet med tydliga uppgifter påverkade hur aktiviteten fungerade. De flesta pedagogerna indikerar stora positiva effekter ur ett socialt perspektiv av att arbeta med utomhuspedagogik. Vi tycker att detta är ett bra argument för att ha utomhuspedagogik som en grund då man arbetar med frågor såsom emotionell utveckling, mobbing eller jämställdhet. Att använda utomhuspedagogik för att stödja social utveckling är inte något som man arbetar med som eget projekt enligt de pedagoger vi intervjuat. Varför det inte sker vet vi inte. Det skulle kunna bero på att pedagogerna gärna vill knyta an uteaktiviteter till skolämnen och därmed motivera utomhuspedagogiken och den tid som uteaktiviteter tar från ordinarie skolarbete. Vi upplevde det som att då utöver det lite ”flummiga” utomhuspedagogik även prata om mjuka

värden som social utveckling kan kanske kännas oseriöst och svårt att motivera i kursplaner och mm.

Enligt Ingegerd Ericsson (2005) bildar barnen större grupper i skogen och detta nämner även respondenterna i intervjuerna. Barnen får möjligheter att leka med andra saker och upptäcka nya saker. I skogen bryts det sociala mönstret och det resulterar i att barnen gör andra saker och valet är mer fritt. Antalet sjuka barn är färre i klassrummet om man är mycket ute. Hon anser även att barnen får bättre motorik och deras sociala kompetens ökar eftersom de får arbeta mycket i grupp. Naturen i sig gör att alla känner sig mindre stressade och detta kan ge en känsla av social gemenskap och ökad trivsel med skolarbete. Hon fortsätter sin forskning omkring att få öka kunskap om hur elever med olika sociokulturell bakgrund påverkas av ökad fysisk och motorisk träning i skolan och det behövs att fler interventionsstudier på flera skolor (s 118- 121). Hon betonar även att miljö har stor betydelse för barns utveckling men det finns inte mycket forskning om hur miljön ska se ut för att främja och stimulera barns motoriska utveckling på bästa sätt (s 123).

## **6.1 Relevans för läraryrket**

Arbetet har enligt vår egen uppfattning stor relevans då vi anser att det har betydelse för att stödja eleverna i deras lärande, genom att fler sinnen blir aktiverade och vi därmed får ett mer fullständigt lärande (Ayres 1988). Genom utomhuspedagogiken får pedagogerna möjlighet att arbeta med social utveckling. Ur våra intervjuer har vi fått fram att det finns olika uppfattningar om huruvida det stödjer barn med koncentrationssvårigheter. Det är viktigt att koppla utomhus - pedagogik och – didaktik till läroplanen och som vi visar i litteraturgenomgången finns det omfattande belägg för detta i läroplanen. Vi anser att skolan inte tar tillvara på en möjlighet att arbeta med svåra frågor som mobbing, emotionell utveckling, jämställdhet osv. Merparten av pedagogerna hade positiva erfarenheter av att arbeta med gruppdynamik och social utveckling då de använder sig av utomhuspedagogik. Utomhuspedagogik används dock inte som ett kontinuerligt inslag i skolverksamheten utan uteaktiviteter kommer som sporadiska projekt. Pedagoger och skolor använder sig av olika antimobbingsprojekt med varierande framgång och kontinuitet. Vi anser inte att man ska sluta med antimobbingsprojekt men vi anser att styrdokumentet borde inspirera skolor och pedagoger till återkommande och kontinuerlig uteverksamhet, utifrån de positiva erfarenheter av arbete med värderingar, samspel och gemenskap som forskare, pedagoger och även styrdokument lutar sig emot.

Vi anser även att lärande om hållbar utveckling och förståelse av naturen behöver anknytning i verkligheten där barn och ungdomar skapar sig egna upplevelser då de återkommande kan följa naturens kretslopp. Det behövs då en plats i naturen där barn och ungdomar kan återkommande följa naturens utveckling. Platsen kan vara en park, trädgård, skog eller liknande. En plats där barnen och ungdomarna vet vad som ska hända, där de tryggt kan skapa egna erfarenheter och förståelse, vilket är en av grundstenarna i konstruktivismen. Vi anser att den mångfald av sinnesintryck i kombination av egna erfarenheter är nödvändig som komplement till inomhusundervisning för att stödja våra barn och ungdomar i deras lärande om sin omvärld. För att trygghet, lärande social utveckling med mera ska kunna ske med utomhuspedagogik som verktyg måste styrdokument och skolan kontinuerligt använda sig av utomhuspedagogik, det bör inte vara ett projekt som sker ibland.



## 6.2 Metod diskussion

För oss har metoden med intervju varit givande då vi via denna form av informationssökande har fått mer kunskap tack vare att vi kommit nära pedagoger i deras vardag och fått ta del av den bank av erfarenhet som de besitter. Vi tycker även att det djup och den bredd som intervjuerna har gett oss har skapat en bättre förståelse för litteraturen, då den också ofta försöker beskriva pedagogers vardag och verklighet. Bortfallet av områden där vi inte fick intervjua pedagoger kan ha betydelse för att vår undersökning inte lyckas svara på vår tänkta fokusområde om och hur integration kan stödjas av utomhuspedagogik. Med en större och bredare spridning i vår studie, med olika typer av skolor, skulle vi eventuellt få helt annat resultat med dessa skolor involverade. Ett annat uppsökande av respondenter kunde ha gett ett bättre utfall. En annan metod till exempel enkätstudie kunde ha gett oss en bredare bild och kunskap om problemet. Mer genomtänkta och bearbetade intervjufrågor kunde ha gett oss tydligare svar på vad vi försökte ta reda på.

Patel (1991) skriver om nackdelen av att använda sig av bandspelare. Han menar att när man använder bandspelare vid intervju upplever respondenter en spänd situation under intervjun och när man stänger av bandspelaren kommer de att prata mer och känner sig avslappnade och svarar mer på frågorna (s 70). Att vi inte märkte av någon nervositet eller osäkerhet är inte en garant för att det inte fanns. Rollerna var ganska tydliga då respondenten befann sig på sin arbetsplats.

Vi känner även en tacksamhet för den erfarenhet som vi fått ta del av vilken vi kan använda i vårt kommande yrkes liv som pedagoger. Intervjun kan betyda mycket även för den som blir intervjuad (respondenten) Vilket flera av respondenterna uttryckte och beskrev det som en möjlighet att få reflektera över sin egen verksamhet, någon uttryckte det som att det gav ”vidgade vyer” att bli intervjuad.

Våra förslag till fortsatt forskning är:

- Att studera vidare om olika åsikter gällande om och hur utomhuspedagogik kan stödja barn med koncentrationssvårigheter.
- Att studera hur utomhuspedagogik kan involveras mer i verksamheten.
- Att studera mer hur man kan använda utomhuspedagogik för att stödja barn med utländsk bakgrund.

## 6.3 Avslutande ord

I vår resa under vår studie om utomhuspedagogik har vi fått ta del av och lärt oss hur vi kan använda oss av utemiljö i ett konstruktivt meningsfullt lärande, för hälsobefrämjande verksamhet samt om hur utomhuspedagogik kan stödja barn och ungdomar i deras sociala utveckling. Inom dessa tre områden anser vi att det finns stora möjligheter att fördjupa kunskan eller öppna ett nytt/ annat perspektiv. Vi har utav litteratur och av de pedagoger vi intervjuat fått många tips om möjligheter för hur, var och varför utomhuspedagogik kan användas. Vi upplever att pedagogens insatser är beroende hans/hennes intresse och detta påverkar i vilken mån pedagogiken får genomslag i verksamheten. Vi anser att läroplanen på flera punkter stödjer användandet av utomhuspedagogik och vi hävdar att det i vissa fall är svårt att nå mål som läroplanen ställer upp utan att använda sig av utomhuspedagogik. Ett exempel på detta är från Lpfö 98:

Förskolan skall medverka till att barnen tillägnar sig ett varsamt förhållningssätt till natur och miljö och förstår

sin delaktighet i naturens kretslopp. Verksamheten skall hjälpa barnen att förstå hur vardagsliv och arbete kan utformas så att det bidrar till en bättre miljö i nutid och framtid (s 21).

De pedagoger som har ett eget intresse för utomhuspedagogik verkar lyckas bäst med verksamheten utomhus. Det är en insikt som kommer att påverka hur vi själva arbetar i framtiden. Vi hade olika förkunskaper då vi gick in i uppsatsskrivandet men då vi har utbytt/delat erfarenheter och olika kompetenser så anser vi att det varit ytterligare berikande än om vi haft en mer homogen bakgrund. Även denna aspekt kommer att ge positiva effekter för den framtida yrkesrollen som pedagog.

Då vi inte fått ett tillfredställande svar på om och hur utomhuspedagogik kan användas för att stödja barn och ungdomar med rötter i andra kulturer att integreras i det svenska samhället, frågar vi oss om vi kan använda detta i vår egen framtida yrkesroll. Vi ser fram emot fortsatta studier som lyckas ge svar på frågan.

## Referenser

- Ayres, J. (1988). *Sinnenas samspel hos barn.* (2: a upplagan). Stockholm: psykologiförlaget.
- Andersson, U, M (2008) *Bland trädkramare och kantareller*. Fritidspedagogen, (5)  
[http://www.e-magin.se/v5/viewer/files/viewer\\_s.aspx?gKey=gddmbhj8&gInitPage=1](http://www.e-magin.se/v5/viewer/files/viewer_s.aspx?gKey=gddmbhj8&gInitPage=1)  
Hämtat: 20090104
- Carle, J., & Svensson, L., (2007). *Att genomföra examensarbete*. Göteborgs Universitet. Sociologiska institutionen. Tillhandahålls i uppdaterad version av kursansvarig i pappersform och/eller via kursportalen.
- Dahlgren, L. O., & Szczepanski, A, (1997) *Utomhuspedagogik, boklig bildning och sinnlig erfarenhet*, Linköping: Linköpings universitet
- Dahlgren, L. O., Sjölander, S., Strid, J. P., & Szczepanski, A. (Red.). (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla, Närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (Red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, I. (2005). *Rör dig – lär dig*. Motorik och inläring. Stockholm: Sisu Idrottböcker.
- Ericsson, G. (2002) *Lära ute Upplevelser och lärande i naturen*. Friluftsförbundet.
- Grahn, P (1991) *Om parkers betydelse*. Alnarp: Lantbruksuniversitetet
- Granberg, A. (2000) *Småbarns utevistelse – naturorientering, lek och rörelse*. Stockholm: Liber.
- Hartman, S., Lundgren, U. P., Hartman, M. (2004). *John Dewey Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och kultur.
- Higgins, P., and Nicol, R. (2002) *Outdoor Education: Authentic Learning in the context of Landscapes (volume 2)* Kisa, Sweden.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lundegård, I., Wickman, P.O., Wolin, A. (2004). *Utomhusdidaktik*, Lund: Studentlitteratur.
- Läraryrket. (2008). *Lärarens handbok*, Lund: Studentlitteratur.
- Läraryrket. (1996). *Pedagogisk uppslagsbok* Stockholm: Informationsförlaget.
- Nationalencyklopedin • Lång. <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/utomhuspedagogik>  
Hämtat datum 2009-12-18
- Norén-Björn, E., Mårtensson, F., Andersson, I. (1993). *Uteboken*, Uppsala: Liber utbildning

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

Patel, R., Davidsson, B. (1991). *Forskningsmetodikens grunder, att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket, (1998). *Bildning och kunskap Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande skola för bildning*, Stockholm: Liber distribution.

Skolverket, (2008). *Det handlar om upplevelsen!* <http://www.skolverket.se/sb/d/2554/a/14381>  
Hämtat: 20100104

Skolverket, (2009). *Utomhuslektioner* <http://www.skolverket.se/sb/d/2151/a/12154>  
Hämtat: 20100104

Skolverket, (2004). *Elever med utländsk bakgrund*  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1355>  
Hämtat: 20100104

Skolverket, (2009). *I ur och skur får Nordiska rådets miljöpris, NCFE god hälsa hos barn och ungdomar*  
<http://www.norden.org/sv/aktuellt/nyheter/svenska-i-ur-och-skur-faar-nordiska-raadets-miljoepri>  
Hämtat:20100104

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

Säljö, R.(2000). *Lärande i praktik- ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Wallén, G. (1996) *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur

# Bilaga A Intervjufrågor

## Inledning

Vi berättar vilka vi är, vad syftet är med studien, hur deras svar kommer att användas. Att intervjun är anonym på så sätt att vi inte anger namn på respondent, skola eller stadsdel. Vi berättar också att det är frivilligt att delta. Vi frågar både innan vi startar intervjun om vi får spela in intervjun, samt här i inledande punkter så att respondentens godkännande kommer med på inspelningen. Slutligen frågar vi om det är något respondenten undrar innan intervjun börjar. (Vi har genom inledningen av intervjun följt Vetenskapsrådets etiska krav Informationskravet, samtyckeskravet och konfidentialitetskravet).

## Uppmjukningsfrågor för att värma upp/bryta isen

- A- Hur länge har du jobbat som pedagog?
- B- Vilka ämnen har du som specialisering?
- C- Har du andra uppdrag/uppgifter inom verksamheten?
- D- Vilken åldersgrupp arbetar du med?
- E- Har du arbetat med andra åldersgrupper tidigare?
- F- Har du ett eget intresse för friluftsliv?
- G- Har du ett eget engagemang för Utomhuspedagogik?

(Vad innebär lärande med hjälp av skolskog/skolträdgård?)

1- Har ni några projekt som rör utemiljön där du arbetar nu, t.ex. skolskog eller skolträdgård?  
(Om inte lyssna till svaret och använd lämpliga följdfrågor nedan)

- hur har det fungerat?
- vad har ni lärt er

Om ja på fråga 1

- har pedagogiken fungerat, har avsikten med projekten framgått och målen uppfyllts?
- har du jobbat tidigare i något sådant projekt?

(Hur arbetar pedagogerna med att skapa lärande i utemiljön för barnet? Hur används dessa erfarenheter i senare lärande (inomhus)?)

2- Kan du ge något exempel på någon händelse och/eller en situation som du har tyckt varit givande?

3- Barn som har lite svårt att koncentrera sig inomhus märker du om det går lättare för dem ute?

4- Hur följer ni upp upplevelser som äger rum ute?

5- Ger det några positiva eller negativa effekter för lärande?

6- När ni har aktiviteter ute, hur sker planeringen?

- finns det några skrivna dokument för hur ni planerar uteaktivitet.?

- sker planering i lärarlag eller enskilt?

(Hur tar pedagogerna tillvara på de erfarenheter och kunskaper som barnet bär med sig från deras hemland?)

7- När ni har uteaktivitet sker den då klassvis eller årskurs/ämnesintegrerat?

- Har ni upplevt några nackdelar?

- Har ni upplevt några goda effekter?

(Anser pedagoger att denna form av lärande kan stödja social utveckling?)

8- Har ni några reflektioner om barnens interaktion i utevistelsen?

9- Ett av vårt fokus i uppsatsen är hur elevernas egna erfarenheter tas tillvara i skolan

Har du några spontana funderingar om detta?

10- Hur arbetar ni med medhavda förförståelser?

Exempelvis spindlar är livsfarliga, eller att det är farligt att gå bredvid stigen

11- Hur arbetar ni med förståelse för olikhet och mot diskriminering?

(Ex antimobbing och/eller empatiprojekt)

12- Är utemiljö/ utomhuspedagogik involverat i arbetet?

Extra fråga Är det något som ni vill tillägga?