



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Att undervisa i naturen

En studie om hur utomhuspedagogik realiseras hos lärare F-3.

Linda H Vuinovich

Självständigt arbete: L3XA1A

Handledare: Marie Ståhl

Examinator: Jörgen Dimenäs

Rapportnummer: HT16-2930 -009-L3XA1A

Abstract / Sammanfattning

Titel: Att undervisa i naturen - En studie om hur utomhuspedagogik realiseras hos lärare F-3.

Författare: Linda Håkansson Vuinovich

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 p)

Handledare: Marie Ståhl

Examinator: Jörgen Dimenäs

Rapportnummer: HT16-2930 -009-L3XA1A

Nyckelord: outdoor education, realisation of teaching outdoor, att undervisa i naturen, lärares intentioner med sin utomhusundervisning, utomhuspedagogik, växelverkande undervisning.

Den här kvalitativa studien har undersökt lärares utomhusundervisning och hur den relaterar till Nationellt centrum för utomhuspedagogik (NCU) definition av utomhuspedagogik i naturen. Frågeställningen som studien behandlar är:

1. Vilka mål och syften har lärare med sin utomhusundervisning?
2. Hur förhåller sig lärares planering till NCU:s definition för utomhuspedagogik?
3. Hur planeringen realiseras i utomhusundervisningen?

NCU:s definition består av tre kriterier och där jag utgår ifrån de två första kriterierna. Det tredje kriteriet svarar studien direkt på, i och med själva utevistelsen i sig, därav har jag valt bort det kriteriet och fokuserar enbart på ”platsens betydelse för lärandet” samt ”växelspelet mellan sinnliga och bokliga upplevelser”.

Jag blev intresserad av att undersöka det påstående NCU nämner gällande den utomhuspedagogik som bedrivs i svenska skolor. Detta påstående säger att den utomhuspedagogik som bedrivs inte utgår från NCU:s kriterier utan lärarna ser snarare på utomhuspedagogik enbart som ett sätt att komma ut i naturen.

Studien har ett sociokulturellt perspektiv, vilket innebär att studien har utgått från Vygotskij teorier, alltså att lärandet sker i olika sociala sammanhang (Roger Säljö, 2012). Det är ett perspektiv på lärande som menar att alla människor lär sig hela tiden. Frågan ligger främst på VAD eleverna lärt sig än OM de lärt sig.

Jag har intervjuat tre lärare vid olika tillfällen, och därefter direkt observerat dem, när de haft sina lektioner. Jag har med detta velat synliggöra lärares intentioner och deras tillvägagångssätt när de har utomhusundervisning, alltså hur utomhusundervisningen förverkligas i koppling till deras planering samt om och hur de förenar inomhus med utomhusundervisning.

Studien visar att de tre lärare som jag har intervjuat och studerat i praktiken relaterar till NCU kriterier både i planering och sen i den reella undervisningen. De undervisar utomhus året om, och de här lärarna brinner för tanken att förena de båda undervisningssätten. Deras undervisning har tydliga kopplingar mellan inom och utomhus undervisningen. De låter eleverna utforska med hela sin kropp och sina sinnen. Därefter tar de med sig det de hittat eller lärt sig utomhus in i klassrummet igen och vice versa. Lärarna använder även leken i sin undervisning för att befästa begrepp eller träna matematik och motorik. Även samarbetsövningar ligger högt i prioriteringar när lärarna undervisar utomhus.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte.....	2
1.2 Frågeställningar	2
1.3 Disposition av studien	2
2. Teoretisk anknytning	2
2.1 Läroplanen om utomhuspedagogik	2
2.1.1 Kursplanemålen (Centralt innehåll F-3)	3
2.2 Historisk bakgrund och perspektiv kring utomhuspedagogik	4
2.3 NCU:s definition av utomhuspedagogik	5
2.3.1 Platsens betydelse för lärandet.....	5
2.3.2 Den holistiska undervisningen -Att lära genom hela kroppen.....	8
2.3.3 Växelverkan mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning.....	9
3. Teoretiskt utgångspunkt	10
3.1 Det sociokulturella perspektivets inflytande	11
4. Metodval	12
4.1 Urval.....	13
4.1.1 Observationer och Intervjuer	13
4.1.2 Tillvägagångssätt	13
4.2 Studiens tillförlitlighet	13
4.3 Etiska överväganden.....	14
4.4 Analysmetoden.....	15
5. Resultat och Analys presentation	15
5.1 Intervjun – Planeringen?.....	15
5.1.1 Fallstudie: Lärare Anna	15
5.1.2 Fallstudie: Lärare Bea.....	16
5.1.3 Fallstudie: Lärare Charlie	17
5.2 Observationen -Realiseringen?.....	17
5.2.1 Fallstudie: Lärare Anna	18
5.2.2 Fallstudie: Lärare Bea.....	19
5.2.3 Fallstudie: Lärare Charlie	21
6. Diskussion	22
6.1 Resultatdiskussion	22
6.1.1 Platsens betydelse	22
6.1.2 Den holistiska undervisningen -Att lära genom hela kroppen	23
6.1.3 Växelverkan mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning.....	24
6.2 Slutsatser	25
6.2.1 Slutreflektioner	25
6.4 Vidare forskning.....	26
6.5 Avslutning och didaktiska konsekvenser	27
7. Referenser	28
Bilagor	31

”kroppen är beroende av sinnet som är beroende av kroppen, för lärandet”

(Vuinovich, 2016)

1. Inledning

Läroplanen (2011) påpekar vikten av att erbjuda våra elever olika inlärningsmöjligheter och att de skall få använda alla sina sinnen i lärandet. Vidare så förstår man att det är läroplanen som säger att skolan har till uppgift att främja elevernas harmoniska utveckling vilket skall åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av både innehåll och arbetsformer. Det är alltså vår uppgift som lärare att använda alternativa och varierande innehåll men även varierande arbetsformer såsom till exempel utomhuspedagogik, där eleverna får lära sig genom att, upptäcka, utforska, och uppleva genom fler sinnen, och hela sin kropp, och på så vis få ett lärande som sträcker sig bortom klassrumsväggarna (Skolverket 2011).

I alla klasser finns det elever som har olika behov och olika förutsättningar, och så är det, alla elever är olika individer med olika bakgrunder och förutsättningar, och som lär sig på olika sätt. Det är därför som det är viktigt att se till dessa behov, som Berg & Berg (2010) påpekar vikten av. Att ge utrymme för dessa elever samt ge dem fler möjligheter till lärande i olika miljöer skapar fler möjligheter för dem. De har gjort en jämförande studie kring elever som har ADHD, eftersom de ville få en bättre förståelse för hur dessa elever fungerar både emotionellt som kognitivt i vanliga klassrumsmiljöer. Anledningen till att de ville undersöka just elever med ADHD är att det i varje klass finns uppskattningsvis minst ett par elever med dessa diagnoser, och att undervisning även skall anpassas efter dessa elever. Deras studie visar att det gör skillnad för dem om undervisning delvis förläggs i en utemiljö. De kunde koncentrera sig bättre och vara mindre aggressiva. Detta är också något som Skolinspektionen (2016) har funnit i sin undersökning med avseende på dessa elever (Skolinspektionen, 2016). Skolinspektionen (2016) önskar också att dessa elever får en mer planerad utevistelse på skolorna, och inte bara i förskolan. Läroplanen betonar vikten av alla elevers lika möjligheter och att lära på olika vis skall främjas, ”En skola för alla” (Skolverket, 2011). Att enbart sitta på en stol i klassrummet och ägna tid åt att bara tala, läsa, och skriva, är inte alltid något som främjar lärandet (Szczepanski, 2007). Vidare menar Szczepanski (2007) att det är viktigt som lärare att ha en pedagogisk plan för sina utevistelser och inte bara se det som ett tillfälle för eleverna att få komma ut i naturen. Givetvis är det en viktig del i lärandet att man som lärare har en tydlig tanke med sin utomhusundervisning. Den skall vara kopplad till mål i läroplanen på samma sätt som den ordinarie undervisningen.

Under min VFU (verksamhetsförberedande utbildning), har jag erfarit att många lärare funderar kring hur de ska organisera sin utomhusundervisning. NCU (Nationellt centrum för utomhusundervisning) har beskrivit att många lärare ser utomhusvistelsen som ett sätt att komma ut i naturen och att de därmed inte utgår från NCU:s lärandesyn på hur utomhusundervisningen skulle kunna utformas. Det har därför inspirerat mig till att vilja undersöka hur lärare planerar och i praktiken realiserar sin utomhusundervisning.

Då jag funnit mycket lite forskningsunderlag om hur lärares undervisning utomhus realiserar i verklighet i förhållande till sin planering, och då detta är något som jag tycker kan vara avgörande för elevers lärande, så känner jag att det borde vara intressant att undersöka. Jag har

i den här studien utgått ifrån NCU:s kriterier för utomhuspedagogik. Studien kan ge svar på hur en grupp lärare använder utomhuspedagogik. Studien omfattar enbart utomhuspedagogik i naturen och inte någon annanstans.

1.1 Syfte

Syftet med den här studien är att undersöka hur lärare planerar och därefter realiserar sin utomhusundervisning.

Jag har i den här studien utgått ifrån delar av NCU:s kriterier för utomhuspedagogik.

Då NCU beskrivit att många lärare enbart ser utomhusundervisning som ett sätt att komma ut i naturen och därmed inte utgår från NCU:s lärandesyn på hur utomhusundervisningen rekommenderas att utformas. Därför blev jag intresserad av att se hur lärare planerar och i praktiken realiserar sin utomhusundervisning. Jag fokuserar enbart mot utomhuspedagogik i naturen och använder mig av kriterier som NCU tagit fram för utomhuspedagogik

Studien kan ge svar på hur en grupp lärare använder utomhuspedagogik.

1.2 Frågeställningar

Syfte preciseras i följande frågeställningar:

1. Vilka mål och syften har lärare med sin utomhusundervisning?
2. Hur förhåller sig lärares planering till NCU:s definition och kriterier för utomhuspedagogik?
3. Hur planeringen realiseras i utomhusundervisningen.

1.3 Disposition av arbetet

Uppsatsen är uppdelad i fem olika delar där den första inleder och talar om vilken frågeställning studien har. Därefter tar den teoretiska anknytningen och det teoretiska ramverket vid, som kommer att behandla bakgrunden och forskares syn på utomhuspedagogik genom tiderna. Efter det förklaras den för studien valda metoden, samt en presentation utav studiens undersökningsgrupper och en beskrivning av hur studien genomförts. I resultat och analysdelen beskrivs studiens empiriska material. Uppsatsen avslutas med en diskussion där frågeställningen besvaras och slutsatser dras utifrån studiens resultat samt tidigare forskning. I det sista avsnittet diskuteras även metoden och förslag på vad vidare forskning kan erbjuda, för att som sista moment avsluta med slutord och didaktiska konsekvenser.

2. Teoretisk anknytning

I den teoretiska anknytningen kommer ett avsnitt om vad läroplanen säger om att bedriva undervisning utomhus. Det kommer att följas av en presentation av den historiska bakgrunden kring begreppet. Efter den kommer en genomgång av NCU:s definition av utomhuspedagogik och ett antal uppställda kriterier som är utmärkande för utomhuspedagogik enligt NCU.

2.1 Läroplanen om utomhuspedagogik

Människor är olika, och vi lär alla på en mängd olika sätt. Det menar Boström och Wallenberg (2003), som anser att vi måste våga ifrågasätta hur vårt traditionella sätt att undervisa ser ut, men att de traditionella arbetsmetoderna givetvis inte är helt misslyckade, eftersom de fortfarande passar för många elever. I läroplanen finns ett tydligt mål som lyfter vikten av ett

lärande, som främjar alla elever, utifrån deras förmågor och olika behov, därav behövs en varierad undervisning som tillfredsställer olika lärandesätt (Skolverket 2011).

Om vi erbjuder en mängd olika tillvägagångssätt för elevers lärande, genererar detta en möjlighet, att fånga upp alla elever till ett gynnsamt lärande. Skolinspektionen (2015) diskuterar vikten av att skapa ett klassrumsklimat som främjar alla elevers olika behov, att erbjuda elever olika möjligheter och att de får olika erbjudanden om ett lärande utifrån sina förutsättningar.

Läroplanen kan sägas stödja utomhusundervisning respektive utomhuspedagogik, då den påpekar att; ”kunskap kommer till i olika former.....som förutsätter och samspelar med varandra” (Skolverket, 2011: s. 10). Det krävs därmed olika aspekter på kunskap och lärande. Kunskap är inte entydigt, tvärtom så kan den uttryckas i olika former, som till exempel; fakta, förståelse, färdighet, och förtrogenhet. Dessa förutsätter varandra och samspelar, och därför måste skolan inrikta sitt arbete på att ge kunskap i olika former, som genererar ett lärande där alla former till slut blir en helhet. Läroplanen betonar att skolan ska skapa en stimulerande tillvaro för eleven där det finns utrymme att växa med sina uppgifter (Skolverket, 2011)

”Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet” (Skolverket, 2011: s. 10)

Att påvisa för eleverna vikten av ett lärande som utgår delvis från kreativitet och skapande både i inomhus- som utomhusundervisning, så kan detta i längden generera att eleverna ser vikten av att vistas i naturen, där de kan aktiveras och utvecklas. Men i slutändan så är det ändå läraren som bestämmer vilka metoder kommer att användas av.

”Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper. Skolan ska sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet inom ramen för hela skoldagen”
(Skolverket, 2011; s. 9)

2.1.1 Kursplanemålen

I följande ämnen NO, SO, Teknik, Bild, Idrott o Hälsa är exempel, där kursplanemålen finns och som berör utomhuspedagogik. Några exempel nedan;

”-Djur och växter i närmiljön och hur de kan sorteras, grupperas och artbestämmas samt namn på några vanligt förekommande arter.

-Tyngdkraft och friktion som kan observeras vid lek och rörelse, till exempel i gungor och rutschbanor.

-Balans, tyngdpunkt och jämvikt som kan observeras i lek och rörelse, till exempel vid balansgång och på gungbrädor”

-Enkla fältstudier och observationer i närmiljön.

-Enkla naturvetenskapliga undersökningar.

-orientera sig i närmiljön och enkla kartors uppbyggnad

-Lekar och rörelse i natur- och utemiljö.

-Trafikregler och hur man beter sig i trafiken på ett säkert sätt.

-Några vanliga föremål där enkla mekanismer som hävstänger och länkar används för att uppnå en viss funktion, till exempel föremål på lekplatser och husgeråd av olika slag ”

(Skolverket, 2011: s 20 - 279)

2.2 Historisk bakgrund och perspektiv kring utomhuspedagogik

Utomhusundervisning är ett undervisningssätt som förespråkats sedan 300 talet. Det är det sätt där elever får uppleva och använda sina sinnen, vilket är avgörande för att kunna ta till sig ny kunskap. (Kroksmark, 2011)

Utomhuspedagogik har bland annat sina rötter i Aristoteles (384–322 f. Kr) filosofi. Han tyckte att det var våra sinnen och erfarenheter som speglade verkligheten, och som idag kan sägas vara själva kärnan i utomhuspedagogiken. (Brügge & Szczepanski, 2011; Forsell, 2011).

Jan Amos Comenius (1592–1670) är också en förgrundsgestalt inom utomhuspedagogiken. Han belyste den autentiska miljöns betydelse i valet av undervisningsmaterial. Han använde ofta sin trädgård och den blev för honom en metafor för det konkreta lärandet. Han menade att sinnenas betydelse och att använda kroppen vid en inlärningsprocess skulle ge kunskapen liv, och därmed göra erfarenheten mer levande samt givande. Comenius skrev i sin skrift om ”didaktik – lärandet vad, hur, och varför”

”att gå ut för att lära in, gå in för att lära ut” (Brügge & Szczepanski, 2011; s.49).

Citatet visar hans tanke om hur lärandet genom kroppslig delaktighet såsom att lukta, röra, känna och agera under bildningsprocessen (Brügge & Szczepanski, 2011).

Comenius intresserade sig för verkliga miljöer, det vill säga autentiska miljöer, och hur dessa påverkade barns utvecklingskurva positivt när det gällde att lära sig. Han tyckte därför att det borde finnas med redan i ett tidigt stadium när barn utvecklas som mest. (Szczepanski, 2007; Brügge & Szczepanski, 2011).

En annan viktig gestalt inom utomhuspedagogiken är Jean Jacques Rousseau (1712–1784), som argumenterade för vikten av mötet mellan barnet och verkligheten under sin uppväxt. Även han påtalade sinnenas betydelse, och använde sig av de metoder som Comenius tagit fram för sinnesträning. Rousseau poängterade vikten av mötet med verkligheten och sinneserfarenhetens pedagogiska betydelse, vilket är något som han dessutom formulerade i sin bok Emile. Han menade där att människans intellektuella medvetenhet är källan till vart allt mynnar in, vilket även inberäknar våra sinnen. Vidare menade han att det första förstånd som människan får är av sinnlig sort (Szczepanski, 2007).

”våra första lärare i filosofi är våra fötter, våra händer, våra ögon. Att ersätta dessa med böcker är inte att lära oss tänka förnuftigt; det är att lära oss lita på andras förnuft, att lära oss mycket och ingenting veta” (Jean – Jacques Rousseau, 1712 – 1784)

(Brügge & Szczepanski, 2011; s. 49)

Även Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827) använde och utvecklade den åskådningsprincip som Comenius förespråkade, och även de metoder som Comenius tagit fram för sinnesträning. Pestalozzi såg liksom Comenius, sinnen som en överordnad princip och grund för kunskapshämtning och lärande. Den omedelbara synen på verkligheten har här tagits fasta på att vara ”undervisningens outhärliga grund” (Brügge & Szczepanski, 2011; s. 50), och sågs som ett kompletterande bidrag till den ordinarie klassrumsundervisningen.

Även John Dewey (1859–1952) var en förespråkare ett lärande som förenar praktiskt med teoretiskt. Han menade att ett lärande sker i sociala sammanhang och att människan aktivt hela tiden söker efter kunskap. I hans kända uttryck ”Learning by doing” menade han enkelt uttryckt att vi lär genom att utföra något praktiskt och på så vis lära vi med hela vår kropp. Att

hela tiden reflektera över sitt lärande såg han också som ett avgörande moment i lärandet eftersom det är just i reflektionen som ett lärande uppstår (Brügge & Szczepanski, 2011; Forsell, 2011).

”Utbildning är inte en förberedelse för livet, utbildning är livet självt” (Dewey, Mitt pedagogiska credo, 1897)

(Krokmark, 2011; s. 371)

Även Ellen Key (1849 - 1926) och Maria Montessori (1870 - 1952) hade tankar kring detta, att möjliggöra en barncentrerad pedagogik, där utgångspunkten skulle vara barnens egna aktiviteter och erfarenheter, att samtliga sinnen skulle lyftas fram i lärandet, och på detta sätt skulle de förberedas inför framtiden.

Key liksom Maria Montessori var förespråkare för att lärare skulle använda andra platser än klassrummet i lärandeprocesser såsom uterummet, och menade att studier i verkliga livet skulle vara utgångspunkten för lärandet (Szczepanski, 2007). Montessori såg hela omgivningen som ett läromedel och menade att lärandet skulle ske i en praktisk, kroppslig samverkan. (Szczepanski, 2007).

2.3 NCU:s definition av utomhuspedagogik

Platsen som jag valt att fokusera kring i utomhuspedagogiskt lärande är naturen. Enligt NCU definition inkluderas många andra platser i utomhuspedagogik, t.ex. museum, arbetsplatser och stadsmiljöer. Linköpings universitet är en institution som arbetar mycket med forskning och utbildning av utomhuspedagogik, och som tagit fram en definition för begreppet utomhuspedagogik, och som gäller för Sverige, men som kan variera i andra länder.

NCU:s definition av utomhuspedagogik;

- Platsens betydelse för lärandet.
- Växelspelet mellan sinnliga och bokliga upplevelser.
- Förflyttning utav lärandets rum ut i samhällsliv, natur och kulturlandskap.

(NCU, Linköpings universitet 2013)

Andra delar som bland annat Anders Szczepanski (2008) betonar är viktiga för elevers lärande är *det holistiska*, det vill säga hur elever lär med hela sin kropp, samt hur *det autentiska*, alltså hur platsrelaterade möten har betydelse för ett utomhuslärande.

Så till följd av ovan uppställda definition och kriterier som NCU har tagit fram kring hur ett utomhuspedagogiskt förhållningssätt bör se ut har jag valt att göra mina egna rubriker. Det är utifrån dessa rubriker som studien härefter kommer att bearbetas. 1.Platsens betydelse för lärandet, 2. Den holistiska undervisningen – att lära genom hela kroppen samt 3.Växelverkan mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning. Det är även dessa rubriker som kommer att återkomma i resultatdiskussionen och knyta samman studien på slutet.

2.3.1 Platsens betydelse för lärandet

Elevers lärande påverkas av var undervisningen bedrivs. Det menar Szczepanski (2007) och påpekar vikten av platsen och dess betydelse för lärandet. Om eleven får möjlighet till att lära sig där det finns en tydlig koppling till platsen, så skapas också direkt förutsättningar som gör att eleven tar till sig, på ett mer fördelaktigt vis ämnets innehåll. De får därmed en tydligare

koppling till själva innehållet. Ett lärande som fortgår inom fyra väggar såsom inne i ett klassrum, är ett relativt nytt fenomen för oss människor, vilket vi ursprungligen inte är vana vid. Då utomhusmiljön är mångsidig på många vis och kan erbjuda flera olika sätt till ett lärande så ses den därför som ett bra bidrag till elevers lärande och till deras utveckling. (Villanueva Gran, 2011). Elever behöver utveckla sitt sociala liv, såsom samarbetet med andra människor, att kunna agera i sociala sammanhang. Detta ges möjligheter till i utomhusmiljön eftersom eleverna här kan ha en frihet på ett annat sätt än i klassrummet. Det ställs krav, men på ett icke värderande sätt. I utomhusmiljön får eleverna lov att använda sin fantasi och ta sig an utmaningar och utforska sin närmiljö, och därigenom tillslut komma till insikt om sina förmågor (Szczepanski, 2007, Grahn, 2007). Utomhuspedagogik är inte som många tror ett redskap för att arbeta med naturen enbart, utan är ett redskap som gör att eleven får chans till att lära in kunskap i utemiljö.

Edman (2007) menar att elever skapar situationer utifrån sina egna erfarenheter och att det är just det som främjar ett lärande för dem. Vidare menar han också att det inte alls behövs en omfattande expedition för att genomföra utomhusundervisning och utomhuspedagogik, utan det viktiga är att göra det enkelt, det skall inte behöva ta för mycket av lektionstiden för att ta sig till platsen, utan det viktiga är att hitta ett sätt att utföra utomhusundervisningen i närområdet, såsom till exempel skolgården. Detta är en faktor som borde kunna influera fler lärare till att våga ha utomhusundervisning då det inte behöver vara krävande. Även promenaden till exempel till biblioteket kan vara ett ypperligt tillfälle att utnyttja. Utomhusmiljön genererar upplevelser och möjligheter till elevers lärande, på många olika sätt. Niss & Söderström (2006) pekar på vinsten i att bara gå till närmaste skogsdunge för att upptäcka eller experimentera samt diskutera, med hjälp av skogens naturmaterial. Att utomhuspedagogik har betydelse för elevers egna lärande, och kan erbjuda eleven en mängd tillfällen där tidigare erfarenheter kan lyftas fram och där elevens kunskaper och erfarenheter sedan innan, kan möta nya situationer påtalas av dem. Dessa erfarenheter och kunskaper är oftast inte knutna till skolan enbart utan berör ofta ett lärande som är bortom skoldagen. Därför är det ett starkt argument för utomhuspedagogik som ett incitament för elevers lärande och växande eftersom deras livserfarenhet här blir uppmärksammas och beaktad (Ericsson, 2004). Ericsson (2004) menar också att det är här vi kan se vikten av växelverkan mellan inomhus och utomhusundervisning, eftersom det är där som vi kan komplettera undervisningen med olika möjligheter. Praktiskt arbete och teoretisk reflektion i symbios med varandra.

En viktig förutsättning för lärande är vår vakenhetsgrad, vilken förstärks avsevärt när vi vistas utomhus. Vi har ett evolutionshistoriskt arv beläget i vår hjärna, som aktiveras då det sker en sinnlig stimulering i natur och kulturmiljöer. Det kan ske på olika sätt beroende vilka tidigare erfarenheter vi har med oss av dessa miljöer under vår uppväxt (Grahn, 2007). Vi påverkas och växer av våra gemensamma minnen och beroende på vilken kultur vi lever i och är vana vid. Lärandet måste ses som en del av en social handling. För Dewey var läroprocessen ett kreativt element vilket kunde vara det oförutsedda mötet med det ostrukturerade. Dewey's ursprungliga uttryck lyder: *Learn to do by knowing and to know by doing*. Med det menas att det är relationen mellan kunskap och handling som är det centrala, enligt Dewey (Szczepanski, 2007).

Mårtensson (2009) har studerat elever i olika skolor i Stockholms län, och eleverna har i studien olika socioekonomiska bakgrunder. Man kan se, beroende på olika parametrar, hur mycket behov de har för utevistelser i skolan. Att ha till exempelvis en mamma som är högutbildad, att vistas länge på fritids eller hur elevers utevistelsestid på söndagar ser ut är faktorer som påverkar, enligt Mårtensson (2009). Mårtensson (2009) visar i sin studie att elever som är hyperaktiva är i stort behov av varierade undervisningsmiljöer, samt av att få vara ute. Detta har hon tagit reda

på genom att hon registrerat barnens beteenden i tabeller. Dessa har hon sedan använt för att se skillnader mellan elevernas beteenden i samband med utomhus och inomhusundervisning, och kring de ovan nämnda parametrarna.

Grahn (2007) poängterar hur viktigt det är för barn att få uppleva världen i sin barndom, att få använda hela sin potential, såsom kropp, känslor, och intellekt. Detta måste ges utrymme till. Det finns så många platser i oss som vi minns, och som format oss till dem vi är idag. Att få pröva, tolka och förstå världen, samt att få bearbeta sina känslor, utmana verkligheten, försöka, undersöka, fundera och reflektera är kriterier som är viktiga att få erfara redan i tidig ålder. Att få möjlighet till detta genom att få vara i naturområden och där få tid att reflektera och mogna är inte en självklarhet för alla barn. Att få utforska ostört i naturen är tyvärr idag en bristvara, och det är ofta det som kan resultera till att barn kan upplevas känna sig instängda, och som till exempel kan resultera i koncentrationssvårigheter. Om man ger barn möjlighet till att få vara ute i naturen och själva få vistas där och utforska platsen, där de till exempel kan få möjlighet att på egen hand bygga kojor eller liknande så är det betydelsefullt i den bemärkelsen att det påverkar barns hälsa, det påverkar deras motorik, och det påverkar deras koncentration, vilket också gör att barn upplever stimulans och barnen blir friskare, och får bättre motoriska färdigheter, samt att koncentrationen blir bättre. Detta har Grahn (2007) undersökt och kommit fram till genom att undersöka olika förskolor och deras utomhusmiljöer. Detta är något som även Ericsson, Grahn och Skärbäck (2009) menar är av stor vikt. De har i sin studie, ”Närmiljöns betydelse och hur den kan påverkas”, där de just undersökt hur vår närmiljö ser ut samt hur vi använder den. De konstaterar att det idag finns en stor efterfrågan på mark, och att stadsskolorna är värst drabbade. Marknadens efterfrågan är stor och därmed har platsens placering betydelse, vilket i längden gör att grönområden försvinner. Vidare menar de att detta är ett problem, då bland annat barn behöver ha ytor för den fria leken samt aktiviteter, såsom till exempel fantasilekar och bollspel, de behöver detta för att utvecklas motoriskt, kognitivt och socialt. De behöver få ta plats, och ta sin närmiljö i anspråk, att få sätta sina avtryck. Att utforma skolgårdar med dessa möjligheter kan vara en väg åt rätt håll (Ericsson, I., Grahn, P. och Skärbäck, E., 2009).

Szczepanski (2013) har i sin studie, ”Platsen betydelse för lärande och undervisning – ett utomhuspedagogiskt perspektiv”, försökt beskriva lärares uppfattningar kring lärmiljöer utifrån ett utomhuspedagogiskt perspektiv.

Han delar till en början in svaren i kategorier (nio st.) utifrån respondenternas uppfattningar kring platsens betydelse för lärandet och undervisning utomhus;

- Att upptäcka andra lärmiljöer än klassrummet
- Att använda större öppna ytor
- Att utnyttja en rumslig mångfald
- Att främja växelverkan mellan olika miljöer
- Att förena teori och praktik
- Att tillämpa ett kroppsligt, sinnligt lärande
- Att skapa variationsrika möten med olika fenomen
- Att skapa en utomhusplattform för miljöarbete
- Att disponera tiden på ett friare sätt

Utifrån studiens svarskategorier ovan, så delar studien in svaren i *fyra perspektiv*, där *rumsperspektivet*, visar de möjligheter som finns att upptäcka pedagogiska lärmiljöer, som har både en rumslig mångfald, med stora ytor och ett främjande av växelverkande undervisning.

Kunskapsperspektivet, där möjligheterna att förena teori med praktik lyfts fram, att kunna tillämpa ett båda kroppsligt och sinnligt lärande, och att även kunna få till variationsrika möten med olika fenomen. Att kunna reflektera även i andra miljöer förutom i klassrummet kan också generera ett kombinerat tänk kring teori och praktik. Sedan kommer *miljöperspektivet*, som relaterar till att finna plattform för miljöarbete. Och till sist *tidsperspektivet* som relaterar till att utnyttja tiden mer fritt.

Sammanfattningsvis visar Szczepanski (2013) utifrån sin studie att det finns en viss osäkerhet i lärarnas svar. Han menar att det kan upplevas som att lärare kan ha en viss svårighet att förklara hur deras tankar ser ut, kring att använda en viss plats, eller undervisa på ett visst sätt. Vilket han menar kan bero på lärares erfarenheter till platsrelaterade lärandemoment, som till exempel tillvägagångssätt för en utomhuspedagogisk undervisning och didaktiska frågeställningar kring utomhusmiljöer. Vidare menar han att det råder brist på forskning i *ett platsrelaterat utomhusdidaktiskt sammanhang*. Vilket därmed är hans fokus i och med de fyra perspektiven, kategorierna, och didaktiska aspekterna. Han menar att det behöver uppmärksammas, vikten av utomhusdidaktik och dess användning. I undersökningen kommer han fram till att *VAR*, *VAD* och *HUR* aspekterna i de olika kategorierna varierar i studiens hela resultat, medans *VARFÖR* aspekten förekommer sparsamt genom hela studien.

Szczepanski kunde se i studiens resultat att lärare upplever en pedagogisk möjlighet och komplement till klassrummets lärmiljö, att det finns möjligheter till växelverkan mellan både lärmiljöer som mellan teori och praktik, vilket är något som framträder i lärarnas svar, det vill säga att utomhusundervisningen upplevs kunna skapa möjligheter till förstahandserfarenhet i miljöarbetet, samt att undervisningen kan disponeras friare och att mångfalden av att ha olika ämnesrum utomhus kan ge stimulans till elevernas fantasin och på så vis befästa kunskapen. (Szczepanski, 2013)

Enligt NCU:s definition så är autentiska miljöer äkta och tillförlitliga platser som har en verklighetsanknuten tillvaro, och som kan visa elever var saker befinner sig och upplevs i dess rätta element. Utomhuspedagogiken bygger på att lärande ska ske i autentiska miljöer, där elever får möjlighet att lära känna bland annat naturen i dess rätta sammanhang (Dahlgren, 2007). För att kunna skapa spännande och roliga verksamheter för elever utomhus bör verksamheten fokusera på inte enbart platsens förutsättningar utan även se till aktuell årstid. För att få en elev att få förståelsen för blommor är det lämpligare att titta på riktiga blommor under vår och sommar än att bara se på bilder under vintern (Strotz & Svenning, 2004). Elever har lättare att förstå vilka djur som lever till exempel i en sjö, om de själva kan vara där och uppleva och undersöka, än att enbart titta i en bok. I läroplanen står det om att elevers syn på och förhållningssätt till vår miljö skall främjas, och att det i sin tur leder till en hållbar utveckling, att göra elever medvetna om vilka konsekvenser det blir om vi till exempel missköter vår natur (Skolverket, 2011).

2.3.2 Den holistiska undervisningen - Att lära genom hela kroppen

Med holistiskt lärande menas att lek och lärande inte skall delas in i separata avsnitt utan att man istället ser en helhet och ett aktivt lärande, man lär genom att sätta in lärandet i ett sammanhang. Pedagogen tar utgångspunkt i elevernas individuella erfarenheter och låter sen eleverna använda alla sina sinnen i undervisningen. Eleven skall även kunna se en poäng med lektionen, varför gör vi detta, hur kopplas det samman med vår övriga undervisning? (Szczepanski, 2007, Forsell, 2011)

Då vår kommunikation som nämnts innan inte enbart sker verbalt, utan sker mestadels genom att vi genom våra sinnen och språket agerar. Så mycket som 85% av vår kommunikation sker via våra sinnen. Det är därför som det är av vikt att elever får upptäcka och uppleva på olika

sätt i sitt lärande. Att enbart lära ur böcker i klassrummet ger inte ett komplett lärande på samma sätt som när eleven får uppleva på egen hand och genom hela sin kropp såsom via sina sinnen, att få just känna, lukta, höra och smaka. (Szczepanski, 2007). Vid utomhusundervisning ges dessa möjligheter till eleven eftersom utomhusmiljön är full av just dessa sinnesupplevelser. På så vis blir kunskapen mer konkret för eleven, eftersom eleven får lov att se och uppleva. (Grahm, 2007). Att kroppen har betydelse för lärandet i den bemärkelsen att vi får upptäcka med våra sinnen, att vi förstår och erfar världen genom kroppen, vilket visar att elever som får den här möjligheten kan lära sig bättre genom att få undersöka och upptäcka med hjälp av sin kropp (Johansson, 2003).

Utgångspunkten för lärande i utomhuspedagogiken är den direkta upplevelsen, där vi lär och förstår med hela kroppen samt reflekterar över lärandet. Genom att uppleva på rätt plats i rätt situation och sammanhang så kan elevernas sinnliga upplevelser förstärkas i deras läroprocess och på så vis möjliggöra en upplevelse som ger ett helhetsintryck. (Brügge & Szczepanski, 2011; Szczepanski, 2007).

2.3.3 Växelverkan mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning

Allt vanligare blir det att undervisning förläggs på andra platser än i klassrummet, både i Sverige och utomlands.

Utifrån 10 observationer, har Bentzen, Randrup & Mygind (2008) studerat och analyserat en uteskola i Danmark. Avsikten var att de ville få en uppfattning om hur undervisning och fysisk aktivitet utvecklades i klassrummet respektive i undervisningen utomhus. De konstaterade utifrån sin studie att en kombination av klassrummet och undervisning utomhus hade positiv effekt på barnens sociala relationer, deras erfarenhet och undervisning samt den fysiska aktivitetsnivån. Sammanfattningsvis så visar detta att en växelverkande undervisning mellan ute och inne ger kvaliteter på olika vis, där utomhusmiljön står vissa och inomhusmiljön för andra, och att detta tillsammans genererar för eleven ett totalt lärande (Bentzen, Randrup & Mygind, 2008).

Fägerstam (2012) har skrivit en avhandling som behandlar effekterna av växelverkan mellan inom- och utomhusundervisning på gymnasiet. Hon pekar på att det finns en mängd positiva aspekter för en växelverkan mellan inom- och utomhusundervisning. Klassrumsklimatet blir bättre, eleverna blir mer engagerade, och arbetar mer effektivt, och eleverna stör på så vis varandra mindre. Studien visar att elever som har delar av sin undervisning ute lär lika bra eller till och med bättre. Fägerstam (2012), har kommit fram till att utomhuspedagogik på regelbunden basis på gymnasiet har många potentiella fördelar, såsom sociala och emotionella dimensioner av lärande, som tydligt påverkas på ett positivt sätt. Vidare säger studien att utomhusundervisning i allmänhet ökar elevers lust att lära. Eleverna i studien uttryckte ofta nyfikenhet, engagemang, välbefinnande och njutning i utomhusinlärningsituation, vilket givetvis också är möjligt i en klassrumsundervisning, men utemiljön gav studenterna i större utsträckning, ett mer socialt och fysiskt utrymme samt en mängd meningsfulla platser som framkallade en vilja att lära sig. Fägerstam (2012) menar däremot att de grundläggande färdigheterna, såsom räkning, och läsning görs bättre i klassrummet.

Basil (1999) har gjort en studie, där hon undersökt hur elevers upplevelser ser ut, och hur dessa påverkas vid utomhuspedagogik. Hon menar att det är när läraren tar eleverna utanför klassrummet som genereras verkliga upplevelser för eleverna, och att det är i utomhusmiljön som eleverna får uppleva autentiska impulser på autentiska platser. Detta är något som inte kan upplevas eller fås i ett klassrum på samma vis. Hon menar därför att det är viktigt för lärare att

interagera mer med verkliga händelser i klassrumslärandet, att det är först då som eleverna kan inse betydelsen av sitt lärande.

Det finns enligt Dahlgren (2007) en kvalité för lärandet utomhus både det kognitiva(tanken) som det affektiva(känslor), och som inte går att hitta eller skapa i en inomhusmiljö. Detta förstärks i deras resonemang när de talar om hur utomhuspedagogik skapar möjligheter som metod att förena begreppskunskap, teoretisk kunskap, samt erfarenhets eller förtrogenhetskunskap (Dahlgren & Szczepanski (2004). De menar också att i den utomhuspedagogiska traditionen beskrivs kunskapen ha sin grund i iakttagelser och handlingar. Det är det som Molanders meningsfullhetsprincip handlar om, och som säger att det finns en handlingsgemenskap mellan huvud och kropp. Alltså att handling och tänkande inte kan skiljas åt, utan de samverkar med varandra, och är beroende av varandra. " Att gripa för att begripa" (Dahlgren & Szczepanski; 2004, s. 32.)

Zink & Burrow (2008) visar i sin studie, där syftet var att undersöka vad utomhuspedagogik kan erbjuda eleverna. De ville se hur lärprocessen och slutresultatet blev i lärarnas upplägg. De kom fram till att elever kan uppleva att de kan få mer ansvar och beslut att ta utomhus och att det i slutändan ger dem ett mer meningsfullt lärande än inomhus.

Läraren har en betydelsefull roll för elevers lärande, menar Szczepanski (2007). Det gäller inte enbart att få tag i bra material och underlag för lektionen. Om läraren inte kan omsätta det som är syftet för lektionens upplägg och mål, så har den didaktiska frågeställningen vad, hur och varför inte besvarats, och eleverna får därmed inte det som är tänkt för dem. Det gäller för läraren att vara påläst, kunna inspirera eleverna med frågor och bjuda in dem i diskussioner och låta dem reflektera i sitt lärande, att få använda hela sin kropp och sina sinnen. Vidare pekar Szczepanski (2007) på vikten av att se en mångfald i lärandet, att se teori och praktik som förutsättningar för varandras existens, men att det istället mynnat ut i att lärare enbart fått förmedla lärandet genom texter och på så vis färdiga "recept" menar han.

I sin avhandling " Att bli en bättre lärare", skriver Gustafsson (2008), om vikten att variera sig i sin undervisning, att inte fastna i rutiner utan att istället utmana sina elever, för att på så vis få till ett lärande som genererar en både teoretisk och praktisk utveckling för sina elever. Att det skall bli betydelsefullt helt enkelt, och skriver vidare om vikten av att erbjuda sina elever en stimulerande miljö (Gustafsson, 2008).

3. Teoretisk utgångspunkt

Eftersom min studie handlar om lärares intentioner med sin undervisning ute, och hur de förverkligar den, så kommer jag att ta upp vad forskningen säger kring detta. Jag har valt att fokusera kring de kriterier som jag anser är relevanta för min studie, det vill säga de kriterier som NCU:s definition tar upp, de tre huvudkriterierna; Platsens betydelse, det sinnliga och bokliga, samt förflyttningen ut, men även, att lära genom kroppen och hur det autentiska med avseende på platsen har betydelse.

I den licentiatavhandlingen som Szczepanski (2008) skrivit "Handlingsburen kunskap - lärares uppfattningar", om landskapet som lärandemiljö har han intervjuat 26 lärare. Han ville i den undersöka hur lärares uppfattningar om lärande och undervisning i naturmiljöer såg ut. Hans avhandling grundar sig i två artiklar;

Lärares uppfattningar av lärande och undervisning utomhus, Szczepanski, A. och Dahlgren, L.O. (2008)

Utomhuspedagogikens särart och möjligheter ur ett lärarperspektiv. En interventionsstudie bland lärare i grundskolan, Szczepanski, A., Malmer, K., Nelson, N. och Dahlgren, L.O. (2007).

Studiens resultat ifrån de två artiklarna visar att lärarnas uppfattningar av utomhuspedagogikens särart kan sammanställas kring en mängd aspekter, där det ena handlar om att utomhuspedagogiken kan uppfattas som att den är knuten till en viss plats, och det andra, sättet att lära, det objektiva lärandet, det vill säga att det kroppsliga lärandet är en del. Studien visar att utomhuspedagogiken har ett stort värde för autenticiteten, att förmedla förstaerfarenheter, och sinnesstimulering. De ämnesrelaterade perspektiv som lärare framförallt anser vara viktigast och mest gynnsamma i utomhusundervisning är naturorientering och matematik. Majoriteten uppfattar växelverkan mellan inomhus- och utomhusmiljön som en pedagogisk tillgång (Szczepanski, 2008).

Som jag ser det så har Szczepanski samma inriktning som jag fast saknar den del som jag i den här studien tar upp, alltså hur lärares planering ser ut i förhållande till NCU:s definition, samt att jag i samband med mina intervjuer även följer upp direkt med observationer, för att se hur lärares planering och intentioner realiserar i verkligheten.

Ottander, Wilhelmsson & Lidestav (2015) har gjort en studie där det övergripande syftet var att undersöka den kunskap och kompetens som lärare ville att deras elever skulle utveckla genom att de deltog i utomhusaktiviteter. Genom att de analyserade pedagogiska mål, så ville de få fram vilka kognitiva processer och kunskapsperspektiv som undervisningen syftade till. De undersökte dessutom de aktiviteter, och de dialoger som lärare hade med eleverna under genomförandet av uppgiften för att fastställa insikter i hur de avsedda målen främjades och förverkligades av läraren. Detta gjordes för att få en insyn i hur den planerade aktiviteten förhöll sig till utfallet av lektionen. Deras resultat visar just på vikten av en alternativ lärmiljö, där elevernas läroprocess värderas, och där sinnen är kombinerade med det akademiska, elevernas tidigare erfarenheter, och hur lärares mål och intentioner pekar mot det kognitiva, det affektiva, det sociala, och det psykiska. Deras resultat visar att lärarna i den här studien uttrycker en rad olika intentioner kring utomhusundervisningen där deras viktigaste är hur organisationen ser ut samt att få till ett bra lärande hos eleverna, att eleverna skall erbjudas ett upplevelsebaserat lärande för att få upptäcka med flera sinnen i autentiska miljöer med verkliga händelser. Anledningen till att lärarna har dessa intentioner är att stimulera elevernas känslor för naturen och för att främja deras samarbete. Forskarna anser dock att deras studie enbart har uppmärksammat lärares intentioner, men att det behövs mer diskussioner lärare emellan, samt information på lärarutbildningar, kring ämnet, då det förefaller att detta är ett område som behöver utvecklas.

Ottander, Wilhelmsson & Lidestav (2015) och Szczepanski, (2008) har gjort liknande studier som den här studien. De utgår båda från lärarens intentioner för utomhuspedagogik. Szczepanski har intervjuat lärare och Ottander m.fl. har både intervjuat och observerat utomhusundervisning. Med anledning av dessa båda studier och avhandlingar kommer den här studien att ta sin inspiration och utgångspunkt ifrån.

3.1 Det sociokulturella perspektivets inflytande

Säljö (2000) beskriver det sociokulturella perspektivet som en tradition, där Lev Vygotskij har haft ett stort inflytande och betydelse, eftersom det var han som först påvisade elevers

framgångsrika lärande i det sociokulturella. Han arbetade med frågor som främst berörde två områden. Huvudfrågor kring områdena var; Vad kan ett barn lära på egen hand? samt Vad behöver barnet hjälp med? Färdigheter eller kunskaper hos människor kan inte ses som teoretiska eller praktiska, utan de är alltid både och menar Säljö (2012).

Mediering och appropriering är två begrepp i Vygotskijs teorier som Säljö (2012) beskriver som grundläggande. Alltså att appropriera, det vill säga ta till sig kunskapen, samt att använda medierande redskap i sitt lärande. Detta betyder att människor inte upplever världen direkt utan det sker via "omvägar" alltså via dessa s.k. medierande redskap. Det finns både fysiska och intellektuella redskap och dessa bör inte skiljas åt enligt Säljö (2012), utan arbetar jämsides såsom till exempel språket med miniräknaren.

Lärandet i ett sociokulturellt perspektiv, sker genom att eleverna får delta i ett sammanhang. Processen fokuseras genom att elever kan prova sig fram genom olika strategier. Ett lärande där man arbetar praktiskt och där ett abstrakt arbete utvecklas jämsides, gör att elever kan utveckla sitt lärande mot det abstrakta. Lärandet ska ske i samband med en aktivitet, alltså i det sociala samspelet mellan eleverna. Att se utomhuspedagogik ur ett sociokulturellt perspektiv är möjligt, eftersom lärandet sker i ett sammanhang, till exempel utomhus i en sammanhållen grupp. Säljö (2000) skriver om hur det situerade lärandet sker, där kunskap skapas i ett konkret sammanhang, det vill säga att mötet med vår omgivning kan ske på en mängd olika sätt, beroende på de tidigare erfarenheter vi har av omgivningen runtomkring oss. (Säljö, 2000, 2012).

Szczepanski (2007) säger också att lärande sker i ett sociokulturellt perspektiv när vi lär i ett meningsfullt sammanhang, och i den kultur som vi lever i. Vilket menas att man kan se att de sociokulturella teorierna bygger på en syn på lärande där vi lär tillsammans, att kunskap medieras när vi är tillsammans med andra i en speciell kontext. Att det inte primärt är en individuell process som sker, utan det sociokulturella perspektivet ser interaktion och samarbete som helt avgörande för lärandet (Dysthe, 2003).

4. Metodval

Studien är utförd med en kvalitativ metod, där jag intervjuat och observerat tre lärare. Att jag valde att göra en kvalitativ studie framför en kvantitativ studie beror på att jag ville se hur enskilda lärare behandlar undervisningssättet utomhuspedagogik. Jag ville alltså se hur lärare planerar sin utomhusundervisning, samt hur de förverkligar sin planering. Jag ville även se hur de kopplar ihop undervisning utomhus med inomhus, finns en växelverkan?

Observationerna har varit av öppen karaktär där deltagarna har varit väl informerade, genom att jag kontaktat dem innan via mail eller telefon, och därefter skickat dem ett brev där jag presenterat mig och studien, och dess syfte (mail som bilaga).

Observationerna i studien presenteras med hjälp av analysverktyget fallstudie, där varje lärare har lagts upp som ett enskilt scenario och där lärarna först behandlas och presenteras under intervjudelen där jag undersöker hur planeringen ser ut och därefter på samma vis i observationsdelen där undersökningen och analysen syftar till att se hur undervisningens planering realiserades (Holme & Solvang, 1997).

Jag använde mig inte av ett observationsschema utan utgick helt utifrån de NCU kriterier och frågeställningar som studien vilar mot (finns bilaga).

Intervjuerna har varit semistrukturerade. Jag har använt mig av en intervjumanual (finns bilaga), men också till viss del har intervjuerna varit ostrukturerade, då jag har improviserat där det funnit behov och utifrån vad lärarna svarat. Intervjuerna har spelats in med hjälp av telefonen och observationer har videofilmats med hjälp av en Ipad. Därefter har jag

transkriberat och sammanställt det empiriska materialet. Jag hade en intervjumanual där frågor som jag ämnade få svar på fanns med. Då intervjun flöt på, och jag stundvis såg chansen att utveckla studiens frågeställningar utifrån den information som lärarna lämnade, så valde jag att utveckla frågorna där utrymme gavs av lärarna. Jag ville att lärarna skulle känna sig bekväma och att vi fick en trevlig och avslappnad dialog. Jag känner att intervjuerna blev tydliga och strukturerade, och jag fick svar på de frågor som ställdes. Jag upplevde att respondenterna kände sig avslappnade, vilket var mitt syfte (Holme & Solvang, 1997; Kvale, 2014).

4.1 Urval

Jag har använt mig av ett bekvämlighetsurval, enligt (Holme & Solvang, 1997; Kvale, 2014), vilket baseras på att jag tagit de enheter som varit lättast att få tag på. Jag har tagit kontakt med de skolor/lärare som jag vet bedriver utomhuspedagogik. Mail skickades därefter ut till de lärare som ville delta, samt brev att skicka ut till vårdnadshavare, för att få tillstånd att filma barnen. (mail som bilagor).

Urvalet har skett genom att jag fått veta eller tagit reda på skolor som använder sig av utomhuspedagogik. Jag har då kontaktat dessa skolor, och där valt de som, för det första, har haft rätt inriktning med avseende på årskurs, då jag valt i den här studien att fokusera mot ett visst åldersspann, det vill säga F-3 (6–10 år), samt de som svarat mig snabbast.

4.1.1 Intervjuer och observationer

Mitt empiriska material är hämtat från tre olika skolor. Jag har där intervjuat lärarna först och därefter observerat deras utomhuslektioner. Jag valde strukturerade intervjuer med viss flexibilitet, eftersom jag ville få till en dialog med lärarna. Därefter ville jag se om de intentioner som lärarna hade i intervjuerna med avseende på planeringen blev förverkligad i deras utomhusundervisning och valde därför att direkt observera deras lektioner. Jag använde mig av en Ipad när jag filmade undervisningarna. Jag kunde gå runt och filma flexibelt och mer fritt till skillnad från om jag hade haft en kamera med stativ. Min telefon har ett program som behandlar inspelningar med hjälp av ett diktafonverktyg, därför valde jag att använda min telefon till inspelningen av intervjun.

4.1.2 Tillvägagångssätt

Tre lärare på olika platser och skolor, och med olika grupper av elever, har intervjuats och därefter observerats. Studien har gjorts på så vis att vid varje tillfälle har läraren intervjuats inför lektionen, som sedan observerats. I intervjun som gjorts har läraren fått förklara syftet, målet och upplägget av lektionen.

Grupperna i vilken läraren har observerats har varierat i storlek och sammansättning. Vid det första tillfället har det varit en liten grupp om sex elever, en special grupp med elever som har vissa svårigheter, och där samtliga var pojkar, den andra gruppen bestod av två halvklasser, alltså en halva ifrån två klasser och med både pojkar och flickor. Det var andra gången som dessa två halvklasser hade gemensam utelektion, vilket gjorde att de fortfarande höll på att lära känna varandra. Den tredje gruppen bestod av en halvklass på 22 elever, med både pojkar och flickor.

4.2 Studiens tillförlitlighet

Studiens reliabilitet, alltså hur tillförlitligt materialet är, samt validiteten, som innebär vilket värde materialet har, har betydelse för studiens resultat, då de kan påverka trovärdigheten. Det kan finnas en mängd olika faktorer som kan påverka en undersökning. Detta kan till exempel

handla om slump- eller slarvfel vid själva datainsamlandet och bearbetningen utav materialet. Validitet anger vilken giltighet som gäller för just den här studien. Då handlar det dels om, om forskaren mäter det som skall mätas, dels om det mäts på rätt sätt (Holme & Solvang, 1997; Kvale, 2014).

Både medvetet och omedvetet kan det finnas faktorer som kan ha påverkat den här studiens resultat, där jag till exempel vid intervjun kan ha använt mig av olika gester och uttal när frågorna ställdes. Att svaren kan anpassas till vad som förväntas sägas. Även intervjuarens förförståelse kan påverka och kan på så vis även påverka tolkning av svaren. Olika personer kan uppleva olika saker, därför är det bäst att samma person intervjuar. (Kvale, 2014).

För att jag skall få så utförliga resultat utav intervjun som möjligt, så är det lämpligaste att intervjua personer som jag inte känner, för att jag som intervjuare skall kunna behålla en vetenskaplig distans vilket kan vara svårt när jag intervjuar personer som är bekanta med mig. Kanske att jag inte riktigt vågar ställa de utmanade frågor som studien kräver i detta fall. Det är därför lättare för både intervjuare och respondenten att inte ha någon personlig relation till varandra. Då kan lättare öppna svar ges. (Kvale, 2014). I mina intervjuer så har jag inte haft någon personlig relation till mina respondenter, utan har kunnat hålla en vetenskaplig distans och ställa de frågor som min studie krävt utan att det på något vis känns besvärligt. Både öppna frågor och öppna svar har getts är min upplevelse.

En objektiv roll och ett professionellt förhållningssätt var ståndpunkten utåt sett när både intervju och observation gjordes, vilket är den här studiens utgångspunkt, eftersom jag inte använt mig av personer som jag känner utan har observerat och intervjuat enbart personer som jag inte haft eller har någon personlig relation till.

När man som forskare genomför intervjuer av respondentkaraktär bör man välja att intervjua ett litet antal och fortsätta tills den uppnått teoretisk mättnad. Alltså det vill säga att det innehåll som uppnåtts inte kommer längre (Holme & Solvang, 1997). Vidare bör också resultatet av studien kunna generaliseras till en större grupp och inte bara gälla de grupper som undersökts (Kvale, 2014).

Jag är medveten om att den här studien som jag genomfört är en undersökning med få respondenter, den kan därför inte generaliseras utan gäller bara för de lärare som jag har intervjuat och observerat, därav följer att jag inte hunnit uppnå teoretisk mättnad. Jag är även medveten om att jag inte med säkerhet kan säga att det som lärarna säger under intervjuerna är deras verkliga uppfattning eller om det kan vara en förbättring av hur de egentligen skulle varit, men givetvis tror jag ändå att de velat ge en rättvis bild. De lärare som jag använt i den här studien praktiserar utomhuspedagogik året runt. Min upplevelse och erfarenhet, efter att ha letat efter lärare att få med in min studie, är att lärare, i den del av Sverige, där den här undersökningen ägde rum, i många fall väljer bort att ha utomhuspedagogik under den kallare delen av året. Förklaringar har varit till exempel att eleverna inte har tillräckligt bra kläder, att det som skall undersökas inte går att undersöka när marken är frusen. Med anledning utav detta så kan jag inte se att den här studien kan ge en rättvis bild utav hur lärare i allmänhet förhåller sig eller använder utomhuspedagogik i sin undervisning, eftersom jag enbart verkar fått tag i lärare som brinner för ämnet.

4.3 Etiska överväganden

Alla medverkande i studien har blivit meddelade om studien och om dess upplägg, samt även dess undersökande moment i form av lektionsobservationer, och lärarintervjuer. Det har varit viktigt att göra de personer som deltar, lärare, elever och vårdnadshavare medvetna om att i en vetenskaplig studie som denna uppsats är, har de informerats om vilket mitt syfte varit med

studien samt att de kan avbryta när de vill (Holme & Solvang, 1997). Samt att videoinspelningar, ljudinspelningar behandlas konfidentiellt. Alla medverkande har fått ge sitt skriftliga medgivande för att kunna delta i studien (bilaga). Det material som jag samlat in kommer att behandlas anonymt. (Kvale, 2014). I min studie så behandlas allt material anonymt och jag har valt att använda fingerade namn på både skolor, elever och lärare i mina texter och transkriberat material (Holme & Solvang, 1997).

4.4 Analysmetoden

I analysen av resultatet har jag undersökt lärares syften med sin undervisning och den faktiska undervisningen i utemiljön i relation till NCU definition av utomhuspedagogik och tillhörande kriterier;

NCU:s definition av utomhuspedagogik;

- Platsens betydelse för lärandet.
- Växelspelet mellan sinnliga och bokliga upplevelser.
- Förflyttning utav lärandets rum ut i samhällsliv, natur och kulturlandskap.

(NCU, Linköpings universitet 2013)

Andra delar som bland annat NCU (Nationellt Centrum för Utomhuspedagogik) betonar är viktiga för elevers lärande är *det holistiska*, det vill säga hur elever lär med hela sin kropp, samt hur *det autentiska* platsrelaterade möten har betydelse för ett utomhuslärande.

Analysverktyg för redovisningen utav intervjuerna samt observationerna kommer att se ut som så att en fallstudie för respektive lärare kommer att göras, både i intervjudelen och observationsdelen. Och detta i symbios med NCU:s definition och kriterier ovan (Holme o Solvang, 1997).

5. Resultat och Analysredovisning

Studiens resultat- och analysredovisning kommer att utgå ifrån forskningsfrågorna:

Lärarna delas in i olika fallstudier där de presenteras efter varandra i både intervjudelen och sedan på likadant sätt i observationsdelen.

1. Vilka mål och syften har lärare med sin utomhusundervisning?
2. Hur förhåller sig deras planering till den utomhuspedagogik som de bedriver utomhus, och till NCU:s definition för utomhuspedagogik?
3. Hur har planeringen realiserats i utomhusundervisningen?

Jag kommer att redovisa intervjuernas utfall, där jag först går igenom hur lärarnas mål och syften inför lektionerna ser ut i intervjuerna, och därefter lektionerna och observationerna, hur dessa relaterar till lärarnas mål och syften och till NCU:s kriterier

5.1 Intervjuer - Planeringen?

Läraren berättar om sin planering. Hur tänker de kring sin planering i förhållande till NCU definitionen av utomhuspedagogik och medföljande kriterier (holistiska, autentiska, och att jobba med alla sinnen?

5.1.1 Fallstudie: Lärare Anna

Anna har 27 år bakom sig som läraren och är även utbildad specialpedagog. Eleverna är en åk 2. Jag har bestämt tid med Anna för en intervju i hennes klassrum, en stund innan eleverna kommer in från rast. Syftet är att få höra hennes tankar inför utelektionen, som eleverna skall ha efter rasten. Hon påpekar vikten av att eleverna får en tydlig koppling mellan klassrummet och skogen, vilket hon menar att de får när de går ut i skogen och där får samla material som de sedan tar med tillbaka och fortsätter med inne i klassrummet. I klassrummet skall de fortsätta med arbetet genom att skriva sinnesdikter. Anna förklarar tydligt inne i klassrummet inför utomhuslektionen, syftet är för lektionen, och innehållet i uppgiften, samt delar in dem därefter i par innan Anna tar med sig eleverna ut. Eleverna är hela tiden delaktiga i diskussionen eftersom de lär sig bäst då tycker Anna. De får där också reda på att det material som de samlar ihop i skogen skall tas med tillbaka till klassrummet för att där jobba vidare med det. På så vis blir det tydligt för eleverna hur inomhus kopplas ihop med utomhus. Att eleverna skall få uppleva genom sina sinnen i samband med sitt lärande är en annan del som speglar hennes tankar. Anna menar att genom sinnesupplevelser och att få uppleva saker konkret i en verklig miljö så lär sig eleverna lättare. Hon har en och samma plats som hon återvänder till varje vecka. Avsikten med det är att eleverna känner trygghet med detta, men framförallt så menar hon att de får möjlighet att uppleva platsens förändringar genom till exempel årstiderna. Att en plats kan förändras och på så vis skapa nya möjligheter till upplevelser. Att eleverna får uppleva med hela sin kropp, genom att de leker mycket. Det blir en viktig del av lärandet också tycker Anna. Att det är beroende av vilken elevgrupp man har är också avgörande. Hennes åsikt är att elevgruppen behöver mycket konkreta upplevelser. Att de behöver mycket ord, och att få jobba med dessa på olika sätt, och att få uppleva sin miljö omkring sig, att se det i sin autentiska miljö, såsom att höra fåglarna kvittra, se trädens löv falla, använda sina sinnen på olika vis, och i samband med en genomgång först i klassrummet. Samt att eleverna rent praktiskt faktiskt mår bra av att få komma ut i naturen.

...det blir en plats att dom lär sig känna igen...en trygghet åh komma tillbaks åh sätta ord på saker.....och så får de se det rent konkret.

.... efter denna lektionen så skall vi ju...hm ...dokumentera om upplevelser också, vi skall skriva en dikt, just nu håller vi på och arbetar mycket med poesi, med dikter åh så, ah, och då tänkte jag bygga på detta, det är en slags dikt de kommer att skriva i eftermiddag då.....

5.1.2 Fallstudie: Lärare Bea

Bea har 10 år bakom sig som lärare även utbildning i fritidspedagogik. Eleverna är en åk 1. När jag träffar Bea så befinner hon sig i hallen till sitt klassrum, förberedande sin uteförmiddag med halvklass från båda ettorna på skolan. Vi sätter oss i deras kök som är beläget i direkt förbindelse med Beas klassrum, och startar vårt samtal. Eleverna börjar strömma in i klassrummet bredvid, den halvan som skall vara i klassrummet, och ha sin utedag nästkommande dag. De elever som skall med ut behöver inte ta på sig utan ombeds behålla kläderna på, och stanna kvar ute, eftersom vi snart skall gå. Bea börjar berätta hur hennes plan ser ut för utomhuslektionen. Hon har NCU:s definition i ryggraden, eftersom hon gått och läst fritidspedagogik i Linköping. Det gör att de tre kriterierna är självklara moment för Bea, men påpekar att för henne just nu fokuserar hon mycket på att bygga upp en bra start och grund i gruppen. Hon menar med detta att en konkret och autentisk miljö i samband med att eleverna får uppleva, utforska genom leken, och på så vis lära genom hela kroppen. I leken uppmuntrar hon eleverna just till samarbete, och påpekar att i utomhusmiljö ändras gruppernas sammansättningar, och även genusperspektivet kan ändras när vi går ut, säger hon. Här är det tjejerna som tar ledningen av till exempel byggandet av en koja. Killarna tar mer ledningen i klassrummet. Som jag tolkar att

Bea menar är att om grunden inte fungerar så fungerar inte lärandet heller, därför trycker Bea på detta, och lägger vikt just nu vid det, för att få gruppen att fungera på ett bra värderingsfritt sätt. Bea menar att det är viktigt för eleverna att kunna och klara av att diskutera med varandra. Hon kommer att väva in leken i sin utomhusundervisning, som till exempel när eleverna skall träna tallinjen, och där träna på att diskutera med varandra och använda de olika räknesätten för att finna en lösning. Att prata matematik säger Bea är målet med den här uppgiften. Här får eleverna kommunicera med varandra, lära holistiskt med hela kroppen.

...för mig e det viktigt att de får andra roller, att där får de ju oftast mycket andra roller, det ser vi mycket, de leker på annat sätt, de leker med andra.....

Sen planerar Bea att ha matte genom att leka....

...det kommer vi då att prata om lite idag, och vi kommer att ha en lektion med matte där vi kommer att leka på tallinjen, och det är för att de skall prata matematik med varandra....

.....och våga diskutera, våga räkna ihop och våga testa, våga använda alla räknesätten, plus, minus, gånger, och det är ju väldigt, väldigt roligt....

...att se dem, att helt plötsligt så kommer de 10 stycken och så har de liksom tillsammans räknat ut att det blir det här....

5.1.3 Fallstudie: Lärare Charlie

Charlie har 2 år bakom sig som lärare. Charlie har även en kurs i utomhuspedagogik. Eleverna är en åk 1. Vi har intervjun inplanerad emellan två pass, alltså på rasten. Vi hämtar fika och sen återvänder till klassrummet för vår intervju. Vårt samtal börjar redan innan jag satt på diktafonen på telefonen, men jag styr upp det när vi väl satt oss ner. Charlie har ett sprudlande intresse för att vara ute med sina elever. Hen hindras dock ofta av personalbrist, samt att hen är den enda som bedriver utomhuspedagogik på skolan, eventuellt är det ytterligare en lärare, tror Charlie. Platsen som utelektionen skall bedrivas på är ett stenkast ifrån klassrummet, alltså direkt utanför dörren, på skolgården, med en närliggande skog som eleverna kan använda. Vissa av eleverna har framförallt stort behov av rörelse, upplever Charlie och att eleverna uppskattar dessa lektioner mycket. Att koppla ihop klassrummet med ute är viktigt för Charlie då det ger eleverna ett helhetsintryck av det som de gjort, till exempel lektionen dagen innan. De kan realisera lektionen på ett annat sätt ute och på så vis koppla samman platserna, att gå från det abstrakta i klassrummet till det konkreta, ha alla sinnen med. I dagens lektion kommer eleverna att få arbeta med att befästa begreppet ”par” som de diskuterat i klassrummet dagen innan. De skall befästa det genom att leka ”sista paret ut”. Efter det skall de i de nya paren sedan samarbeta och göra en övning där de storleksordna fem pinnar Det är också något som de gjort för några dagar sedan i klassrummet. Att få använda sinnet och koppla ihop det med det bokliga är viktigt för Charlie, samt att visa eleverna deras lärande, göra dem medvetna om hur det hänger ihop, inomhus med utomhusundervisningen, och göra dem medvetna om det växelverkande lärandet som sker.

när jag introducerade att vi skulle göra det här med längden, så sa de...

-det vi gjorde igår?.....

-Ja precis, det vi gjorde igår i matteboken, det skall du göra utomhus idag.....

det tycker jag är viktigt att binda ihop.....

5.2 Observationer - Realiseringen?

Efter intervjuerna så följde jag med klasserna ut för att observera och se hur utfallet av lektionerna blev utifrån hur lärarna hade planerat. Fanns det något som föll bort eller tillkom, fanns alla delar med (NCU)?

5.2.1 Fallstudie: Lärare Anna

Annas klass består av 6 elever, pojkar enbart. De här är elever som har vissa svårigheter med sitt tal samt språket. Det är därför Anna påpekar att dessa elever behöver mycket ord. Två av pojkarna har dessutom varsin resurs i klassrummet och ute. Lektionen startade inne i klassrummet genom att Anna hade en genomgång av utelektionens syfte och vad uppgiften gick ut på, vad de skulle göra i skogen samt vad det de samlade ihop skulle användas till. Eleverna skulle bli indelade i par där de skulle få var sitt sinne att arbeta med ute i skogen. De elever som fick hörsel skulle t.ex. leta i skogen efter saker de kunde höra, såsom till exempel fåglar och vinden. De förbereddes alltså genom att få förinformation, och att indelas i grupper. Dessa grupper gick tillsammans sen till skogen. Eleverna fick på så vis chans att redan på vägen dit samtala, och upptäcka saker. Väl ute i skogen så samlade läraren eleverna i ring och gick igenom lektionen igen och eleverna fick här vara med i diskussionen. De pratade tillsammans om uppgiften och vad som skulle göras. Eleverna fick svara och berätta och sedan gick de igenom grupperna och deras respektive uppgifter. De fick papper och penna, samt information om att de nu i ca 10 min skulle leta reda på ord med koppling till deras uppgift om de olika sinnena. Läraren skulle blåsa i visselpipan när det var dags att igen mötas i ringen, för vidare instruktioner. Eleverna hade läraren och två hjälplärare som kunde stötta dem i deras arbete. Eleverna gick åt varsitt håll, de letade aktivt och samarbetade med varandra. Eleverna försökte verkligen att lösa uppgiften. Efter tio minuter bröt läraren genom att blåsa i visselpipan och samlade eleverna i ringen igen, för att samla in elevernas uppgifter. Senare i klassrummet skulle eleverna få redovisa sina resultat. Anna gav dem därefter nästa uppgift i form av uppdragskort, där de fanns tre olika saker att leta efter. Dessa tre saker var planerade utifrån platsens innehåll. Till exempel så står det på ett kort;

”Hitta något spår ifrån människan” (på platsen finns det en koja som någon påbörjat att bygga),
”Hitta något dött” (det finns ett träd som fallit till marken och som är förmultnat).

När de sedan återsamlas i ringen så får de berätta och visa vad de hittat, därefter återvänder de till klassrummet. Anna har först en genomgång med eleverna där de tillsammans diskuterar de olika sinnena och vad de kommit fram till i skogen. Anna skriver på tavlan samtidigt, och har elevernas lappar i handen som stöd att läsa ifrån. Eleverna får efter detta moment skriva varsin sinnesdikt utifrån vad de funnit, och har då hjälp av det som står på tavlan. Eleverna får också måla till dikterna, som sedan skall sättas upp på väggen.

- (lärare) Johan kommer du ihåg någon känsel grej? Något som kändes

- (Johan) Nä jaha...hm...träd

- (lärare tittar på pappret) Nu skall vi se.....här har ni skrivit barr.....hur kändes barret?

- (lärare vänder sig mot Hans) Hans, hur kändes barret?

- (Hans) Jätte.....

- (lärare vänder sig mot Johan) Hur kändes barret?

- (Johan) hm.....jag hade vantat på mig.....men jag kände igenom vantarna att det var taggigt.

-(lärare) Ja bra! (skriver på tavlan)

Sen hade ni skrivit om mossan.....Vad hade ni skrivit? Hur kändes den?

- (Hans pratar rakt ut) mjuk, fuktig...
- (lärare) Vad hade ni mer skrivit Hans? Vad är motsatsen till mjuk?
- (Hans) Hård...

5.2.2 Fallstudie: Lärare Bea

Beas klass är en åk 1 med hälften pojkar och hälften flickor. Jag upplever att det är en relativt lugn grupp. Det är två lärare som skall med till skogen säger Bea. Dessa är båda lärare för varsin åk 1. De har bestämt från och med veckan innan jag observerade gruppen, att de skulle mixa klasserna, alltså två halvklaser fast från två olika klasser. Det gör att eleverna är relativt nya för varandra. När jag anländer till skolan, så är det fortfarande ett tag kvar innan eleverna skall börja skoldagen. Jag och Bea hade bestämt att träffas innan lektionen började, för att ha intervjun. Bea är väldigt lugn och fokuserad. Tanken är att de elever, alltså den grupp som skall till skogen denna förmiddag, inte behöver ta av sig utan ombeds att stanna ute och vänta. Bea blir tvungen att springa ifrån vid ett par tillfällen för att styra eleverna till rätt plats, de som skall in i klassrummet och börja tyst läsning, samt de som inte skall in. Bea är själv nu på morgonen och det gör att intervjun blir lite splittrad, men jag har ändå lyckats få ihop det jag behöver ha. Bea har förberett och samlat ihop på en vagn allt som skall med till skogen, allt från vedklampor till matbunkar. Bea brukar ha två förmiddagar per vecka året runt, där hon tillsammans med klassläraren i andra 1:an tar med sig var sin halva på onsdagen liksom på torsdagar då andra gruppen går ut. Innan vi skall gå iväg samlar Bea ihop eleverna utanför klassrummet i en ring och går igenom vad som gäller och de delar ut sakerna som skall med. Sen beger vi oss, promenaden tar cirka 25 min. Det är många vägar att passera. Alla elever har fått lära sig att stanna innan de går över, och lärt sig ramsan "Inga bilar inga troll, nu har vi tittat åt alla håll". Sen efter att inga bilar konstaterats så går eleverna över i samlad trupp. När vi väl anländer till skogen och till den plats där vi skall vara, så kan jag se att platsen är förberedd för utomhuspedagogik, Det finns till exempel en lägerplats med bänkar runtom. En mängd kojor, som elever byggt föregående tillfällen. Det finns även ett slags skåp med material, som till exempel sågar, vilka eleverna får lov att använda när de arbetar och bygger i skogen. De får dock inte bryta grenar. Vi sätter oss ner och börjar äta vår medhavda fika och efter att eleverna börjar bli färdiga så får de leka improviserat. Läraren gick runt och tittar vad de hittar på och diskuterar med dem om saker, som till exempel varför de gör på ett visst sätt och om det går att göra annorlunda. Fri lek men ändå på något vis uppstyrd tolkar jag det som. Fyra killar hittar ett träd som inte ser ut att må jättebra, så då beslutar sig läraren tillsammans med eleverna att de välter ner det och sågar isär det. Veden kan sedan användas till brasan om de torkar den först. Några elever började bygga en koja, de rev ner det gamla och startade på nytt. En annan grupp elever leker hund, och ett par tjejer sätter sig och började såga på små träbitar. Leken varierar mycket. Under tiden eleverna leker så börjar lärarna förbereda brasan och värma maten. Tre lektioner planeras att ha denna förmiddag och innan maten. En med svenska, och där bokstäverna skall tränas på. Eleverna skall delas in i grupper och varje grupp blir tilldelad två bokstäver. Dessa skall de sedan använda när de letar efter saker i skogen som har dessa bokstäver i sig, antingen i början mitten eller slutet. Bea påtalar för grupperna när hon går runt, att de även kan tänka på hur något ser ut, vill säga adjektiv, till exempel, hitta något som är vackert, för bokstaven V. De har innan arbetat i klassrummet med bokstäverna och tränat att skriva bokstäverna. Nu får de omsätta det de tränat på i klassrummet, i skogen, i autentisk miljö.

- (Alva) Vi samlar till ett horn.....till en ren
- (Putte) jag gör ramen.....men sluta! (elev 2 o 3 kliver i ramen igen)
- (Putte och Albin puttar på varandra) Låt det vara!
- (Alva) vilka bokstäver var det vi hade.....R o K
- (Alva) men.....men

- (Albin) g r r r ä s*
- (Putte) g r r r a n.....r r r i s...ta det!*
- (Albin) g r r r a n a r*
- (Erik) g r a n...*
- (Putte) jag hittar.....*
- (Albin) granbarr*
- (Putte) här har vi granbarr.*
- (Erik) t r ä d*
- (Putte) där ligger (pekar mot ett fallet träd)*
- *(läraren kommer) bygg ett träd, det går lika bra...kör(ler)*
- (Erik) vi måste hitta ett troll.*
- *(läraren pekar*) här finns gott om troll (*finns troll som skolans elever byggt)*
- (Erik)här är ett troll*
- (läraren) ställ bara tillbaka det sen*
- (Albin) det finns redan en sak som jag hittat.....grenar(uppgiven)*
- (läraren) gör väl inget om det finns fler(ler)*



Därefter skall de ha en mattelektion med leken ”Under hökens vingar på tallinjen” vilken går ut på att eleverna får var sitt talkort på vilket det står ett tal som kan vara olika för varje barn. Tillsammans skall barnen bilda ett högre tal som Bea ger dem. Tre barn kan då gå samman och bilda ett tal tillsammans, till exempel, för talet 9, skulle det kunna bli $5+3+1$. Därefter får eleverna gå fram till Bea som kontrollerar om det stämmer. De berättar för Bea hur de tänker samt vilka räknesätt de använder. Efter att Bea godkänt deras svar får de passera och gå över till andra sidan.

Det sista momentet eller lektionstillfället som händer i skogen denna förmiddag är EKV, alltså Bea och eleverna diskuterar tillsammans olika scenarion, om hur man är emot varandra. Bea kallar samman eleverna till ringen runt elden, de sitter ner och Bea börjar diskutera hur man betar sig och hur man är emot varandra, hon diskuterar även fula ord som man av misstag kan säga till varandra och som kan sårta mycket. Eleverna får berätta om deras erfarenheter och upplevelser. Efter en stund avbryter Bea med att säga till eleverna att de nu skall göra något som gör att alla fula ord försvinner. ”Vi skall var och en skriva på en lapp det värsta ordet som vi vet. Vi kan skriva fler också om vi vill, men det räcker med ett. Sedan skall vi vika ihop det och när jag ropar ert namn så skall ni gå fram till elden och kasta er lapp däri, så bränner vi upp alla fula ord. Efter det kan ni gå och ta er lunch.” Eleverna bränner sina lappar en efter en och börjar äta. Efter lunchen börjar vi packa ihop och gå tillbaka igen till skolan.

5.2.3 Fallstudie: Lärare Charlie

Klassen är en åk 1, blandat pojkar och flickor. Klassen har bara elever med svenska som andraspråk. Klassen har tre killar som trissar upp nivån i klassrummet. Jag kan se att de har svårt för att sitta still, framförallt en av dem. Problemet är att de drar med sig resten av klassen också. Ljudnivån blir stundvis ohållbar. Charlie däremot är lugn och pratar lugnt med eleverna. Efter första passet och under rasten sitter vi ner och samtalar och jag håller min intervju inför lektionspasset som kommer efter rasten. Eleverna stormar nu in i klassrummet. Skrivpass väntar, och jag presenterar mig. Charlie går därefter igenom uppgiften noggrant inne i klassrummet. Hon kopplar ihop det som eleverna ska göra ute med föregående lektion där de har storleks ordnat längder i matteboken, vilket en av flickorna också påpekar. Charlie visar leken ”sista paret ut” som de skall leka för att befästa begreppet ”ett par”. Charlie ber eleverna ta på sig och gå ut och ställa upp parvis utanför. Lektionen börjar ute med att eleverna får leka ”sista paret ut”, och efter att ha lekt en lång stund, cirka 15–20 min och Charlie upprepat begreppet, diskuterat samt låtit eleverna leka sig till en förståelse av begreppet, så frågar Charlie tillslut eleverna om de förstår vad ett par är nu? Alla eleverna ropar högt ett JAAA.....”Nu skall ni få arbeta med matteuppgiften” fortsätter Charlie. Hen berättar att de skall arbeta i de par de nu blivit efter leken och de skall samarbeta. Det de skall göra är att storleksordna, vilket är något som de redan tränat på dagen innan i klassrummet, samt räknat i matteboken. De skulle hitta fem pinnar tillsammans, som de skall storleksordna genom att lägga dem på marken. När de gjort det skall de visa Charlie och förklara och diskutera sina tankar. Några av eleverna springer upp i skogen och börjar leta pinnar, medan några stannar kvar på skolgården och plockar upp det de kan hitta i sin allra närmaste närhet. De elever som stannade kvar på skolgården verkar inte alltför entusiastiska, men får ändå till uppgiften, visar Charlie, och får sedan gå in i klassrummet och spela mattespel på Ipad. De elever som sprang till skogs var bland annat en grupp pojkar som nu arbetar fyra elever istället för två, alltså två grupper hade gått ihop till en på fyra medlemmar. Anledningen var att de hämtade stora stockar, som de alla hjälptes åt att bära ner till skolgården, Charlie frågar dem var övriga pinnar är då de endast lyckats få ner två stockar. Omedelbart springer de iväg till skogen igen och kommer bärandes med ytterligare tre stockar. Charlie skrattade när hen ser dem komma kånkandes på stora stockar. ”Bara ni lägger tillbaka dem sedan” Pojkarna nickar. Nu kan de börja storleksordna. För att se hur det ser ut så blir man tvungen att backa en bit. Charlie frågar gruppen om de är nöjda, och de svarar, ”ja det är vi” Charlie instämmer, att det ser bra ut. ”Bär tillbaks dem nu så kan ni också köra mattespel ett tag innan det blir rast”

...och nu matte och storleksordna pinnar....

(eleverna springer åt alla håll och letar både på skolgården och den närliggande skogen för att leta pinnar.)

(Charlie förklarar en gång till för de första paret som kommer med pinnar)

-(Charlie håller upp två pinnar) Vilken av dessa är längst?

(eleverna pekar, och läraren lägger ner på marken)

(eleverna mäter mot varandra sina pinnar och lägger ner på marken, med den längsta till den kortaste)

(elever Gunilla och Astrid blir klara och räcker upp handen)

(fyra killar samarbetar och flyttar ner två stora stockar till skolgården.)

-(läraren till dessa fyra) Var är de andra pinnarna?

(killarna springer tillbaka till skogen)

(Charlie kollar de elever som är klara, där de får förklara hur de tänker)

-(Charlie) Bra jobbat!...Nu kan ni ta matte spel i klassrummet...

-(Charlie går fram till ett annat par) Vilken är längre? (Charlie ser ett fel)

- (elev Erik) den(pekar)

-(Charlie) Är du säker? (håller upp två pinnar för att visa eleverna, som då får syn på felet och rättar)

-(Charlie) Nu ser det bättre ut(ler) Bra!

High five (Charlie håller upp handen till eleverna, som svarar med en high five tillbaks.)

Nu kan ni också gå in och ta mattespel i klassrummet.

6. Diskussion

Diskussionen delas in i olika avsnitt, där studiens resultat diskuteras i relation till frågeställningarna. Slutsatser kommer därefter att göras utifrån studiens resultat och i relation till forskningsfrågorna och tidigare forskning inom området.

6.1 Resultatdiskussion

Jag har delat upp resultatdiskussionen i avsnitt utifrån de rubriker från teoridelen som jag valt att använda utifrån NCU kriterierna för utomhuspedagogik, det vill säga 1.platsens betydelse för lärandet, 2.den holistiska undervisningen – att lära genom hela kroppen och 3.Växelverkan mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning.

6.1.1 Platsens betydelse för lärandet

De tre lärare som jag intervjuat och observerat under deras utelektioner, har alla en tydlig plats för undervisningen som de bedriver. Anna har sin skog som de går till varje onsdag. Även Bea har sin skog, dock på ett lite längre avstånd, men som är en skolskog som flera skolor kan använda sig av. Kommunen har färdigställt den här skogen för utomhuspedagogik och förberett den med material. Skolor kan sedan kontakta Bea, som är ansvarig för den här skolskogen, för att boka skogen för sina utomhuslektioner. Än så länge så är det bara Bea som använder den säger Bea, tyvärr. De har alla en kontinuitet, det vill säga att de regelbundet går ut, för det mesta en gång per vecka, och det sker under hela året. Lärarna använder sina respektive platser till att bedriva utomhuspedagogik. Då har platsen en särskild betydelse, eftersom det krävs att det finns möjligheter för eleverna till att upptäcka och undersöka platsen, samt att platsen och dess innehåll verkligen används i undervisningen. I sin undervisning använder de sig av naturmaterial. såsom grenar, kottar, även marken, och träden, som exempel. De pratar om naturen och dess fenomen. De diskuterar, och reflekterar. Bea använder brasan som ett verktyg för att få elevernas uppmärksamhet och intresse. Charlie använder skolgården i leken ”sista paret ut” när de befäster begreppet ”par”. Leken kan dock lekas var som, och skolgården är enbart en arena för leken som egentligen skulle kunnat lekas även i en idrottshall eller i till och med inne i klassrummet. Men att Charlie använder sig av närmiljön på detta sätt, det vill säga tar ut eleverna utanför dörren till skolbyggnaden och klassrummet visar en vilja till att ge eleverna en annan upplevelse i samband med lärandet, än inne i klassrummet. Detta följs också av att Charlie efter leken ger eleverna instruktionerna om matteuppgiften, där de skall använda den närliggande skogen för att hämta pinnar att storleksordna. Anna använde träden och dess innehåll när hon undervisade i svenska och eleverna skulle hitta sina sinnen. Att lärarna kontinuerligt tar eleverna till samma plats har sin förklaring i lärarnas vilja att skapa trygghet för eleverna. Speciellt gäller detta för Annas elever. Man kan också se hur platsen och dess innehåll förändras och används på olika sätt av lärarna vilket direkt har en koppling till NCU definition av utomhuspedagogik och de sociokulturella teorierna (Säljö 2000) där platsen anses ha betydelse för lärandet.

En annan aspekt som jag noterade var att fastän lärarna har olika platser för sina utomhusundervisningar, så genererar det ändå att de tänker på liknande sätt med avseende på sina lektionsplaneringar och NCU:s kriterier. Detta utifrån de observationer som jag gjort. De

har alla utnyttjat det som naturen kunnat erbjuda, de har även alla tre involverat eleverna i ett utomhuslärande genom till exempel lekar, uppdrag, samarbete, problemlösningar, och diskussioner. Anna har en närliggande skog som hon går till med eleverna. Under promenaden ger läraren eleverna chans till reflektioner, genom bland annat diskussioner, både med pedagoger och kompisar. När de väl är framme så kan jag se att eleverna känner till platsen väl, de har alla sina favoritplatser som de direkt springer till, vilket bevisar tydligt att de varit här många gånger. På ett ställe är en koja påbörjad och bräder ligger på plats för fortsatt arbete. Här ger läraren eleverna möjlighet till ett lärande som inberäknar till exempel teknik och samarbete. De utforskar både under lärarens instruktioner som under fri lek. Utomhusmiljön kan bidra till ett samarbete och att social kompetens tränas och utvecklas, då det i utomhusmiljön ställs andra krav och utmaningar än i inomhusmiljön (Brügge & Szczepanski, 2011). I utomhusmiljön har barn även mer rörelsefrihet samt mer möjlighet till att på egen hand utforska omvärlden (Szczepanski, 2007).

På samma sätt har Bea, dock ett något längre avstånd ifrån skolan, men även där så ser jag att läraren har en plats där det finns materialskåp uppställt med bland annat sågar. Platsen är förberedd för undervisning, och har till exempel en eldstad med bänkar runtom, där läraren kan samla eleverna för gemensamma diskussioner och undervisningstillfällen.

Eftersom det i naturen inte finns några förutbestämda regler för hur ett material skall användas så kan eleverna med hjälp av sin fantasi, själv bestämma hur och vad det ska användas till, detta ger lärarna eleverna möjligheten till i den fria leken, och även när eleverna får storleksordna pinnar, eller bygga kojor är några exempel på detta. På detta vis får eleverna erfarenhet samt insikt om sina egna förmågor och begränsningar på ett icke-värderande sätt och se att platser bär på många möjligheter till upptäckter och lärande. (Grahn, 2007).

Charlie är den lärare av de tre lärare som jag undersökt, som använder sin närmiljö. Eleverna tas direkt ut på skolgården precis utanför klassrummet. De leker på skolgården, och när själva uppgiften skall genomföras så har eleverna tillgång till skolans direktanslutna skogsparti, där det finns möjlighet för utforskande. Det finns många likheter i lärarnas upplägg även om det sker på något skilda platser. Charlie visar att det inte behövs mer än en skolgård för att kunna utföra utomhuspedagogik. För att göra upptäckter och föra resonemang, krävs inte att man tar sig jätte långt bort utan detta kan göras överallt. Detta påpekar Niss & Söderström (2006) och menar att det räcker att gå till en liten skogsdunge för att experimentera och undersöka med naturens material. Barn lär och utvecklas mest i tillåtande miljöer. Och allt behöver inte vara förutbestämt utan där kan de få möjlighet att prova olika sidor av sig själva. Utomhusmiljön är mångsidig och kan därför användas på flera sätt. På så sätt kan utomhusmiljön bidra positivt till barns utveckling och lärande (Villanueva, 2000; Gran, 2011).

6.1.2 Den holistiska undervisningen - Att lära genom hela kroppen

Att lära med hela kroppen betonas av flera forskare (Johansson, 2003, Szczepanski, 2007), vilka menar att för att lära sig på ett så optimalt sätt som möjligt så krävs det att hela kroppen får vara med, att upplevelse kopplas samman med det som sker i klassrummet. Alla lärarna trycker på vikten av att få använda sina sinnen i lärandet. Detta är genomgående för alla tre lärarna, både i deras planering och sen i deras undervisning utomhus. I lärarnas undervisning får eleverna uppgifter där de måste använda och undersöka med hjälp av sina sinnen. Anna låter eleverna leta efter de olika sinnena (lukt, hörsel och känsel). Dvs. de får leta efter något som låter, något som känns på ett visst sätt, och något som luktar, men även att hitta saker ifrån naturen som har bokstäverna i sig som Bea låter sina elever göra. I alla dessa moment får eleverna använda både sin kropp fysiskt och sina sinnen. Detta är lärande som sker även i deras lekar, både den egna leken men framförallt i den som lärarna styr upp, och som har en pedagogisk tanke bakom sig,

och vilket leder till att elevernas får helkroppsligaupplevelser, det vill säga att de upplever med hjälp av hela sin kropp. Detta resulterar i ett holistiskt lärande

Med holistiskt lärande menar (Johansson, 2003) att lek och lärande inte delas in i separata avsnitt, utan istället är en helhet och ett aktivt lärande, där man lär genom att göra.

Elevernas individuella erfarenheter kan vara utgångspunkter och sen låter man eleverna använda alla sina sinnen i undervisningen. Eleverna skall även kunna se en poäng med lektionen, varför gör vi detta, hur kopplas det samman med vår övriga undervisning? (Szczepanski, 2007, Forsell, 2011). Detta tycker jag att jag kan se i den undervisning och de lärare som jag observerat, som vägt in didaktiska aspekter i leken, som när Charlie befäster begrepp hos sina elever. Lärarna har låtit detta ta plats eftersom de anser att det är en viktig del i elevernas utveckling. Att eleverna har möjlighet till att se poängen tycker jag också att de lyckas med, då lärarna tydligt visar och kopplar ihop det de gör ute med det de skall göra inomhus eller redan har gjort inomhus. Till exempel Anna som förbereder eleverna i klassrummet innan de går ut. De får sedan påbörja utomhusundervisningen genom att de blir tilldelade varsitt sinne per grupp. De får därefter instruktioner om hur de skall gå tillväga i skogen. Efter skogen skall de skriva dikter om de intryck de funnit. Bea låter sina elever träna på bokstäverna, som de redan arbetat med i klassrummet, genom att på samma sätt som Anna dela in eleverna i grupper, där varje grupp får två bokstäver. Eleverna skall nu hitta saker i skogen som har bokstäverna i sig. Charlie arbetar med storleksordning, och tar det eleverna arbetat med i matteboken dagen innan, och omvandlar det till en kreativ uppgift utomhus istället. Eleverna får storleksordna med hjälp av pinnar.

Om vi upplever och lär genom våra sinnen ges detta en möjlighet till en mer aktiv kunskap, där handling, känsla och tanke sammanförs, och det ökar dessutom vår minneskapacitet (Grahm, 2007). Kroppen har betydelse för lärandet eftersom vi får upptäcka med våra sinnen, och att vi förstår och erfar världen genom kroppen, visar också att elever som får möjligheten till detta, kan lära sig bättre bara genom att få undersöka och upptäcka med hjälp av sin kropp (Johansson, 2003). Att elever måste få uppleva saker de lär i en autentisk tillvaro samt att de behöver få agera alltså att få undersöka och upptäcka på egen hand, tycker jag sker i den undervisning som jag observerat. Lärarna låter till exempel sina elever upptäcka, eleverna får vara en del av lärandet på detta sätt. Till exempel så upptäcker eleverna ett gammalt träd som är murket, men står ostabilt. De talar om det för läraren i form av att de till exempel, föreslår till läraren att det finns ett träd som ser ut att falla, då agerar läraren direkt, ”jamen då får vi ta hand om det, vi sågar ner det” Lärandet i ett sociokulturellt perspektiv, sker genom att eleverna får delta i ett sammanhang. Processen fokuseras genom att elever kan prova sig fram genom olika strategier. Ett lärande där man arbetar praktiskt och där ett abstrakt arbete utvecklas jämsides, gör att elever kan utveckla sitt lärande mot det abstrakta. Lärandet ska ske i samband med en aktivitet, alltså i det sociala samspelet mellan eleverna, såsom här när eleverna får delta i att såga ner trädet. Läraren skapar på så vis ett sammanhang där eleverna får agera i ett samspel med varandra, de ser det konkreta, och läraren kan på så vis plocka med sig elevernas erfarenheter från att ha sett, varit med och sågat ner det döda trädet. I klassrummet kan diskussionen sen handla om trädets livscykel, vad händer med trädet när det dör? Vilka djur lever i det? Varför dog trädet?

6.1.3 Växelverkan mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning

Uppgifterna som eleverna fick utföra ute hade de i klassrummet redan arbetat med, nu var uppgiften att göra samma fast med hjälp av skogen, sina sinnen och sin kropp. Att ta det abstrakta som eleverna får uppleva inne i klassrummet, och se det, uppleva det rent konkret i en verklig, autentisk miljö och plats gör att eleverna finner en undervisning som ger eleverna en bättre förståelse vilket genererar ett lustfyllt lärande (Brügge, & Szczepanski, 2011)

Emilia Fägerstam (2012) har skrivit en avhandling som behandlar effekterna utav växelverkan mellan inom och utomhusundervisning. Hon pekar på att det finns en mängd positiva aspekter för en växelverkan mellan klassrumsundervisningen och utomhusundervisning.

Klassrumsklimatet blir bättre, eftersom eleverna blir mer engagerade, och på så vis arbetar de mer effektivt, och stör på så vis varandra mindre. Studien visar att elever som har delar av sin undervisning ute lär lika bra eller till och med bättre. Lärarna i min studie visar tydligt att de förstått vikten av att ha en tydlig koppling mellan klassrumsundervisningen och utomhusundervisningen, att visa eleverna, och samtala om deras lärande, att det som de gör i klassrummet är samma som det de gör utomhus, till exempel när Charlie säger att nu skall vi gå ut och göra det vi igår gjorde i matteboken. Vi skall storleksordna med hjälp av skogen. Jag tycker det blir tydligt och upplever även att deras elever är väl införstådda med sitt egna lärande och hur det växlar hela tiden mellan utomhus och inomhusundervisning.

6.2 Slutsatser

Utifrån studiens resultat och analys, så kan jag konstatera att den planering och undervisning, som jag fått ta del av i den här studien, i vid bemärkelse överensstämmer med NCU definition av utomhuspedagogik, dvs. med de mål och syften lärarna haft med sin utomhusundervisning och hur planeringen realiseras i undervisningen.

Lärarna arbetar ofta med en lektionsplanering för ett visst ämne, där de ser över vilka delar som kan göras utomhus respektive inomhus, samt ser över vilka aktiviteter som kan vara aktuella. NCU kriterier för utomhuspedagogik används av Bea och Charlie, då de har en relation till den i och med att de båda läst utomhuspedagogik(Bea) samt fritidspedagogik(Charlie), men även Anna som inte är helt bekant med NCU:s kriterier, upplever jag har dessa delar i sin planering och undervisning ändå. Min förmodan till detta är hennes långa erfarenhet samt hennes specialpedagogiska bakgrund. Jag upplever därmed att de lyfter fram platsens betydelse och att de kan se hur en växelverkan finns mellan inomhus och utomhus, såsom mellan det sinnliga och den bokliga bildningen, att lärarna använder sig av det autentiska, och inser dess betydelse när de planerar sina lektioner och att lärarna inser vinsten med att låta eleverna upptäcka och lära med hela sin kropp.

Lärarna i den här studien har tydliga mål och riktlinjer med avseende på dessa kriterier, det vill säga platsens betydelse, där de använder platsen och dess innehåll på ett sätt som gynnar ett lärande. Lärarna låter behandla samma lektionsinnehåll ute som inne, fast sedan kan kopplingen mellan elevernas sinnen och deras bokliga bildning visa sig i hur lärarna återkopplar hela tiden mellan elevernas upplevelser och vad de lär sig i klassrummet. Att eleverna får upptäcka med hela sin kropp visar sig när de till exempel får leka och bygga och på så vis både undersöka uppleva genom hela kroppen. Även att lärarna lägger upp undervisningen så att den utgår ifrån en autentisk plats.

Att lärarnas mål, syften riktlinjer och intentioner med avseende på NCU:s definition och kriterier, är tydliga och genomförs som planerat är något som blir mina slutsatser i den här studien.

6.2.1 Slutreflektioner

När jag reflekterar och ser tillbaka så tänker jag på det scenariot som jag hade när jag från första början skulle få tag i lärare att intervjua och observera och då upptäckte vilka svårigheter det fanns i att få tag i lärare att ha med i den här studien. Jag gick in med tron om att det inte skulle vara några konstigheter, men fann istället att jag fick svårigheter att hitta lärare som bedrev utomhusundervisning som en komplettering till sin ordinarie undervisning. Att uppmärksamma detta dilemma då och nu kan koppla det samman med de lärare som jag till slut fick kontakt med och som var intresserade av att delta i studien. Detta tycker jag är intressant. Vad beror de

på? Istället har de tre lärare som jag hade med i studien visat att utomhuspedagogik är en bra väg till ett stimulerande lärande för eleverna. De anser alla tre att vinsten, som de får genom att gå ut och lära, är större än att inte göra det. Detta har inspirerat mig, och gjorde mig glad i att ha funnit dessa lärare. Att ha fått uppleva deras gedigna intresse för ämnet, och lärosättet, har inspirerat mig, och gett mig en vidare syn på hur jag själv vill gå tillväga i min undervisning.

I vår tidigare litteraturstudie som jag och min kurskamrat Ulrika skrev förra året, om hur utomhusundervisning sker i de naturvetenskapliga ämnena (Vuinovich & Yngvik, 2015) och där vi upplevde utifrån den, att lärare inte utövar utomhusundervisning i den grad som kan tänkas vara önskvärd, att det finns faktorer som talar emot ett användande av utomhuspedagogik. Det kan handla om till exempel bekvämlighet, okunskap eller resurser. Det var detta som blev en stående fundering hos mig, och landade i den här studiens frågeställning, där jag beslöt mig för att undersöka, hur lärares planering samt utfall av deras utomhusundervisning ser ut.

Lärare verkar utöva utomhuspedagogik på olika sätt, vissa inte alls under vintern, andra använder den till undervisning i fältstudier, eller till kontinuerlig växelverkande undervisning. De lärarna som jag undersökt i den här studien har utövat utomhuspedagogik på relativt lika vis är min tolkning, på samma sätt som Kristin Nordahl & Ingolfur Asgeir Johannesson (2014) uppmärksammade i sin studie, där de undersökte hur isländska lärare använder sig av utomhuspedagogik. Vissa lärare har utomhuspedagogik enbart under den varmare delen av året medan andra mer frekvent och under hela året. De lärare som jag observerat däremot utövade utomhuspedagogik relativt lika. Jag upplevde däremot en ovilja när jag sökte efter respondenter till den här studien. Det var många lärare, upplevde jag, som slutade ha undervisning utomhus när kylan trängde på, samt att de menade att det inte fanns möjlighet till att utforska då marken var frusen. Elevers kläder var även en aspekt som några av dem nämnde. Jag tolkar det som att det verkar bero på lärares inställning ser ut och inte hur lärares erfarenhet eller kunskap kring utövandet förhåller sig.

6.3 Vidare forskning

Mitt intresse har vuxit för att undersöka varför flera lärare inte verkar ha utomhusundervisning under den kallare delen av året. Jag skulle vilja veta varför det förhåller sig på detta vis. Jag skulle därför vilja undersöka de lärare som valde bort att delta på grund av att de inte för tillfället hade utomhuspedagogik. Att få möjlighet till att få undersöka dessa lärare, och få se vad det kan bero på, att de väljer bort att ta sig ut i naturen. Är det okunskap om själva förfarandet att utföra utomhuspedagogik, eller är det otillräckligt med fantasi eller ämnesdidaktik. Detta är något som fångat min nyfikenhet.

Eftersom enbart tre lärare besvarade min förfrågan om att få komma till dem och observera, så bedömer jag ändå att studien har ett smalt forskningsunderlag, där resultatet därför inte är helt mättat. Resultatet hade kunnat få en större bredd om urvalet varit större, och flera hade svarat. Vilket är en faktor som jag tar med mig. Om jag hade haft möjlighet att göra en större studie skulle jag med fördel valt att göra studien under vår/sommar istället. Då skulle jag också ha valt att göra elevintervjuer, så studien fått ytterligare en dimension att ta fasta på, och resultat att utgå ifrån. Då hade jag även fått ett elevperspektiv på hur elever upplever undervisning utomhus och hur de förstår lärarnas intentioner med undervisning utomhus.

6.4 Avslutning och didaktiska konsekvenser

De didaktiska konsekvenser som jag kan se, och som också Brügge & Szczepanski, (2011) påpekar är att se vikten av en undervisning där lärare bygger broar mellan teori och praktik (Brügge & Szczepanski, 2011), det vill säga att kunna se till utomhusundervisningens didaktik. Att lärare helt enkelt använder utomhuspedagogiken som ett hjälpmedel för att förverkliga läroplanen intentioner. Det som då behöver göras menar Brügge & Szczepanski, (2011) är att;

-se utomhusmiljöns möjligheter som lärandemiljö.

-arbeta i arbetslag utifrån problembaserat lärande.

-arbeta tematiskt och ämnesövergripande.

Arbeta med helheter där den personliga tryggheten har erövrats och då uterummet blir klassrum och läromedel.

-se uterummet som ett komplement eller alternativ till inomhusmiljön.

-lägga grunden till ett friluftsliv i förskola och skola.

(Brügge & Szczepanski, 2011; s. 27)

Med avseende mot utomhuspedagogik och vad den här studien, säger mig så är det att som lärare se vinsten till givande diskussioner med eleverna. Det är väsentligt framförallt då det lägger grunden för ett lärande hos eleverna, och att det kan få eleven till att visa sina tankar och sina reflektioner kring ett lärande moment vilket leder till ett engagemang. Eftersom det i diskussion kan generera ett utvidgat lärande hos eleverna. I diskussionen väcks nya tankar, ideer och inspiration till liv, och en lust till att lära.

Att aktivt välja bort utomhuspedagogiken för att det är kallt eller blött ute, att eleverna har dåliga kläder, eller att marken är för hård är för mig ingen anledning till att utesluta detta undervisningssätt. Elevernas utveckling hänger på att vi som lärare använder utomhuspedagogik. Och med det sagt skulle jag vilja avsluta denna studie med att säga; Ut och lär in. Tack för mig.

7. Referenser

- Basile, C. (1999) *Collecting Data Outdoors: Making Connections to the Real World*, Teaching children mathematics, ISSN 1073-5836, [Vol. 6, N° 1, 1999](#), pp. 8-12
- Bentzen, P., Randrup, E. & Mygind, T. (2009) Towards an understanding of udeskole: education outside the classroom in a Danish context. *Education 3–13*, vol. 37. No. 1., 29–44. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004270802291780?src=recsys&journalCode=rett20>
- Boström, L. & Wallenberg, H. (2003). *Inläring på elevernas villkor: en ny pedagogik för skolan: [inlärningsstilar i klassrummet]*. Jönköping: Brain Books.
- Brügge, B & Szczepanski, A (2011). ”Pedagogik och ledarskap” i Britta, Brügge, Mats, Glantz & Klas, Sandell (red.), *Friluftslivets pedagogik – För kunskap, känsla och livskvalitet* (s. 25–50). Stockholm: Liber.
- Dahlgren, L.O. (2007). Om boklig bildning och sinnlig erfarenhet. I Lars Owe, Dahlgren, Sverre, Sjölander, Jan Paul, Strid & Anders, Szczepanski (red.), *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö*. (s. 39–53). Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren & Szczepanski (2004) Rum för lärande – några reflektioner om utomhusdidaktikens särart. I Lundegård, I., Wickman, P. & Wohlin, A. (red.) (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, L.O. (1997). *Utomhuspedagogik: boklig bildning och sinnlig erfarenhet: ett försök till bestämning av utomhuspedagogikens identitet*. Linköping: Linköpings univ.
- Dewey, J (1897), My Pedagogic Creed.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, I., Grahn, P. & Skärbäck, E. (2011). Värna närmiljön! *Education and Sustainability*, (4), 36–37.
- Eriksson, (2004) ”Uterummets betydelse för det egna växandet”, ur Lundegård, I., Wickman, P. & Wohlin, A. (red.) (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Edman, S. (2007). ”Konsten att låta sig förundras” i Lars Owe, Dahlgren, Sverre, Sjölander, Jan Paul, Strid & Anders, Szczepanski (red.), *Utomhuspedagogik som kunskapskälla. Närmiljö blir lärmiljö* (s. 119–145). Lund: Studentlitteratur
- Forssell, A. (red.) (2011). *Boken om pedagogerna*. (6., [omarb.] uppl.) Stockholm: Liber.
- Fägerstam, E. (2012) *Space and place – Perspective on outdoor teaching and learning*, Doktorsavhandling. Linköping University. Department of Behavioural Sciences and Learning. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:551531/FULLTEXT01>

Grahn, Patrik (2007). "Barnet och naturen" I Lars Owe, Dahlgren, Sverre, Sjölander, Jan Paul, Strid & Anders, Szczepanski (red.), *Utomhuspedagogik som kunskapskälla. Närmiljö blir lärmiljö* (s. 55–104). Lund: Studentlitteratur

Gustavsson, Laila (2008). *Att bli bättre lärare. Hur undervisningsinnehållets behandling blir till samtalsämne lärare emellan*. Doktorsavhandling: Högskolan Kristianstad, Sektionen för lärande och miljö.

<http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A139427&dswid=-9792>

Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. (2., [rev. och utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Jagtøien, G.L., Hansen, K. & Annerstedt, C. (2002). *Motorik, lek och lärande*. (1. uppl.) Göteborg: Multicare.

Johansson, E. (2003). *Möten för lärande – Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Krokmark, T. (red.) (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Mårtensson, F., Boldemann, C., Söderström, M., Blennow, M., Englund, J-E. & Grahn, P. (2009) Outdoor environmental assessment of attention promoting settings for preschool children, *Health and Place* 15, 1149–1157

www.elsevier.com/locate/healthplace

Niss, G. & Söderström, A. (2006). *Små barn i förskolan: den viktiga vardagen och läroplanen*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Norodahl, K & Johannesson, I (2014) Let's go outside: Icelandic teachers' views of using the outdoors, *Education 3-13*, 2016, Vol. 44, No. 4, 391-406

<http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2014.961946>

Ottander, C, Wilhelmsson, B, Lidestav, G (2015) Teachers intentions for outdoor learning: A Characterisation of teacher's objectives and actions, *International Journal of learning, Teaching and Educational Research*, Vol. 13, No. 3, pp 208-230, September 2015

<http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:914045/FULLTEXT01>

Strotz, H. & Svenning, S. (2004). "Betydelsen av praktisk kunskap, den tysta kunskapen" I Iann, Lundegård, Per-Olof, Wickman, & Ammi, Wohlin (red.), *Utomhusdidaktik* (s. 25–45). Lund: Studentlitteratur.

Sverige. Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

<http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?id=2575>

Szczepanski, A (2007). ”Uterummet – ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer” I Lars Owe, Dahlgren, Sverre, Sjölander, Jan Paul, Strid & Anders, Szczepanski (red.), *Utomhuspedagogik som kunskapskälla. Närmiljö blir lärmiljö* (s. 9–37). Lund: Studentlitteratur.

Szczepanski, A (2008). *Handlingsburen kunskap. Lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö*. Licentiatavhandling, Linköpings Universitet.

<http://docplayer.se/305891-Handlingsburen-kunskap-larares-uppfattningar-om-landskapet-som-larandemiljo.html>

Szczepanski, A (2013), Platsens betydelse för lärande och undervisning – ett utomhuspedagogiskt perspektiv, *NorDiNa* 9(1), 2013

<https://www.liu.se/utbildning/pabyggnad/L7MPD/student/didaktik-med-utomhuspedagogisk-inriktning/utomhuspedagogisk-fordjupningskurs-med-didaktisk-inriktning-943a09/dokument/1.571587/NorDiNa12013Szczepanski.pdf>

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

Säljö (2012). ”Den lärande människan” i Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2012). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (2., [rev. och uppdaterade] utg.) Stockholm: Natur & kultur.

van den Berg, A. E. and van den Berg, C.G. (2010) A comparison of children with ADHD in a natural and built setting, *Child: care, health and development*, Vol. 37, nr. 3, 430–439

https://www.researchgate.net/publication/49669301_A_comparison_of_children_with_ADHD_in_a_natural_and_built_setting

Zink, R and Burrows, L (2008), Is what you see what you get? The production of knowledge in-between the indoors and the outdoors in indoor education, Vol. 13, No. 3, pp. 251-265

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408980701345733?needAccess=true&journalCode=cpes20>

Internet:

Villanueva Gran, Tora (2011-03-18). Inga bevis för att barn lär mer ute, hämtad 2017-01-01 <http://forskolan.se/inga-bevis-for-att-barn-lar-mer-ute/>

Skolinspektionen (2016)

hämtad 2017-01-01 <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/Skolsituationen-for-elever-med-funktionsnedsattningen-ADHD/>

Linköping universitet NCU (2013)

hämtad 2017-01-01 <https://www.liu.se/ikk/ncu?l=sv>

Bilaga 1:

Intervjufrågor/Intervjumanual:

- 1.Hur ser din planering ut inför utomhuslektionen?
- 2.Hur ser planeringen ut om man tittar mot Linköpings definition av utomhuspedagogik med avseende på de tre kriterier som den ställer upp?
- 3.Hur tänker du kring NCU:s definition?

Observationspunkter:

Förverkligas lärarens intentioner med utomhusundervisningen:

- 1.Platsens betydelse för elevernas lärande. (Det autentiska)
- 2.Växelverkan mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning. (Det holistiska)
- 3.Kopplas ute samman med inne, blir det en röd tråd?

Intervjuer/Observationer utfördes:

Lärare 1, 9 november 2016

Lärare 2, 23 november 2016

Lärare 3, 9 december 2016

Bilaga 2



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Göteborg 2016-11-07

Hej,

Mitt namn är Linda och jag är lärarstudent med inriktning mot F-3, vid Göteborgs universitet. Jag har nu kommit till sista momentet i min utbildning vilket innebär att jag nu skall skriva examensarbete, och har valt att skriva om Utomhuspedagogik. Syftet med studien är att undersöka hur lärare utövar undervisning utomhus. Studien kommer att startas snarast med start v. 45. Jag kommer att observera samt genomföra korta intervjuer med läraren innan själva lektionen.

Allt inom studien är givetvis konfidentiellt och följer universitetets praxis vad gäller etiska regler vid forskningsstudier. Inga namn, varken på skolor, lärare eller enskilda barn kommer att anges. Under de observationer som jag kommer att genomföra är det svårt att hinna anteckna när barnen pratar och interagerar med varandra. Därför skulle jag vilja göra en videoupptagning för att få med så mycket information som möjligt. Det innebär att jag använder en Ipad för videoinspelning vid det besökande tillfället. Det inspelade materialet kommer att ligga till grund för min analys som sedan redovisas i examensarbetet. Det kommer alltså inte att visas/ spelas upp i något sammanhang på universitetet, utan är enbart till för att underlätta för mig, och kommer att raderas så snart arbetet är klart. För att kunna få videofilma eleverna behöver jag förutom elevens tillstånd få ert godkännande eftersom barnen är minderåriga. Jag ber er därför fylla i talongen nedan, och lämna tillbaka den senast fredag v 45. Om ni har några frågor så är ni varmt välkomna att höra av er.

Tack på förhand!

Linda H Vuinovich l.vuinovich@gmail.com

.....
.....

Riv av och lämna till läraren:

Barnets namn: _____

Markera med ett kryss:

Mitt barn får vara med vid videoupptagning i klassrummet (utomhus)

____ Ja, ____ Nej

Vårdnadshavares namn och underskrift:

Namnförtydligande

Bilaga 3

Hej [rektor/lärares namn]

Jag heter Linda Håkansson Vuinovich och är student på Göteborgs universitet. Just nu läser jag min åttonde och sista termin på grundlärarprogrammet med inriktning mot F-3. Från och med 2/11 - 2016 skriver jag mitt andra examensarbete med inriktning och fokus ligger mot utomhuspedagogik. Syftet med min studie är att undersöka hur lärare arbetar med utomhuspedagogik som ett komplement till ordinarie undervisning. Därför söker jag nu lärare som skulle kunna tänka sig att delta i studien.

För de som deltar innebär det att först i ett kort samtal tillsammans med mig berätta om upplägget av lektionen, samt att jag sedan observerar lektionen. Samtalet kommer att ljud inspelas och senare transkriberas, och lektionen kommer att video inspelas. All information behandlas anonymt enligt vetenskapsrådets principer. Självklart är deltagandet i studien frivilligt och man får när helst man vill hoppa av.

För studien ska tre stycken lärare observeras och varje samtal inför observationen beräknas ta ungefär ca 5 – 10 min. Samtal och observation genomförs förslagsvis någon dag under vecka 45–48 enligt överenskommelse.

Det vore betydelsefullt för mig och för studien om du skulle vilja delta.

Vänliga hälsningar, *Linda H Vuinovich*