



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Lek ute, var ej inne  
bra för hjärta, klok i sinne

– en studie om utomhuspedagogik och  
*I ur och skur*-verksamhet

Altéa Johansson och Sandra Johansson

LAU 370 Människan i världen III, Examensarbete  
HT. 2007

Handledare: Ulf Christianson

Examinator: Bengt Edström

Rapportnummer: HT07-2611-040



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

### Abstract

#### Examensarbete inom lärarutbildningen

**Titel:** Lek ute, var ej inne, bra för hjärta, klok i sinne – en studie om utomhuspedagogik och *I ur och skur*-verksamhet

**Författare:** Altéa Johansson och Sandra Johansson

**Termin och år:** HT. 2007

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Ulf Christiansson

**Examinator:** Bengt Edström

**Rapportnummer:** HT07-2611-040

**Nyckelord:** Utomhuspedagogik, *I ur och skur*, inläring, hälsa, miljö

Syftet med vårt examensarbete är att undersöka hur begreppet utomhuspedagogik beskrivs i relevant litteratur och av aktiva utomhuspedagoger. Vi menar att detta syfte bidrar till att vi får en djupare och mer nyanserad förståelse för utomhuspedagogik som arbetssätt. Vi utgår från följande frågeställningar:

- På vilket sätt presenteras utomhuspedagogik i relevant litteratur?
- Hur tolkar aktiva *I ur och skur*-pedagoger utomhuspedagogik?
- Finns det några skillnader och likheter mellan litteraturens sätt att beskriva utomhuspedagogik och pedagogers tolkningar av samma begrepp?

För att uppnå detta syfte har vi använt oss av litteraturstudier och en empirisk undersökning. Litteraturstudierna har grundat sig på relevant, vetenskaplig litteratur som vi funnit kring ämnet utomhuspedagogik. I den empiriska studien har vi har försökt ta reda på pedagogers tolkningar och uppfattningar och därför har denna studie gjorts i enlighet med en fenomenografisk ansats. Undersökningen har utförts med kvalitativa intervjuer. Vi har intervjuat 17 pedagoger som arbetar på *I ur och skur*-förskolor. *I ur och skur* är en friskoleverksamhet som är utvecklad av *Friluftsförbundet*, på utomhuspedagogiska grunder.

Resultatet av vår undersökning är att vi har funnit en likartad struktur i både litteraturens framställning av utomhuspedagogik och i *I ur och skur*-pedagogernas tolkningar. Strukturen i fråga är de områden vilka utpekats som utomhuspedagogikens starka sidor, nämligen inläring, hälsa och miljöengagemang. Både litteraturen och pedagogerna menar att en utomhuspedagogisk praktik gynnar eleverna inom dessa tre områden.

Vi anser oss ha fått en djupare inblick och förståelse för utomhuspedagogik, genom att vi har undersökt hur begreppet utomhuspedagogik beskrivs i relevant litteratur och av aktiva utomhuspedagoger. Denna erfarenhet kommer vi att ta med oss i våra framtida yrkesliv, då vi båda kan tänka oss att använda utomhuspedagogik i vår kommande undervisning. Vi tror också att vårt examensarbete är relevant för läraryrket, då utomhuspedagogik är en utmärkt metod att använda för att gynna barns utveckling. Utomhuspedagogik kan ses som ett komplement till det vardagliga, traditionella skolarbetet. Vi skulle gärna vilja se att pedagoger i större utsträckning tar tillvara på naturens gränslösa möjligheter i skolans undervisning.

## Förord

Under vårt examensarbete har vi huvudsakligen arbetat tillsammans och vi har båda känt oss lika delaktiga under arbetets gång. Vissa områden har vi emellertid delat upp, eftersom det har varit det mest effektiva. Vi delade exempelvis upp all litteratur vi fann. Den läste vi individuellt och sedan sammanställde vi en "läslogg" som redovisade för det mest relevanta. På detta sätt kunde vi båda hålla oss uppdaterade om vad den andra läste. Vi delade även upp några av de skriftliga avsnitten mellan oss. Det vi skrivit individuellt är det mesta av metodkapitlet och hela litteraturgenomgången. Emellertid var det vi skrivit individuellt inte "färdigt" förrän den andre hade läst och kompletterat. Allt vi har skrivit är således bearbetat av oss båda.

Vår ambition var att även intervjuerna skulle genomföras gemensamt, men då pedagogernas tidsbrist gjorde att vi var tvungna att dela på oss, fick vi oftast intervjua var och en för sig. Transkriberingen av intervjuerna delade vi rätt av och vi har därmed nedtecknat lika många intervjuer var. Uppdelningen av intervjuerna var logisk: de intervjuer som var inspelade med Sandras bärbara dator har Sandra transkriberat och de som var inspelade med vår hyrda diktafon, transkriberades av Altéa.

De delar vi har suttit med gemensamt är sammanställningen av intervjuerna, resultatkapitlet och diskussionen. Alla de delar i examensarbetet där vi har sammanställt, tolkat, dragit slutsatser och kommit fram till resultat är således skrivna ihop. Dessutom är allt efterarbete som krävs för att få ett "färdigt" arbete gjort tillsammans. Anledningen till detta är att vi ansåg att vi kompletterade varandra, det som en av oss inte observerade, lade den andra märke till. Vi menar alltså att vi båda varit lika delaktiga och att allt arbete är gjort tillsammans. Vårt samarbete har gjort att slutprodukten har blivit bättre än om vi hade skrivit var och en för sig. Dessutom trivdes vi bäst med att jobba ihop!

# INNEHÅLL

## Abstract

## Förord

<b>1. INLEDNING</b> .....	<b>5</b>
Våra utgångspunkter .....	5
Bakgrund och problemformulering .....	5
Syfte och frågeställningar .....	7
Metod.....	7
Intervju som metod.....	7
Urval av material .....	8
Intervjugenomförande och efterbehandling .....	9
Verifiering.....	11
<b>2. UTOMHUSPEDAGOGIK</b> .....	<b>13</b>
Utomhuspedagogikens rötter .....	13
Utomhuspedagogikens konsekvenser ur ett inlärningsperspektiv .....	14
Utomhuspedagogikens konsekvenser ur ett hälsoperspektiv.....	16
Utomhuspedagogikens konsekvenser ur ett miljöperspektiv.....	18
<i>I ur och skur</i> -verksamhet .....	19
<b>3. RESULTAT</b> .....	<b>22</b>
Tolkningar av utomhuspedagogik.....	22
Tolkningar inom temat ”elevernas läroprocesser” .....	22
Elevernas kognitiva läroprocesser utvecklas genom utomhuspedagogik .....	23
Lek och fantasi utvecklas genom utomhuspedagogik .....	24
Mer utomhusvistelse genom utomhuspedagogik .....	25
Tolkningar inom temat ”hälsoperspektiv” .....	26
Frånvaro av sjukdomar .....	26
Friskvård .....	27
Socialt välmående.....	28
Tolkningar inom temat ”miljöperspektiv” .....	28
Miljö.....	29
Kritiska åsikter om <i>I ur och skur</i> -verksamheten .....	29
Sammanfattning .....	30
Resultatanalys .....	31
<b>4. DISKUSSION</b> .....	<b>34</b>
Varför återfinns denna likartade struktur?.....	34
Jämförelser mellan litteraturens presentation och pedagogers tolkningar.....	35
Slutdiskussion .....	37

## REFERENSER

## BILAGA 1: Intervjuguide

# 1. INLEDNING

## Våra utgångspunkter

Vi har under lärarutbildningen på Göteborgs universitet kommit i kontakt med begreppet utomhuspedagogik. Detta pedagogiska förhållningssätt har vi funnit tilltalande, då vi båda har ett personligt intresse och erfarenhet av vistelse i naturen. I kursen LAU 310, *Lärandets villkor och process 3: Ur ett samspelsperspektiv*, valde vi att skriva den individuella examensuppgiften om utomhuspedagogik. Genom dessa arbeten fick vi på varsitt håll en viss kunskap, vad gäller de pedagogiskt filosofiska aspekterna av utomhuspedagogik. Dessa gav i sin tur ett djupare intresse och därför ville vi tillsammans behandla utomhuspedagogik i vårt examensarbete. Vi hoppas att ämnesvalet vi gjort leder till att vi kan fördjupa oss i detta ämne. Vi kan i framtiden tänka oss att utöva utomhuspedagogik i vår undervisning, och anser därför att valet av ämne till examensarbetet är relevant för vårt framtida yrkesliv.

Genom vår förförståelse som vi har inhämtat i kursen LAU 310, *Lärandets villkor och process 3: Ur ett samspelsperspektiv*, har vi funnit att förespråkarna för utomhuspedagogik menar att det pedagogiska förhållningssättet har en positiv inverkan på tre olika områden: elevernas inläring, hälsa och miljöengagemang. Förespråkarna Dahlgren och Szczepanski (1997, 2004, 2007), menar att dessa tre områden utgör stora delar av utomhuspedagogikens syfte. I och med att förespråkarna väljer att behandla utomhuspedagogik med denna givna struktur, kommer en likartad struktur att återfinnas i vårt examensarbete.

I och med vår förförståelse om att utomhuspedagogik gynnar elevers utveckling, upplever vi att denna specifika pedagogik skulle kunna vara ett relevant och betydelsefullt inslag i dagens skola. Vi skulle därför önska att fler pedagoger använder sig av ett utomhuspedagogiskt förhållningssätt. En förhoppning vi har med vår uppsats är att den ska informera pedagoger och uppmuntra dem till att använda denna pedagogik i sin verksamhet och därmed hoppas och tror vi att vår uppsats kan ha relevans för lärarkåren.

Läsaren bör vara medveten om att vi genom vår förförståelse och vårt personliga intresse inte är helt objektiva i redovisningen av utomhuspedagogik. Uppsatsen kan således uppfattas som en argumentation för utomhuspedagogik, dock är detta inte vår intention, utan vi har försökt att behandla området utifrån en neutral utgångspunkt. Detta har emellertid varit komplicerat eftersom vi själva är subjektiva till ämnet och att litteraturen framställer utomhuspedagogik i positiv anda.

## Bakgrund och problemformulering

Enligt förespråkarna för utomhuspedagogik, Dahlgren och Szczepanski (1997, 2004, 2007) men även Säljö (2000), har förutsättningarna för lärande förändrats. Genom en tillbakablick i tiden kan vi relativt lätt urskilja hur lärandesituationerna har utvecklats. Ur ett historiskt perspektiv lärde människan ofta i ett nära samband med en verksamhet. I dessa fall lärde hon i autentiska situationer som var starkt kopplade till en praktisk kontext. Lärandet skedde då genom att den lärande observerade och härnade en redan kunnig utövare. Barnen lärde sig ett yrke genom att på detta sätt observera och härna de vuxna, arbetet var därmed nära integrerat med själva lärandet. Eftersom lärandet ofta skedde i samband med ett praktiskt arbete, uppfattade människorna troligen inte lärandet som en särskild aktivitet (Säljö, 2000).

Under 1800-talet och efter folkskolestadgans tillkomst 1842, förändrades synen på lärandet. Det ”nya” samhället krävde fördjupade och utvidgade kunskaper, till exempel inom industrin och handeln. Detta var en av orsakerna till att skolan inrättade en massutbildning (Säljö, 2000). Lärandet blev nu en avskild och separat aktivitet, som ägde rum i en speciell miljö och under särskilda tider. Säljö (2000) skriver: ”I skolan är lärande och undervisning mål i sig. Det man gör motiveras i stor utsträckning just av att man skall lära sig något” (sid. 41). I den skola som skapades skildes därmed praktik från lärande. De kunskaper som skulle befastas inhämtades nu från bokliga studier istället för genom ett praktiskt erfalande, därmed skedde lärandet i en annan slags kontext.

Många av de traditioner som skolan har byggt upp, har blivit så pass etablerade i verksamheten att de numera är tagna för givet. Dessa undervisningstraditioner är därmed självklara och det kan vara svårt att se att undervisning kan utföras på annat sätt. Uppfattningen om lärande och kunskap är en av dessa förgivet tagna åsikter som finns i skolan. Uppfattningen kan jämföras med en överföringsmetod, som innebär att läraren överför information och att eleven tar in detta som objektiv kunskap (Säljö, 2000). Ytterligare en tradition som kan diskuteras, är skolans åtskillnad mellan teori och praktik. Det institutionella lärandet sker generellt genom språklig aktivitet, och skolans undervisning baseras främst på kommunikativa verksamheter. Eleverna lär sig komplexa färdigheter från en litterär kontext och denna kommunikation kan därmed bli abstrakt för dem. Säljö (2000) menar att detta lärande inte längre är grundat i den sociokulturella praktik som eleven är förtrogen med. Lärandet blir därmed abstrakt och taget från sitt naturliga sammanhang.

Den förändring som lärandet har genomgått och som ytligt beskrivits ovan, anser vi vara något bekymmersam, eftersom vi tycker att lärandet har blivit alltför teoretiskt. Vi skulle gärna se att lärande istället kompletterades med en praktisk del. Detta kan troligtvis göras på ett flertal sätt, men vi är intresserade av att undersöka om utomhuspedagogik som förhållningssätt och didaktisk metod kan vara ett sätt att utmana den traditionella synen på lärande. Vi är av den uppfattningen att praktisk verksamhet gynnar den lärandes utvecklingsprocess. Teori och praktik borde kombineras och komplettera varandra i den kontinuerliga undervisningen. Troligtvis är det emellertid de teoretiska och intellektuella aspekterna som betonas i skolans verksamhet, på bekostnad av den lärandes erfarenhet, iakttagelse och handling. Utomhuspedagogik arbetar för att integrera dessa två delar av lärande - teori och praktik.

Vi saknar en djupare teoretisk inblick och likaså en insikt i hur ett utomhuspedagogiskt arbetssätt fungerar i praktiken. Av denna anledning kommer vi att studera den litteratur vi funnit och genomföra en empirisk undersökning. Utifrån vår förförståelse har vi förstått att utomhuspedagogik som arbetssätt framförallt gynnar tre moment hos den lärande: intellektuell inläring, hälsa och ett miljöengagemang. Vi är intresserade av att undersöka om denna struktur återfinns vid en djupare studie av litteraturen.

Den empiriska undersökningen syftar till att studera hur ett antal aktiva utomhuspedagoger, inom *Friluftsförbundet* inriktning *I ur och skur* tolkar begreppet utomhuspedagogik. Då studien syftar till att undersöka pedagogers uppfattningar om fenomenet utomhuspedagogik, kommer vi att genomföra intervjuerna med utgångspunkt i den fenomenografiska ansatsen. Även efterbehandlingen av intervjuerna kommer att utföras enligt denna ansats, då vi kommer att söka efter generella mönster och kategorisera de olika tolkningar vi finner. Vi menar att litteraturstudierna och den empiriska studien kommer att ge oss underlag till att få en djupare och mer nyanserad förståelse kring utomhuspedagogik. Vår förhoppning är även att vår färdiga

uppsats ska kunna inspirera och uppmuntra pedagoger till att använda ett utomhuspedagogiskt arbetssätt.

## Syfte och frågeställningar

Vårt syfte med denna uppsats är att undersöka hur begreppet utomhuspedagogik beskrivs i relevant litteratur och av aktiva utomhuspedagoger. Vi menar att detta syfte bidrar till att vi får en djupare och mer nyanserad förståelse för utomhuspedagogik. För att uppnå detta utgår vi från följande frågeställningar:

- På vilket sätt presenteras utomhuspedagogik i relevant litteratur?
- Hur tolkar aktiva *I ur och skur*-pedagoger utomhuspedagogik?
- Finns det några skillnader och likheter mellan litteraturens sätt att beskriva utomhuspedagogik och pedagogers tolkningar av samma begrepp?

## Metod

I detta kapitel ger vi en presentation av den metod vi tillämpat för att uppnå vårt syfte. Detta innefattar en redovisning av metodval, urval av material, etiska ställningsstaganden, en diskussion kring arbetets validitet och reliabilitet, samt en diskussion om möjligheterna att kunna generalisera kring de resultat vi fått fram.

## Intervju som metod

För att få inblick i den praktiska verksamheten har vi tillämpat en kvalitativ undersökningsmetod. Inom den kvalitativa metoden finns det, enligt Larsson (1986), tre traditioner: den hermeneutiska, den etnologiska och den fenomenografiska. Vi kommer i vår empiriska studie att undersöka pedagogers tolkningar och uppfattningar av utomhuspedagogik och anser därför att den fenomenografiska ansatsen lämpar sig bäst. Det är således detta perspektiv vi kommer att belysa i följande avsnitt. Enligt Larsson (1986) i *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*, ämnar de kvalitativa metoderna beskriva egenskaperna hos det fenomen man vill undersöka. Kvalitativa metoder försöker således finna de grupper av beskrivningar som bäst redogör för ett fenomen. De kvantitativa metoderna syftar däremot till att undersöka fördelningen av en egenskap, eller att finna och fastställa en orsak till ett problem, exempelvis en geografisk spridning. Den kvalitativa inriktningen på metod anser vi lämpar sig bäst i vår undersökning, då vi vill undersöka och beskriva egenskaperna i fenomenet utomhuspedagogik.

I den kvalitativa metodinriktningen kommer vi att använda intervju som tillvägagångssätt. En kvalitativ studie kan undersöka både den *första ordningens perspektiv* – det som kan beskrivas utifrån, alltså rena fakta, och den *andra ordningens perspektiv* – det som beskriver hur ett fenomen ter sig för någon. Vår undersökning är inriktad på andra ordningens perspektiv, då vi vill ta reda på hur människor uppfattar och upplever ett särskilt fenomen. Således frångås frågan om sant och falskt. Larsson (1986) sammanfattar den fenomenografiska metoden med följande ord:

Vi vill beskriva hur fenomenen i omvärlden *uppfattas* av människor, detta innebär att vi är ute efter *innebörder* istället för förklaringar, samband eller frekvenser. Detta innebär också att vi har valt att beskriva hur något *framstår* för dessa människor och *inte* hur något egentligen är (sid. 13).

Vid en jämförelse med citatet ovan ser vi att vår empiriska studie har drag av den fenomenografiska ansatsen. Detta eftersom vi önskar att undersöka den variation av uppfattningar som finns om begreppet utomhuspedagogik. Intervjuerna kommer att inrikta sig på hur informanterna föreställer sig och tolkar sin egen utomhuspedagogiska praktik. Vårt motiv är alltså inte att ta reda på objektiv fakta eller verkliga förklaringar.

Johansson och Svedner (2006) menar att intervju som kvalitativ metod ger lärorika och intressanta resultat, emellertid har den ett flertal nackdelar, som utövarna ändå bör vara medvetna om. Winter (1973) belyser detta då hon menar att språket kan utgöra både en hjälp och ett hinder i en intervjusituation. Detta eftersom språket direktöversätter upplevda händelser och egna tolkningar till överförbar information. Hon menar att denna personliga översättning kan ha betydelse för hur den ursprungliga upplevelsen förstås. Denna problematik undgår vi till viss del i och med att vi har en fenomenografisk inriktning på vår studie. Det vi vill undersöka är informanternas egna upplevelser och tolkningar av fenomen och inte de ursprungliga händelserna i sig.

Ännu en svårighet med intervju som metod är själva mötet och samspelet mellan informant och intervjuare. I en intervjusituation uppstår en interaktion och en viss rollfördelning mellan dessa två. Detta påverkar självfallet intervjuens utveckling och detta i sin tur påverkar resultatet. Winter (1973) kallar denna inverkan för *intervjuareffekten* och menar att varje enskild intervjuare får speciella riktningar, som man enbart kan hitta i dennes intervjuer. Även Johansson och Svedner (2006) belyser detta då de menar att intervjuarens värderingar och förväntningar har stora inverknings på hur informanten tolkar och svarar på frågan. Vi har dock tagit denna svårighet i beaktande och vi har varit medvetna om att vår egen roll har betydelse för intervjurens resultat. Vi har därför försökt tona ner vår roll och förhålla oss så neutrala som möjligt i intervjusituationerna.

Vi är medvetna om att vår studie hade fått en större trovärdighet, om våra kvalitativa intervjuer hade kompletterats med observationer. Enligt Johansson och Svedner (2006) ger användandet av flera metoder en djupare förståelse, då informanternas intervju svar till exempel kan verifieras med observationer av deras verksamma praktik. Om vi även använt observation som metod, hade vi med andra ord fått en verkligare bild av verksamheten. I enlighet med en fenomenografisk ansats är det dock informanternas egna tolkningar och erfarenheter vi vill undersöka, och därmed inte den verkliga situationen. Vi menar således att vårt resultat, trots användningen av enbart en metod, ändå kan ses som tämligen pålitligt.

## **Urval av material**

För att kunna finna svar på hur aktiva utomhuspedagoger tolkar utomhuspedagogik, har vi intervjuat pedagoger som arbetar inom *I ur och skur*-verksamheten. *I ur och skur* är en inriktning som är utvecklad av *Friluftsfrämjandet*, på utomhuspedagogiska grunder. Denna pedagogik arbetar för att ge barnen naturupplevelser i grupp och syftar till att tillfredsställa barnens behov av gemenskap, kunskap och rörelse genom att vistas i naturen (se avsnittet *I ur och skur-verksamheten*). Anledningen till att vi valt att intervju pedagoger i just denna verksamhet, är att de som arbetar här är aktiva utomhuspedagoger. Vidare är det en väletablerad och organiserad verksamhet och därmed fanns det ett flertal pedagoger att intervju. Det finns även flera verksamheter i närheten som har en *I ur och skur*-inriktning, vilket har inneburit att det har varit relativt enkelt att finna intervju material. Våra intervjuer



har endast genomförts på förskolor. Detta beror på den enkla anledningen att det ännu inte existerar någon *I ur och skur*-skola i Göteborgsområdet.

För att få en någorlunda representativ bild av vilka tolkningar som finns krävs det, enligt Larsson (1986), att man tar hänsyn till två aspekter. Dels vill man ha med så många uppfattningar som möjligt, men man vill å andra sidan inte ha ett alltför omfattande material, eftersom tidsbrist kan leda till att analysen blir ytlig. Med detta i åtanke, bestämde vi oss för att 17 intervjuer var lagom. Arbetet med att få intervjuer inleddes med att vi ringde till *I ur och skur*-förskolor, berättade lite kort om vårt examensarbete och frågade om vi skulle kunna få möjlighet till att intervjua en eller flera pedagoger. På vissa förskolor fick vi bara en intervju inbokad, men när vi sedan kom dit, fick vi ändå möjlighet till fler. Samtliga intervjupersoner är kvinnor. Vi har inte fått möjlighet att intervjua någon manlig pedagog och vi tror att detta beror på att det verkar vara ovanligt med män inom verksamheten.

När vi valde intervjuksolor gjorde vi det utifrån hur de ligger geografiskt, alltså om de ligger inom överkomligt avstånd till Göteborg. Det skulle vara möjligt att ta sig dit med bil och dessutom inom rimliga tidsramar. Vårt urval är därför inte helt slumpmässigt och därför är resultatet eventuellt inte hundra procent pålitlig. Vi tror ändå att vi fått en representativ bild av vad aktiva utomhuspedagoger som arbetar inom *I ur och skur*, anser om detta arbetsätt och hur de tolkar begreppet utomhuspedagogik.

Vi är medvetna om att en större urvalsgrupp givit oss en ännu mer nyanserad bild av utomhuspedagogik. Vi hade exempelvis även kunnat utföra intervjuer i en traditionell verksamhet där pedagogers uppfattningar av utomhuspedagogik synliggjorts. Vi hade även kunnat belysa utomhuspedagogik ur ett elevperspektiv. Om vår studie hade kompletterats med fler infallsvinklar, hade vi fått en mer mångfasetterad syn på utomhuspedagogikens praktiska verksamhet. Emellertid har tidsbristen för vår studie gjort att vi inte haft möjlighet att undersöka utomhuspedagogik ur fler perspektiv än det vi valt.

Undersökningen kunde även ha utökats med fler informanter inom *I ur och skur*, eftersom detta hade ökat våra möjligheter till att finna generella mönster i vårt kommande resultat. Johansson och Svedner (2006) menar dock att man efter ett antal intervjuer har uppnått en mättnad i antalet uppfattningar. Eftersom det är tolkningarna vi är intresserade av, menar vi att det finns stora möjligheter att hitta de viktigaste, med det antal informanter vi kommer att intervjua. Vi vill således påstå att antalet intervjuer i vår studie är tillräckligt många för att kunna tillmötesgå vårt syfte.

## **Intervjugenomförande och efterbehandling**

Intervjuerna föregicks av att vi skapade en intervjuguide med förutbestämda frågor och eventuella följdfrågor (se bilaga 1). Denna intervjuguide bestod av 12 frågor av vilka sex var av generell art och syftade till att söka informantens bakgrund. Dessa frågor ställdes i samma ordning i samtliga intervjuer. De resterande sex frågorna syftade till att ge oss en bild av informanternas tolkningar, frågorna hade således en inriktning på utomhuspedagogik. Enligt Johansson och Svedner (2006) kallas denna intervjuteknik för strukturerad intervju, då frågeområdena och frågorna är bestämda i förväg. Av de sista sex frågorna kunde dock någon frångås om vi upplevde att vi i pedagogens resonemang redan fått ta del av dennes tolkning av utomhuspedagogik. Det fundamentala var nämligen att informanterna behandlade sin tolkning av det praktiska utomhuspedagogiska arbetet och inte att de besvarade alla våra frågeställningar i intervjuguiden. Trots att vår intervjuguide var strukturerad, ställdes

följdfrågor beroende på hur informanten svarade och vilka områden som behandlades. Följdfrågorna var alltså inte strukturerade i förväg och de ämnade ge så utförliga svar som möjligt.

Vid skapandet av vår intervjuguide har vi inte utgått från den struktur som funnits i litteraturen. Vi har alltså inte formulerat våra frågeställningar utifrån de tre områden: inläring, hälsa och miljöengagemang, som Dahlgren och Szczepanski menar gynnar elever. Motivet till att vi inte utgått från dessa områden är att inte påverka informanterna i deras svar. Vi önskar att få så självständiga och ärliga svar som möjligt och detta tror vi inte är möjligt om informanterna leds in på speciella områden. Vi är medvetna om att mer ledande frågor kunde hade bidragit till mer utvecklade svar. Vårt syfte med studien är emellertid att undersöka pedagogers egna uppfattningar om utomhuspedagogik och vid ledande frågor hade vi inte fått deras spontana tolkningar utan dessa hade då varit färgade av oss.

Våra avsikter var att genomföra intervjuerna tillsammans och då enbart med en informant åt gången. Trots detta utfördes de flesta (11 st.) med enbart en intervjuare. Anledning till detta var att flera informanter arbetade inom samma verksamhet och att deras avsatta tid kortades avsevärt om vi intervjuade dem parallellt. För att få så korrekta och uttömmande resultat som möjligt har vi spelat in intervjuerna. Detta tillvägagångssätt underlättar vår intervjubehandling då även pauseringar, tonfall och avbrutna meningar kan ha relevans för resultatet. Även informanterna gynnas av en inspelning eftersom detta ökar utsikterna för att vi återger dem på ett korrekt sätt.

Både Winter (1973) samt Johansson och Svedner (2006) betonar betydelsen av att visa respekt för de människor som deltar i undersökningen. Författarna nämner en mängd etiska överväganden som man bör ta i beaktande. Bland annat är det viktigt att deltagarna i undersökningen blir korrekt och utförligt informerade, så att de är medvetna om vad de tackar ja till, och därmed deltar i. Samtliga våra intervjupersoner informerades redan vid en första kontakt om intervjuens syfte, samt det övergripande ämnet för undersökningen. Fler och utförligare upplysningar gavs senare i samband med intervjutillfället. Innan vi startade själva intervjun var vi noga med att informera om att deras medverkan var helt frivillig och att de när helst de vill kan avbryta sin medverkan. Vi upplyste även om att alla deltagare skulle anonymiseras och att det som sades vid intervjutillfället inte skulle kunna kopplas till någon enskild informant eller förskola. Med anledning av detta kommer vi i resultatkapitlet att ge informanterna nya och fiktiva namn med begynnelsebokstaven A- R.

De svar och den information vi fick vid våra intervjutillfällen kommer att bearbetas och presenteras i resultatkapitlet. Enligt en fenomenografisk ansats, kommer vi att försöka finna och urskilja variationer i informanternas tolkningar. Larsson (1986) menar att kärnan i en sådan analys är jämförelsen mellan de olika svaren. Vår uppgift blir att göra oss så pass förtrogna med intervjuerna att vi kan komma under ytan och finna det underförstådda. Marton menar (citerad i Larsson, 1986):

Uppfattning står ofta för det som är underförstått, det som inte behöver sägas eller som inte kan sägas, eftersom det aldrig varit föremål för reflektion. De utgör den referensram inom vilken vi samlat våra kunskaper eller den grund, på vilken vi bygger våra resonemang (sid. 31).

Eftersom vår uppgift blir att finna ”det som inte sägs”, måste vi tolka innebörden i informanternas svar. De variationer som vi finner i dessa uppfattningar, kommer att presenteras som skilda kategorier i resultatavsnittet. I enlighet med en fenomenografisk ansats kommer varje kategori att definieras och illustreras med citat. Det är inte informanterna som

personer vi är intresserade av att undersöka, utan istället de fristående tolkningarna. Citaten kommer dock att hänvisas till olika informanter, för att tydliggöra att citaten inte kommer från en och samma intervju. Dessa citat kommer till viss del att redigeras och förskönas, så att de blir lättare att läsa. Vi kommer att ta bort till exempel stamningar och stakningar. Vi tror att vårt sätt att redovisa resultaten kommer att hjälpa läsaren att förstå de uppfattningar som finns inom begreppet utomhuspedagogik.

## **Verifiering**

Verifieringsprocessen för en uppsats kan jämföras med en kvalitetskontroll. Kontrollen görs eftersom det är av betydelse att under hela processen, ställa frågor och tänka efter hur representativ och sanningsenlig undersökningen och dess resultat blir. Det finns tre hjälpmedel för att en sådan reflektion kring sin uppsats skall vara genomförbar: reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

*Reliabiliteten* behandlar och anger värdet på mätinstrumentets (metodens) noggrannhet. Johansson och Svedner (2006) menar att en studie aldrig kan ha perfekt reliabilitet. Reliabilitetsbrister i en undersökning med intervju som metod kan bero på ett flertal orsaker, till exempel om alla informanter har blivit intervjuade av samma person eller fått samma slags frågor. Även yttre omständigheter som eventuella störningar eller dagsformen hos den intervjuade är av betydelse för fastställandet av reliabiliteten. Som Johansson och Svedner ovan nämnt kan en undersökning aldrig nå perfekt reliabilitet, och så är heller inte fallet i vår studie. Vi är medvetna om att varje intervju är en produkt av en specifik situation. Vi har därför i möjligaste mån försökt utföra intervjuerna utifrån likartade premisser. För att minska risken att intervjuerna skall få en viss prägel beroende på vem som genomför dem, har vår ambition varit att genomföra intervjuerna tillsammans. Emellertid har vi i många fall inte haft möjlighet att båda närvara vid varje intervju och vi är medvetna om att detta sänker reliabiliteten på vår undersökning. Vi har även haft vissa svårigheter med att ställa alla intervjufrågor på ett likartat sätt då vi inte haft strukturerade och färdigställda följdfrågor. Denna faktor bör också tas i beaktning vid en mätning av reliabiliteten.

*Validitet* är ytterligare ett begrepp som är betydelsefullt vid fastställandet av undersökningens pålitlighet. Validitet anger hur säkert mätinstrumentet mäter det man ursprungligen avsåg att mäta. En hög validitet visar således på att det som faktiskt undersöks verkligen är det som studien syftar till att undersöka. Vi anser att vår undersökning har en relativt god validitet då våra intervjuer, i sin helhet varit utformade så att de mäter informanternas tolkningar av utomhuspedagogik, vilket också har varit vårt syfte med studien. En av våra frågeställningar ("hur arbetar ni på er *I ur och skur*-skola?") har dock medfört ett validitetsproblem. Frågeställningen täcker mer än det vi syftade till att undersöka och har till viss del tagit fokus från vårt egentliga syfte.

*Generaliserbarheten* avser att mäta hurvida resultaten som är framtagna i studien, kan generaliseras till ett större sammanhang eller om det enbart redogör för det unika och specifika. Gäller resultaten för mer än det material som använts i själva studien? För att kunna generalisera bör flera delar betänkas. Bland annat kan urvalets representativitet, storleken på undersökningsgruppen och eventuella bortfall påverka resultatens generaliserbarhet. Vi gör, med vår studie inte anspråk på att ha funnit allmänna normer och ordningar. Vi vill emellertid hävda att vi kan finna vissa generella mönster i aktiva *I ur och skur*-pedagogers tolkningar av utomhuspedagogik. Detta eftersom vi såg en mättnad av informanternas tolkningar i våra intervjuer. Vi menar att vi funnit de viktigaste uppfattningarna om hur utomhuspedagogik kan

tolkas av aktiva utomhuspedagoger. Resultatet av denna studie visar därmed att vi funnit generella mönster och vi menar således att vi kan dra vissa allmänna slutsatser.

## 2. UTOMHUSPEDAGOGIK

I detta kapitel kommer vi att beröra utomhuspedagogikens teoretiska anknytning. Litteraturen vi funnit visar en mycket positiv bild av utomhuspedagogik och således kommer även denna redovisning vara av positiv karaktär. Litteraturgenomgången kommer dessutom att ha likartad struktur som den vi funnit i litteraturen. Kapitlet inleds med en kortfattad inblick i utomhuspedagogikens historik. Vidare lyfter vi de tre perspektiv som utomhuspedagogikens förespråkare huvudsakligen behandlar i litteraturen: elevernas läroprocesser, hälsa och miljöengagemang. I dessa tre perspektiv kommer vi att redogöra för de olika konsekvenser som en utomhuspedagogisk praktik kan ge i en kontinuerlig verksamhet. Avslutningsvis kommer vi att ge en beskrivning av *I ur och skur*-verksamheten.

Utomhuspedagogik som vetenskapligt område är relativt nytt. Arbetssättet har uppstått inom *Friluftsförbundet* och har alltså uppkommit ur en praktisk verksamhet. Detta innebär att metoden från början inte hade någon teoretisk anknytning. Det är en av anledningarna till att det mesta av den litteratur som finns att tillgå idag är av praktikbaserad art. Den vetenskapliga litteratur som går att finna är relativt begränsad och detta med anledning av att det ännu inte finns särskilt många forskare och författare inom området. Detta betyder att det litterära fältet inte är särskilt brett. Den litteratur vi använt oss av i vårt examensarbete, är således den enda av vetenskaplig karaktär vi funnit på svenska.

### Utomhuspedagogikens rötter

I detta avsnitt kommer vi att kortfattat redovisa en ytterst begränsad men likväl väsentlig bakgrund till utomhuspedagogikens idétraditioner. Utomhuspedagogikens idéer och tankar kring hur ett gott lärande fungerar, är nämligen på inget sätt nya inom utbildningsväsendet. Många erkända pedagoger och filosofer har uttalat sig om fördelarna med att bedriva en erfarenhetsbaserad pedagogik som tilltalar alla sinnen hos människan. Utomhuspedagogik är en tvärvetenskaplig och ämnesöverskridande inriktning och dess företrädare har därmed många olika bakgrunder.

Utomhuspedagogikens rötter går att finna redan under antiken hos Aristoteles (384-322 f. Kr.) och hans filosofi. Han hade en holistisk och organisk syn på naturen, vilket är en vanlig grundsyn hos många utomhuspedagoger idag. Hans filosofier kring människan och hennes syn på verkligheten grundar sig på att han ansåg att den yttersta verkligheten enbart gick att nå genom människans sinnen. Szczepanski (2007) menar, att Aristoteles filosofi "...utgick från våra sinnen och praktiska erfarenheter av verkligheten" (sid. 16). I den aristoteliska världsbilden gjordes en tydlig distinktion mellan det teoretiska och det praktiska, det var dock den praktiska visdomen, "phronesis", som sågs som ädlast. Det var den praktiska handlingen som var utgångspunkt för den teoretiska tanken och det krävdes likaså ett praktiskt ändamål för att starta tanken (Dahlgren & Szczepanski, 1997).

Jan Amos Comenius (1592-1670), en förgrundsgestalt i den moderna pedagogiken, förespråkade en autentisk miljö vid inlärningsprocesser. Szczepanski (2007) skriver att Comenius uttalade att alla människans sinnen bör användas i lärandet. Han menade att allt som kan uppfattas av flera sinnen också bör förevisas för alla sinnen, om så är möjligt. Jean Jacques Rousseau (1712-1784), schweizisk-fransk författare och filosof, utvecklade Comenius tankar och idéer till en aktivitetsbaserad didaktik. Denna skulle så tidigt som

möjligt tillämpas i barnens liv då Rousseau ansåg att det var viktigt att de tidigt mötte verkligheten. Han poängterade sinneserfarenhetens pedagogiska betydelse och menade att allt som människan möter och tar till sig, sker genom hennes sinnen. Han menade att ett lärande helt och hållet baserat på litterär art, som ersatt sinnenas erfarenhet, var som att lära sig att lita på andras upplevelser och förnuft. Szczepanski (2007) citerar Rousseau: "(---) att lära oss mycket och ingenting veta" (sid. 17).

Ellen Key (1849-1926) och John Dewey (1859-1952) är andra etablerade pedagoger som framhållit vikten av en erfarenhetsbaserad pedagogik. Dahlgren och Szczepanski (1997) menar att dessa pedagoger pläderade för att barnen inte skulle söka kunskap enbart i böcker eller i annan litterär kontext, utan även söka den i verkligheten. Båda kritiserade den dåvarande skolan och menade att människors sinnen och handens kunskap var betydande inslag för ett hållbart lärande. Key skrev redan för över hundra år sedan ett debattinlägg, där hon starkt angrep dåtidens skola. Ett utdrag från denna låter:

(---) Denna bildning kan vara vunnen på det mest regellösa sätt: kanske vid aftonbrasan eller på ången, vid havsstranden eller i skogen: kan vara hämtad ur gamla luntor eller ur naturen själv; den kan ha stora luckor och mycken ensidighet – men huru levande, personlig, självägd, rik är den icke mot deras, som i femtonåriga lärokursers cirkelgång med tillbunden mun tröskat axen från andras åkrar (citerad i Szczepanski, 2007, sid. 17).

Deweys kända och något slitna citat "learning by doing" har enligt Szczepanski (2007) fått en vetenskaplig förankring då man i en nutida studie observerat att ögonens rörelse hänger samman med handens rörelse. När rörelsen är invand räcker det att tänka denna för att få en förstärkning av det redan inlärd. Kopplingen mellan nervtrådarna har därmed blivit automatiserad. Sambandet mellan det gjorda och det tänkta är i och med detta påtagligt, det vill säga, handlingen blir befäst i ryggradens nervkretsar.

Szczepanski (2007) skriver att Dewey menade att en läroprocess påbörjas när den lärande och dennes erfarenheter möter det oförutsedda och det ostrukturerade. Szczepanski skriver vidare att det är just detta möte med det ostrukturerade som främjas i ett utomhusbaserat lärande. Emellertid var Dewey i viss omfattning kritisk till ett alltför snävt aktivitetstänkande, och hans ursprungliga citat löd: "learn to do by knowing and to know by doing" (Szczepanski, 2007, sid. 22). Han menade då att sambandet mellan handling och reflektion var det primära. Detta resonemang och tankesätt är ett av utomhuspedagogikens huvudsyften. För att kunskapen skall befästas och förbli hållbar bör läroprocesserna innefatta både "hands on och minds on" (Dahlgren & Szczepanski, 1997, sid. 21).

## **Utomhuspedagogikens konsekvenser ur ett inlärningsperspektiv**

Genom våra litteraturstudier har vi förstått att skolan som institution är en relativt ny företeelse. Historiskt sett överfördes kunskap mellan generationer. Inläring skedde i ett handlande, till exempel lärde man sig ett yrke genom att praktisera det. Sedan skolan blev etablerad, skedde en distinktion mellan teori och praktik, lärandet skildes från verkligheten. Idag får eleverna inte lika stora möjligheter att praktiskt pröva sina teoretiska kunskaper, utan dessa kunskaper lärs ut i ett dekontextualiserat sammanhang. Enligt bland annat Szczepanski (2007) och Säljö (2000) är detta sätt att lära inte helt oproblematiskt. Skolans sätt att undervisa är ofta verbal och reproducerande. Szczepanski (2007) menar att 85 % av vår kommunikation inte är verbal och att vi även lär oss genom våra andra sinnen, såsom lukt, smak och känsel. Skolan bör därför integrera dessa sätt att lära. Utomhuspedagogik är ett

arbetsätt som utmanar det traditionella undervisningssättet och eftersträvar ett lärande genom de övriga sinnen.

Enligt *Centrum för Miljö- och Utomhuspedagogik* (Linköpings universitet) kan utomhuspedagogik definieras enligt följande:

Utomhuspedagogik är ett förhållningssätt som syftar till lärande i växelspel mellan upplevelse och reflexion, grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer. Utomhuspedagogik är dessutom ett tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsområde som bl.a. innebär

- Att lärandets rum även flyttas ut till samhällsliv, natur- och kulturlandskap,
- Att växelspelen mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning betonas,
- Att platsens betydelse för lärandet lyfts fram. (*Centrum för Miljö- och Utomhuspedagogik*, 2004)

En av utomhuspedagogikens främsta fördelar är att lärandet sker i en ”verklig” kontext, alltså i de sammanhang där kunskapen till största del skall tillämpas. Exempel på detta är att det ter sig mer logiskt att lära om ödlor i deras naturliga miljö, eller om människans jordbruk på en bondgård. Utomhuspedagogikens syfte är att ge elever möjligheter till att lära i ett verkligt och autentiskt sammanhang, detta för att ge eleverna hållbara kunskaper. För att eleverna skall få samma typ av hållbara kunskaper i ett bokligt sammanhang, är kunskaperna vanligen i behov av att rekontextualiseras, alltså återföras till ett sammanhang. Vi människor är nämligen meningssökande varelser, vi vill se innebörd och betydelse i det vi möter. Det innebär att när vi lär söker vi automatiskt mening och sammanhang. Detta sätt att se på lärande är av analog art och är troligtvis artspecifikt för oss människor. Enligt förespråkarna för utomhuspedagogik främjas denna typ av inläring av utomhuspedagogisk praktik. Utifrån ovanstående resonemang kan vi se att uterummet blir så mycket mer än enbart platsen för lärande, det blir även ett sätt att lära, ett objekt för lärande och en del av läroprocessen. (Szczepanski, 2007)

Dahlgren (2007) skriver att traditionellt sett delas skolan upp i skilda ämnen och discipliner, vilket leder till en fragmentering av kunskaper. Utomhuspedagogiken försöker dock främja ett holistiskt sätt att lära, där eleverna får ta del av den komplexa verkligheten som en sammansatt helhet. Detta kan verka problematiskt då verkligheten är så pass komplex att ett holistiskt lärande kan te sig svårt. Förespråkarna för utomhuspedagogik är medvetna om detta och menar därför att ett växelspel mellan delar och helhet är den optimala förutsättningen för lärande. Människan är benägen att söka mening och helhet i det som skall läras och dessa är lätta att finna i den naturliga miljön. Jämförelsevis är ett klassrum inte lika stimulerande eller motiverande för meningssökande och helhetsintryck. Som vi ovan nämnt, bör eleverna få komma ut och titta på fenomen i verkligheten, exempelvis ödlorna i dammen. Detta sätt att lära, gynnar även elevernas förmåga att se sammanhang i kunskaperna. De lär sig alltså inte bara om ödlorna, utan även om ödlans samspel med sin omgivning och övriga organismer. Detta kan leda till en god ekologisk kunskap.

Damasios neurologiska forskning, citerad i Szczepanski (2007) visar att människan ”inte enbart tänker med hjärnan” (sid. 25). Kroppen är inte enbart ett stativ som bär upp huvudet utan den är hjärnans länk till omvärlden. Hjärnan klarar sig inte utan kroppen. Forskningen visar likaså att en stimulerande miljö gynnar en god inläring. Redan efter cirka 10-12 minuter avtar vår koncentrationsförmåga. Ett lärande kombinerat med kroppslig rörelse är därför eftersträvansvärt. Rörelse är en naturlig del i utomhuspedagogik och forskning har visat att ökad rörelse skapar en högre vakenhetsgrad. Om miljön skapar fler impulser som går från det limbiska systemet (kräldjurshjärnan) till hjärnbarken (cortex) så ökar

vakenhetsgraden. Vidare finns en neurobiologisk regel som behandlar detta. Den säger att en vaken mottagare är en förutsättning för att lärande skall äga rum. För att öka vakenhetsgraden kan man integrera huvudet, handen och hjärtat i läroprocessen. Känslan är en betydelsefull del i lärandet då ingen kan lära eller minnas utan känslor. Dahlgren och Szczepanski (2004) menar att skolan måste utveckla en ”approprierad kunskap”. Med detta menar de att kunskap måste omarbetas till en ”egen” kunskap och detta görs med framgång i en intensivare kontakt med utemiljön.

Utomhuspedagogik som praktik eftersträvar att involvera hela kroppen, och inte bara hjärnan i läroprocessen, detta för att skapa optimala möjligheter till inläring. Vetskapen om att massiva sinnesintryck stimulerar lärandet är i stort sett allmän. Ett utomhuspedagogiskt arbetssätt åsyftar till att den lärande skall lära med hela kroppen. Sinnlig erfarenhet utgör en viktig del i läroprocessen och bör därför integreras i skolans undervisning. Skolan har som tradition att enbart inrikta sig på den lärandes intellekt. Den praktiska och sinnliga erfarenheten glöms ofta bort. För att öka kreativiteten hos eleverna, krävs dock en förmåga att kunna uppfatta omvärlden genom alla sina sinnen, dvs. att de får beröra, känna och agera i den fysiska miljön. När kroppen är delaktig i lärandet ökar autenticiteten och detta innebär att kunskaperna blir mer hållbara. (Dahlgren & Szczepanski, 1997, 2004, 2007)

Utomhuspedagogik har vanligtvis setts som en motsats till ”inomhuspedagogik”. Detta synsätt är en mycket förenklad bild av vad utomhuspedagogik egentligen representerar. Utomhuspedagogik vill främja mötet mellan teori och praktik. Inomhus och utomhus bör därför komplettera varandra. Szczepanski (2007) skriver även att ”[k]ärnan i utomhuspedagogiken är just utnyttjande av upplevelsebaserade, platsrelaterade förstahandserfarenheter utomhus i växelverkan med textbaserade praktiker (böcker, informationssökning via databaser etc.)” (sid. 10).

Sammanfattningsvis erbjuder utomhuspedagogik ”elever och lärare möjlighet till känsla av kunskapssammanhang i autentiska situationer, närmiljö blir lärmiljö i det utvidgade klassrummet” (Szczepanski, 2007, sid. 14). Vi vill avsluta detta avsnitt med några tänkvärda ord som Jan Amos Comenius skrev redan år 1657 i sin *Didactica Magna*. Stycket är citerat ur Dahlgren och Szczepanski (2004, sid. 17):

Låt detta vara en gyllene regel;  
Att förevisa allt för alla sinnen, så långt det är möjligt,  
det vill säga, saker som är synliga för synen,  
de som är hörbara för hörseln.  
Och kan något uppfattas av flera sinnen,  
förevisa detta för flera sinnen.

## Utomhuspedagogikens konsekvenser ur ett hälsoperspektiv

Den erkända filosofen Jean Jacques Rousseau (1712-1778), hade redan på sin tid många tankar om barns behov av att vistas utomhus. Han ansåg att barn har ett naturligt rörelsebehov och att de bäst lär sig genom upplevelser i verkligheten. För att kunna fostra människor till självständiga, fria och tänkande individer ansåg han att naturen var en idealisk plats och ett forum för detta (Brügge, Glantz & Sandell, 2002). Denna åsikt är numera spridd och allmänt förekommande.



Utomhusvistelse och utomhuspedagogik har stor positiv påverkan på barns hälsa, enligt förespråkarna för utomhuspedagogik. Nedan följer en rad argument för att naturen är en viktig bidragande faktor till god hälsa. Ordet hälsa är ett kulturellt fenomen som står i relation till det sammanhang där begreppet används. Enligt Brügge, Glantz och Sandell (2002), har begreppet hälsa fått många beskrivningar av vetenskapsmän, filosofer och författare. Dessa beskrivningar har skett utifrån en värdebas, som har påverkats av maktstrukturer och kulturer. I den litteratur vi funnit om utomhuspedagogik definieras ordet hälsa i enlighet med Världshälsoorganisationens definition från 1948:

Hälsa är ett tillstånd av fullkomligt fysiskt, psykiskt och socialt välbefinnande, inte endast frånvaro av sjukdom eller svaghet. Åtnjutande av hälsa på högsta nivå är en av de fundamentala rättigheter som tillkommer varje mänsklig varelse utan åtskillnad till ras, religion, politisk åskådning, ekonomiska eller sociala förhållanden (citerad i Brügge, Glantz & Sandell, 2002, sid. 191)

En av de stora fördelarna med att barn vistas ute, är att de får fysisk rörelse. Denna fysiska rörelse har många fördelar. I dagens samhälle sitter barn mer och mer inomhus, med stillasittande aktiviteter som exempelvis tv-tittande och spelande. Detta ger inte den naturliga och dagliga motion som är så viktig, inte minst när man är ung. I dagens samhälle blir dessutom många barn skjutsade till skolan och fritidsaktiviteter, istället för att de går eller cyklar fram och tillbaka. En ökad användning av utomhuspedagogik i skolan skulle kunna vara ett sätt till att öka barns fysiska rörelsetillfällen och därmed bidra till stora förbättringar för deras hälsa. Förutom denna motion, får barnen likaså (om än bara för en liten stund) miljöbyte, där de får röra på sig och syresätta musklerna. Detta kan bidra till att de är mer koncentrerade och inte så trötta senare i klassrummet. Likaså är variationen av omgivning viktig för att skapa ett lustfyllt lärande. (Szczeplanski, 2007)

Det finns en mängd negativa följder som kan komma av att ett barn inte rör på sig tillräckligt. En av dessa är att motoriken inte utvecklas i den utsträckning som den borde. När ett barn är ute i naturen, klättrar och utforskar, tränar det motoriken omedvetet. Denna motorik är mycket viktig i ett barns utveckling. Nyhus Braute och Bang (1997) skriver att "[h]järnans mentala och sociala funktioner bygger (...) på de sensomotoriska processerna. För att motoriken skall utvecklas på bästa sätt är det alltså viktigt att barnet är i en miljö där även förmimmandet stimuleras" (sid. 32). Vidare skriver de att:

Normalt automatiseras rörelserna genom utvecklingen. Sker inte denna automatisering, betyder det att de rörelser som inte är automatiska, måste styras med viljan. Om barnet inte har automatiserat de naturliga rörelserna, kan det medföra läs- och skrivsvårigheter och därmed inlärningsvårigheter och beteendeproblem (Nyhus Braute & Bang, 1997, sid. 33).

En annan konsekvens av att barn rör för lite på sig, kan vara att de blir överviktiga. Ett överviktigt barn löper stor risk att även vara överviktig som vuxen, vilket i sin tur kan leda till följsjukdomar som diabetes och hjärt- och kärlsjukdomar. En annan följd av att barn inte vistas utomhus kan vara att de blir bensköra. Ett barn som har en stark benstomme, har det troligtvis även som gammal. Detta kan i sin tur leda till en högre livskvalitet. Det finns empiriska studier som visar på att utomhusvistelse har en positiv effekt för våra barns hälsa, motoriska utveckling, kognition, koncentrationsförmåga och lekbeteende. (Dahlgren & Szczeplanski 1997).

Ytterligare en aspekt som är värd att nämna, är att många människor känner en viss inre ro, ett lugn, när de vistas ute i naturen. Där kan de andas ut och "ladda batterierna". Brügge, Glantz och Sandell (2002) skriver att:

Det finns (...) mycket som pekar på att det finns en rent evolutionär grund till våra positiva upplevelser av naturen. Våra sinnen, våra kroppar och vår hjärna, är utifrån detta perspektiv helt enkelt inte gjorda för ett instängt liv i staden och därför upplever vi en harmoni när vi lever i naturlandskapet, på ett sätt och i en miljö som vi rent biologiskt sett är skapade för (sid. 188).

## Utomhuspedagogikens konsekvenser ur ett miljöperspektiv

I utomhuspedagogik bedrivs stor del av undervisningen i verksamhetens omkringliggande landskap, och detta medför flera konsekvenser ur olika perspektiv. Ovan har vi redovisat utomhuspedagogiken med utgångspunkt i ett lärande- och hälsoperspektiv. I detta avsnitt belyses emellertid hur utomhuspedagogik kan kopplas samman med ett ekologiskt perspektiv.

Ett betydande och utbrett orosmoment i dagens samhälle är de konsekvenser som människors handlingar innebär för vår omkringliggande natur. Människan har alltid varit beroende av sin omgivning, och denna ängslan är därför inget nytt fenomen. Miljö- och resursproblem har alltid varit närvarande i människors tankar. Oron för naturens förändringar är därmed en historisk företeelse. Den oro människor kände för var dock riktad mot begränsade problem och områden, såsom – klarar sig skörden om frosten kommer? I vilket område är det lämpligast att slå läger? Finner vi dricksvatten innan kvällen? I dagens senindustriella samhälle behöver vi inte längre, i någon större utsträckning, oro oss för att naturens nycker skall påverka vårt dagliga liv. Vi använder oss av en mängd tekniska redskap för att exempelvis behålla skördar, som annars hade förstörts, samt till att rena smutsigt vatten o.s.v. Likaså har vi redskap för att skydda oss mot oväder, vi har alltså lärt oss att bemästra många av de naturkrafter som förr var ödesdigra. (Sandell, Öhman & Östman, 2003)

Nyhus Braute och Bang (1997) menar att människan har gjort sig till herre över sina omgivningar. Historiskt sett har människorna varit tvungna att anpassa sig efter naturen men numera, i dagens samhälle, anpassas den efter våra behov. Naturen har blivit en vara för konsumtion och förbrukning. Detta sätt att uppfatta och använda naturen och dess resurser har fått stora globala konsekvenser. Vår exploatering resulterar i storskaliga miljö- och naturresursproblem och vi kan inte längre garantera en angenäm framtid för kommande generationer. En förändring är därmed helt enkelt nödvändig.

Flera förespråkare för utomhuspedagogik menar att utomhusundervisningen utgör en betydelsefull del i att skapa en hållbar utveckling (Dahlgren & Szczepanski, 1997, 2004, 2007 samt Magntorn, 2007). Utomhuspedagogikens tvärvetenskapliga karaktär och dess autentiska lärandesituationer, möjliggör skapandet av en positiv ekologisk grundsyn hos de deltagande. Dahlgren jämför denna aspekt med införandet av demokratibegreppet i skolan. Skolan undervisar inte enbart i demokrati, utan detta görs på ett demokratiskt tillvägagångssätt och med demokratiska arbetsformer. Eleverna socialiseras in i ett demokratiskt förhållningssätt, vilket har positiva betydelser för deras framväxande respekt för demokratiska grundvärderingar. Dahlgren menar att elevernas närkontakt med kultur- och naturmiljön kan få liknande effekter när det gäller elevernas ekologiska grundsyn. Ett grundläggande ekologiskt förhållningssätt och ekologiska arbetsmetoder i undervisningen av natur- och miljökunskap, ger förmodligen eleverna en djupare förståelse för sammanhangen i naturen.

Trots att djupare kunskaper om samspelet mellan natur, kultur och samhälle är betydelsefulla för att en ekologisk grundsyn skall främjas hos människor, krävs det också att en känsla för, och en samhörighet med, naturen frambringas. Människors ekologiska attityder har en mycket stor betydelse i försöken med att skapa en hållbar utveckling. Sjölander (2007), professor i

zoologi och beteendevetare, hävdar att en av utomhuspedagogikens viktigaste uppgifter är just att skapa positiva ekologiska attityder. Han menar att en känsla för naturen inte är något som är medfött hos människan, utan snarare är en känsla som måste väckas till liv. Utomhuspedagogiken är ett tillvägagångssätt för att, i tidig ålder, frammana denna känsla och koppla den samman med kunskap och positiva erfarenheter. En förhoppning är att ju fler människor som skapar ett intresse för våra gemensamma omgivningar, desto fler kommer att vilja bevara och skydda dem.

Ytterligare ett av argumenten för en utomhusförlagd undervisning, är att eleverna får tillfälle att uppleva och erfara samspelet mellan människan och hennes omgivningar. Utomhuspedagogik syftar till att ge deltagarna förstahandsupplevelser av, och direkta möten med, naturen. En autentisk miljö möjliggör en förståelse på ett djupare plan. Människan måste lära i naturliga sammanhang och bli berörd för att utveckla en begreppsförståelse (Dahlgren, 2007). Denna autentiska miljö ger eleverna möjligheter till att själva se sambanden i naturen och vilka konsekvenser människans handlingar ger i det naturliga landskapet. Lärandet utomhus kan därmed öka motivationen hos eleverna att engagera sig i miljöfrågor.

Utomhuspedagogerna Karin Magntorn (2007) och Ola Magntorn (2007) problematiserar dock resonemanget ovan. De klargör att få undersökningar, gjorda i Sverige, visar på något samband mellan utomhusundervisning och elevers miljöattityder. Dessa undersökningar kritiserar ofta för att vara alltför optimistiska och okritiska. Det har emellertid gjorts ett flertal undersökningar i andra länder. I Danmark och Mellaneuropa gjordes stora undersökningar med tusentals elever, i samband med att dessa genomgick en kortare kurs i "out-door education". Efter undersökningen visade resultatet att elevernas attityder och relation till naturen, förändrades i positiv riktning. Det visade sig även att elevernas attityder var bestående ett år efter själva undersökningen. Resultaten av dessa undersökningar visar därmed att det faktiskt finns ett visst samband mellan utomhuspedagogisk undervisning och elevens ekologiska attityder. Utomhuspedagogik kan därmed resultera i att en naturkänsla skapas och att detta leder vidare till ett miljöengagemang. Det skall emellertid beaktas att detta samband inte är ett vetenskapligt faktum.

Ovan har vi gett en bild av vilka uppfattningar som finns kring huruvida utomhuspedagogiken har positiv inverkan på barns miljöintresse eller ej. De argument som lyfts av olika utomhuspedagogiska förespråkare, är emellertid av sådan art att ett samband mellan utomhuspedagogik och miljöengagemang ter sig rimligt och trovärdigt.

## ***I ur och skur-verksamhet***

Följande information är hämtad ur Drougges *Miljömedvetande genom lek och äventyr i naturen. En beskrivning av I ur och skurs metoder* (2002). Vi har fått uppfattningen av att denna bok tillämpas mycket i den praktiska verksamheten och därför har vi valt att använda denna i vår beskrivning av *I ur och skur. Friluftsförmedlandet* har utvecklat en friskoleverksamhet och det är denna som utgör grunden för *I ur och skur*. Grundidén är att ge barnen naturupplevelser i grupp. Tanken med denna pedagogik är att barns behov av rörelse, gemenskap och kunskap tillfredsställs genom vistelsen i naturen. Målet med *I ur och skurs* arbete är att ge bättre kunskap om naturen. Man vill att barnen skall bli mer medvetna om miljön och lära sig hur man uppträder och beter sig i den. Vidare är tanken att barnens ökade kunskap om naturen skall ge en naturkänsla och större förståelse för samband i naturen. Verksamheten förespråkar att det är viktigt att man trivs i naturen för att kunna uppnå dessa

mål. Hela året runt bör man vistas utomhus och ha roligt, till exempel i skogen, vid sjön, på ängen och på fjället.

En annan av *I ur och skurs* målsättningar är att förmedla kunskap till barnen, vilket de vill göra med hjälp av olika metoder. Dels använder de sig av lek och undersökande arbetssätt, men även av olika uttrycksmedel i, eller med hjälp av, naturen. *I ur och skur* arbetar med detta för att stimulera till en god gemenskap i gruppen, men arbetssätten skall också bidra till att alla barn utvecklar sin motorik.

Undervisningen i grundskolan, såväl som i förskolan, integrerar friluftsliv och miljöfostran i alla ämnen, både teoretiskt och praktiskt. Metoderna som *I ur och skur* använder sig av syftar till att stimulera och intressera barnen och aktivera dem att lära genom eget arbete.

Ledarnas roll är att låta barnen utveckla sin kreativitet, sin fantasi, sin sociala förmåga och sitt språk genom lek i naturen. Den vuxnes roll i denna pedagogik är vidare att vara en medupptäckande, medundersökande, medupplevande och medagerande ledare. För att ge en god grund till livslångt lärande, utnyttjar de naturens mångfald utifrån varje barns förutsättningar. Ledarna har god samverkan med föräldrarna och genom detta uppnås en bra kvalitet i barn- och skolbarnomsorgen. Barn och föräldrar har rätt till inflytande och påverkan och det är av betydelse att detta uppnås.

*Friluftsförmedlandet* har ett antal friskoleverksamheter och vi kommer här att redogöra för dem som är mest relevanta för förskolan. Friskoleverksamheten är indelad i grupperna *Knopp-*, *Skogsknytte-* och *Skogsmullebarn* och aktiviteterna inom dessa bedrivs en gång i veckan under hela året. Vilken av aktiviteterna som utövas beror på årstid och barnens ålder. Skolor som har en *I ur och skur*-inriktning bedriver största delen av sin verksamhet utomhus, således är det endast friskoleaktiviteterna som utförs en gång i veckan.

#### *Knoppbarn*

De yngsta barnen inom *I ur och skur*, det vill säga de som är mellan ett och två år gamla, kallas ibland för knoppbarn. Metodiken kring knoppbarnen syftar till att barnen skall ha roligt, få leka, sjunga och se sig omkring. Dessa minsta barn skall få lära känna den närmaste naturen och får möjlighet till detta genom att själva få göra egna upptäckter i naturen. Det är viktigt att ledaren fångar tillfället och blir en medupptäckare.

#### *Skogsknyttebarn*

Skogsknytte är gruppen för de barn som är lite äldre, mellan två och fyra år. Denna period är viljeutvecklingens och överdrifternas period. Här uppstår ofta konflikter inom barnet, eftersom det slits mellan beroendet av vuxna och viljan att vara oberoende. Barn i denna ålder har ett stort behov av trygghet i sin kontakt med vuxna. De är också ständigt på språng och är alerta. Problemet ligger i att barn i denna ålder har svårt att skilja på verklighet och fantasi. Detta innebär att skogsknyttarna inte har någon *Skogsmulle*-verksamhet. Man jobbar istället med att ge barnen en friluftsvana och att de skall lära sig tycka om att vistas i naturen för att få motion, gemenskap och inte minst naturkänsla. Då dessa barn, som sagt, behöver mycket trygghet, uppnås detta genom en regelbunden, organiserad verksamhet med vanor och rutiner. Skogsknyttebarnen behöver ledaren som inspirationskälla och medupptäckare. Det viktigaste med barn i denna ålder är inte att de skall få artkännedom, utan att den vuxne genom sin pedagogiska medvetenhet får barnen att trivas i och tycka om naturen. ”Barn gör som du gör, inte som du säger” (Drougge, 2002, sid. 78).

### *Skogsmullebarn*

Skogsmulle kallas den verksamhet för barn i åldern fem till sju år. Skogsmulle är en sagofigur och det är han som är nyckeln in i naturen. Skogsmulle kan naturens och djurens språk, eftersom han är född och bor i naturen. Skogsmulle är symbolen för hänsyn till naturen, hans budskap är: *var rädd om naturen! Inget skräp får finnas kvar, lämna skogen som den var.* Skogsmulleverksamheten använder sig av mycket lekar och sånger och barnen får uppleva naturen med alla sina sinnen, röra sig fritt och ha roligt. De lär sig:

- hänsyn till naturen och om allemansrätten
- om växter och djur
- om samarbete och gemenskap
- att behärska sin kropp; fin- och grovmotorik
- att leka och trivas i naturen i alla väder.

### **3. RESULTAT**

Vi har valt att, i enlighet med en fenomenografisk ansats behandla variationerna av uppfattningar i våra intervjusvar. Vi kommer att kategorisera intervjusvaren i olika grupper. Indelningen baseras på informanternas tolkningar av sin utomhuspedagogiska verksamhet.

För att kunna göra en kategoriindelning, måste vi finna generella mönster i informanternas uttalanden. Informanternas tolkningar grundar sig dock på deras vardagliga praktik och tenderar att innehålla en del oreflekterade och underförstådda tankar. Utifrån dessa förutsättningar måste vi försöka se bakom det som inte alltid uttalas. Vi måste således tolka innerbörden i intervjupersonernas uttalanden.

I vår intervju ställde vi en fråga av annorlunda karaktär. Den löd ”finns det något som du anser som negativt med detta arbetssätt?”. Frågeställningen är speciell, då den är mer ledande, och därmed riktad till att ge ett specifikt svar. Därför lämpar sig inte svaren på denna fråga att kategoriseras enligt en fenomenografisk ansats. Den stod således i kontrast till de övriga frågor i intervjuguiden, som har varit av mer öppen karaktär. Skälet till att vi ändå valde att ställa denna fråga var att få en mer nyanserad bild av utomhuspedagogik, då vi ville försäkra oss om att få en helhetsbild med både för- och nackdelar. Intervjusvaren vi fick på denna fråga kommer att redovisas som en avslutande del i detta avsnitt.

#### **Tolkningar av utomhuspedagogik**

Resultatet av den empiriska studie som gjorts kommer att redovisas i detta kapitel. De generella mönster som vi sett i intervjusvaren visar på sju olika kategorier av tolkningar kring utomhuspedagogik. Dessa grupper belyser i sin tur tre teman: läroprocesser, hälsoaspekter och gynlandet av positiva miljöattityder. Dessa generella mönster i tolkningarna av utomhuspedagogik, kan likställas med den struktur vi funnit i litteraturen. Detta resultat anser vi vara intressant då vi medvetet har valt att inte ge vår intervjuguide denna indelning: läroprocesser, hälsoaspekter och miljöattityder. Den struktur som tolkningarna visat på är således något som informanterna självmant framhävt. Att denna struktur återfinns både i litteraturen och i informanternas tolkningar är något som vi kommer att belysa vidare i diskussionen. Efter resultatredogörelsen kommer vi att försöka analysera valda delar av intervjuretatsatet i ett särskilt avsnitt.

#### **Tolkningar inom temat ”elevernas läroprocesser”**

De inledande tre första grupperna som vi kommer att behandla är av karaktären läroprocesser. Den första gruppen har uppkommit då flera intervjusvar har behandlat och betonat hur elevernas kognitiva läroprocesser gynnas av utomhuspedagogik.

Ett annat sätt som informanterna har tolkat arbetssättet utomhuspedagogik på, är att det framförallt gynnar barns lek och fantasi. Svar av denna karaktär har bildat den andra kategorin och innehåller därmed resonemang kring barnens lek och fantasi. Då detta underförstått även gagnar elevernas utveckling, ingår denna kategori i temat att elevernas läroprocesser främjas.

Den tredje och sista tolkningen vi funnit behandlar inte elevers läroprocesser, varken i form av kognitiv karaktär eller av lek och fantasi. Det generella mönster vi istället kan se är att

svaren betonar en vistelse utomhus. Denna tredje tolkning av utomhuspedagogik kan således sammanfattas som att vistelsen utomhus är kärnan i arbetssättet.

### **Elevernas kognitiva läroprocesser utvecklas genom utomhuspedagogik**

Vi har sett att flera av intervjuvarna har generella mönster, som visar på att upplevelsen och handlandet är betydelsefulla moment i barnens läroprocesser. I våra intervjuer har vi dock ej specifikt frågat eller medvetet styrt in informanterna mot detta perspektiv. Dessa synpunkter har förmedlats i öppna utlägg och därmed är svaren kring de kognitiva fördelarna med en utomhuspedagogik, helt och hållet autonoma.

Nedan redogörs för ett flertal intervjuvar som kan ses som typexempel från denna kategori och dessa utdrag visar på de generella mönster som vi funnit.

Ett resonemang hos en informant lyder:

Det är att lära in ute, uppleva, upplevelsebaserad inläring eller inläring ute. För det är den inläring du lär dig av. Det du gör, det kommer du ihåg. Det du ser, det glömmar man lite fortare. Det du hör går bort ännu fortare. Men det du upplever och är med om, och det du har inlevelse i så att säga, då lär man. För att jag tycker att det är den inläringen som du lär dig av (Nina).

Svaret fortlöper:

Utomhuspedagogik är för mig typ undervisning fast när de [barnen] är så här små så blir det ju ingen undervisning i den här, när man går ut och talar om någonting för dem, utan det är ju själva upplevelsen och i den så väver vi in 'oj, det där var ju en blålocka, som du hittade, en blå blomma' (Nina).

Charlotte ger ett resonemang som kan placeras i denna kategori, då hon talar om att barnen lär sig på ett annat sätt i en utomhusbaserad praktik jämfört med en inomhusbaserad. De lär sig bättre utomhus än om de "...sitter med papper och härmar bokstäver och härmar siffror och räknar pluppar och grejer".

Ett annat intervjuvar belyser att pedagogerna tar tillvara på tillfällena för att ge barnen förstahandsupplevelser. Det lyder:

Jag ser ju att det är ett mer praktiskt lärande än teoretiskt. Alltså när vi talar till exempel om solen och fotosyntesen så ritar vi ju inte upp det... Utan vi passar ju på en dag när det är ånga ute, att gå ut och prata om det. 'Ohh, vad är detta vita som ligger här och var tar det vägen' och så nästa gång vi går ut så kommer solen fram 'Jaha, hade det med solen att göra', lite grann att de får tänka själva och att man ser sambanden rent praktiskt då (Birgitta).

När de senare i skolans värld stöter på detta kan de härleda till sina egna erfarenheter. Svaret tyder på att vid sådana praktiska erfarenheter föds kreativa frågeställningar hos barnen: "vad är det som händer, varför är det såhär, förra gången jag var här och tittade på den här naturrutan såg det ut såhär?" (Birgitta).

Ett annat resonemang som representerar denna kategori är att utomhuspedagogik främjar ett lustfyllt lärande. "Ett väldigt konkret lärande också där man inte pratar bara om sakerna utan man gör sakerna och visar på sakerna." Vidare fortlöper resonemanget:

Utomhuspedagogik för mig är lite mer att man använder det som är ute, att man lyfter på stenen och tittar på grejerna istället för att man tar med grejer ut. (...) Man tittar på det på riktigt då va. Det är utomhuspedagogik för mig (Eva).

Ett svar ligger på gränsen för att hamna i denna kategori. I motsatts till utdragen ovan behandlar svaret inte specifikt huruvida utomhuspedagogik gynnar barns läroprocesser eller inte. Anledningen till att vi ändå tycker att svaret tillhör denna grupp är att det utförligt visar på en skillnad mellan begreppet utomhuspedagogik och undervisning utomhus. Vikten av att pedagoger bör ha utbildning inom just utomhuspedagogik, tas upp: "...det handlar inte bara om att vara ute..." Utomhuspedagogik som begrepp kräver således "att det hela tiden finns en undertanke". Svaret på varför utomhuspedagogik kan definieras som ett speciellt begrepp lyder:

Det är väl också för att jag är pedagog och tycker det är viktigt med utbildning, eftersom jag själv har läst på universitet... För det första tycker jag att det är bra för då kan man sätta ord på...när man har utbildat sig. Sedan kanske det är många pedagoger som jobbar med utomhuspedagogik men som inte själva är medvetna om det och jag tycker att det [utomhuspedagogik] är ett eget begrepp för man jobbar på ett helt annat vis när man jobbar inne och när man jobbar ute (Rebecka).

Ännu ett resonemang som åtskiljer utomhuspedagogik och undervisning utomhus lyder:

Därför att det finns en tanke bakom [utomhuspedagogik], för jag menar man kan lika väl, det går ju jättebra att ta en vanlig mattebok och gå och sätta sig i en skogsdunge eller ett vindskydd. Jag tycker ändå att det är en stor skillnad, visst man får vara ute men tanken med utomhuspedagogiken, det är ju det att man kan ta tillvara på naturen på ett helt annat sätt. Man tar bort matteboken överhuvudtaget liksom. Man använder sig utav det som finns i naturen, man mäter, till exempel om man jobbar med omkrets då är det ju jättebra då kan man ju mäta träden till exempel. Alltså att man utgår från det som finns där, att man tänker i andra banor (Linnéa).

### **Lek och fantasi utvecklas genom utomhuspedagogik**

Det finns ett flertal intervjusvar som berör att utomhuspedagogik gynnar barnens lek- och fantasiutveckling. Dessa svar utgör därmed en andra kategori. Även denna kategori kan inrymmas inom temat läroprocesser, eftersom pedagoger i förskolan underförstått kan mena att lek gynnar barnens kognitiva utveckling. Belägg för detta finner vi hos Grahn, citerad genom Drougge (2002), som menar att forskning visar att barn lär sig som allra bäst när de använder sin fantasi och lek. Leken, som redskap för inläring, är med andra ord en oerhört betydelsefull aktivitet i förskolan. Emellertid är resonemangen i våra intervjusvar kring att leken är ett redskap för att utveckla barnens läroprocesser, inte fullt utvecklade. Svaren behandlar lek och fantasi åtskiljt från kognitiva läroprocesser, men betonar dem som två betydelsefulla beståndsdelar i utomhuspedagogikens vardag. Intervjusvaren som definierar denna andra kategori visar med andra ord att det finns en uppfattning om att utomhuspedagogik gynnar barnens lek och fantasi.

Typexempel på svar som lyfter barnens lek och fantasi som huvudargument för en utomhuspedagogisk praktik följer nedan.

Jag vill att barnen ska lära sig glädjen med att vara ute och hitta vad som finns ute i naturen. Och kunna få använda sin fantasi och kreativitet och man ser ju, vad barnen gör mycket när de är ute, utan att behöva ha så mycket saker. Och det [utomhuspedagogik] är bra för motoriken, det är bra för mycket saker, men just för skapande och kreativitet tycker jag det är jättebra (Helena).

Ytterligare ett exempel på svar som definierar denna grupp är:

När jag kom hit så märkte jag ju en väldigt stor skillnad på andra förskolor. De [pedagogerna på *I ur och skur*-skolan] jobbar ju mycket med att barnen ska jobba med själva naturen, inte så mycket leksaker och så här. Det finns ju leksaker också men jag menar, en pinne kunde de ju förvandla till en tandborste eller till en borste eller till vad som helst och det tyckte jag var väldigt spännande för på andra förskolor var det ju mycket det här med leksaker och inget annat. De kunde inte fantisera så mycket utan här har de ju



verkligen fri fantasi kan man ju säga. De leker väldigt mycket med själva naturen och det tycker jag är väldigt bra (Olivia).

Ett resonemang, från en annan informant, följer likartad riktning.

Det finns mycket material i naturen som går att använda och det är ju så fantasieggande när inte det är färdigt, utan man kan använda så mycket material och få dem att föreställa olika saker. För alltså, det eggas ju fantasin väldigt mycket... (Anna).

På frågan om informanten gör någon skillnad på utomhuspedagogik och undervisning utomhus blir svaret:

Pedagogik låter lite grann som att man väver in det på något vis mycket mer, i barnens lek. (...) Medan undervisa det är lite grann mera att man sitter och blir undervisad att 'det här är en kotte och den växer där'. Det blir inte riktigt lika nära naturen, det andra [utomhuspedagogik] är liksom att man bara ÄR i naturen och på så vis lär man sig så mycket (Anna).

I kontrast till ovanstående intervju svar, som behandlat utomhuspedagogik som motiv för utvecklad lek och fantasi, tar ett annat resonemang en något annorlunda riktning.

Det känns inte som att det är så lätt att ta på. Vad är *I ur och skur*, hur jobbar man? För man kan ju inte bara vara ute och leka med kottar liksom, utan man måste komma fram till ett arbetssätt som funkar (Jasmine).

Svaret fortsätter med kritik mot att den fria leken ges så stort utrymme och "det är lätt att man bara är ute och leker liksom". Informantens svar tyder på en avsaknad av en utarbetad tanke kring barnens lek i arbetssättet utomhuspedagogik. Det påpekas även att tillfällen saknas att diskutera och utbyta pedagogiska tankar. Anledningen till att utlägget placerats i denna kategori, är för att det visar på att tolkningen är att utomhuspedagogik framför allt gynnar leken.

### **Mer utomhusvistelse genom utomhuspedagogik**

Denna grupp av svar fokuserar på andra fördelar med utomhuspedagogik, än de kognitiva läroprocesserna. De fördelar som lyfts här är exempelvis att utomhuspedagogik gynnar barns hälsa och utvecklar deras miljömedvetenhet. Detta är emellertid något som även svar i de andra kategorierna behandlat och vi kommer därför att återge dessa resonemang i ett kommande avsnitt.

Vi kommer alltså inte att redogöra för hälso- och miljöperspektivet här, utan istället redovisa skälet till varför dessa svar ändå hamnat i en och samma grupp. Samtliga svar har betonat själva vistelsen i naturen, som ett huvudargument för utomhuspedagogik. Det är detta svar som vi har fått på frågan "vad är utomhuspedagogik för dig?".

Margot har en lång yrkeserfarenhet, men har ändå inte arbetat särskilt länge på en *I ur och skur*-förskola. Hon har därför inte heller hunnit gå *Friluftsfrämjandets* kurser och menar att hon inte har speciellt mycket erfarenhet av utomhuspedagogik. Emellertid visar hennes svar att naturen runt skolan stimulerar till en kontinuerlig utomhusvistelse och att det känns bra att kunna utnyttja den.

Ett svar från Ingela tyder på att naturen runt skolan utnyttjas till att arrangera äventyrsbanor. "Vi har ofta en sån här, vi kallar det för äventyrsbana, men det kan vara en motorikbana där man tränar balans och koordination och smidighet och så. Ibland lägger vi det nere på gården,

ibland lägger vi det uppe i våran skog”. I detta svar betonas även att det är betydelsefullt att skapa utmaningar i barnens utomhusvistelse. Hela resonemanget visar att det är själva vistelsen utomhus som är det väsentliga i denne pedagogs verksamhet.

Enligt ett annat svar definieras utomhuspedagogik av att ”[d]et är när man förlägger vistelsen utanför bara gården här, vi går ju iväg tre dar i veckan ungefär till olika ställen” (Frida). I detta svar reflekteras inte ingående över varför man bör vara ute, utan det är själva vistelsen utomhus som betonas.

Ytterligare ett svar som visar på att det är vistelsen utomhus som är betydelsefull lyder: ”Det är att få vara ute i naturen och liksom tittar på, försöker lära sig med barnen mycket av vad som händer i naturen.” Slutet av resonemanget svarar på frågan vad utomhuspedagogik är för henne, nämligen ”att lära någon om naturen” (Petra). Ett annat svar visar att utomhuspedagogik är:

...att känna att det är lustfyllt att vara ute, att man gillar att vara ute så att man tycker om och att man är trygg i naturen, tycker jag är jätte viktigt. Allra helst nu när man jobbar med en yngre avdelning, det har jag ju inte gjort innan, så att det känner jag nu att det första är att man känner sig trygg när man vistas ute i naturen. För att kunna lära sig mer om naturen. Det är väl utomhuspedagogik för mig (Gunilla).

## **Tolkningar inom temat ”hälsoperspektiv”**

Att hälsoperspektivet gynnas av en utomhuspedagogisk verksamhet är något som tydligt framhålls i den litteratur vi använt oss av (se litteraturgenomgång). Vi har bland våra intervju svar observerat att pedagoger inom *I ur och skur*-verksamheten, överlag är väl medvetna om detta. Hälsospekten är därmed den vanligaste fördelen med utomhuspedagogik som pedagoger spontant väljer att framhäva. Vi har kunnat skönja tre olika variationer av informanternas uppfattningar om hur utomhuspedagogik gynnar hälsan. Den första variationen behandlar hälsa utifrån frånvaro av sjukdomar. Denna kategori definieras av svar som pekar på att sjukdomar förebyggs i en utomhuspedagogisk praktik. Den andra uppfattning vi funnit kring hälsan, är av arten friskvård. Svaren visar på att utomhuspedagogik kan ses som en form av friskvård. Informanternas tredje uppfattning av hälsoperspektivet utgör den sista kategorin inom temat. Intervju svaren i denna grupp benämner att utomhuspedagogik främjar barns sociala välmående.

### **Frånvaro av sjukdomar**

Det vanligast förekommande argumentet för utomhuspedagogik är att det är nyttigt för barnens hälsa. Den övervägande majoriteten av intervju svaren pekar på att barnen blir friskare av en utomhusbaserad praktik, jämfört med en inomhusbaserad. Emellertid redogörs detta endast i förbigående, eftersom det är underförstått och taget för givet att vistelse utomhus gynnar barns friskhet. Av denna anledning är svaren också oftast utvecklade. Vi kommer nedan att ge några typexempel på de mest utförliga intervju svaren som definierar denna kategori.

Ett av svaren klargör att sjukdomar inte smittar nämnvärt i en utomhuspedagogisk praktik.

Sedan vet jag inte om det finns någon teori om det här, att man ska vara mer frisk, friskare. Vi har ju också förkylningar här men vi har ju aldrig haft sådana där smittsamma [sjukdomar], som vattenkoppor till exempel, sådan där sjukdom. Vi har ju aldrig haft sådär ’Nu har Påfågeln vattenkoppor’. Det har varit en familj eller ett barn som har haft [sådan smittsam sjukdom], det har aldrig gått vidare. Så vissa sjukdomar smittar inte på det sättet (Petra).

Ytterligare ett resonemang i denna kategori lyder:

...och så att de är friskare. De blir inte sjuka. Ja, det går inte runt, de här sjukdomarna går inte runt och drabbar inte alla. Peppar peppar, vi har inte haft maginfluensa ännu och inga förkylningar (Charlotte).

Nedan följer två resonemang som betonar att hälsan gynnas av utomhuspedagogik:

”Jag tror att man håller sig friskare (...) alltså man härdas ju. Bassiluskerna blandas ju inte så, när man är ute mycket. Barnen är friska och vi också, vi är otroligt friska” (Anna).

”Jag tror att våra barn är friskare, alltså för de är inte borta så mycket. Vi är få som är sjuka, samma sak med oss personal, väldigt lite sjukfrånvaro. Jag tror att det har samband med det [utomhuspedagogiken]” (Daniella).

### **Friskvård**

Ytterligare en uppfattning om hur utomhuspedagogik gynnar hälsan är att utomhuspedagogik kan vara en form av friskvård. Dessa svar har antytt att utomhuspedagogik är ett led i hälsobefrämjande insatser. Exempel på detta är ljudnivån, fysisk aktivitet och kostlära. Nedan följer typexempel som motiverar vår kategori.

[en fördel] för oss, det här med ljudnivån kan ju vara väldigt jobbig på förskolan och i synnerhet här då, vi har inga ljudplattor i taket. Och det är väldigt vilosamt och skönt att vara ute både för oss och för barnen. Man tänker ju inte att barn tar skada av de här höga ljuden, för de säger ju inte direkt någonting. Men det är klart, det är inte speciellt nyttigt. Så då är det väldigt mycket bättre att vara ute och i synnerhet nu när barngrupperna har blivit större och större (Daniella).

Ett svar på frågan om varför pedagogerna väljer att bedriva verksamheten ute, visar på att de har en uppfattning av att det är betydelsefullt att barnen får ta del av dagsljuset.

Jag tror att barnen håller sig friska och att man mår bra av frisk luft och av ljuset, att vara ute på dagtid. Många går ju på dagis från morgon till kväll och just under vinterhalvåret så får man inte så mycket ljus. På eftermiddagen när man kommer hem, många är inte ute då, av förklariga skäl, många har inte tid utan man ska laga middag och man ska... Det är så mycket man ska göra eller som familjerna ska göra (Karin).

Linnéa berättar att de på hennes arbetsplats arbetar tematiskt med livsstil och hälsa. Pedagogerna har ansvarat för olika stationer som behandlat exempelvis matlagning och kostlära. De har även anlagt en hinderbana för att träna barnens motorik och rörelseförmåga. För att integrera sinnen i detta tema har också en sinnesslinga anlagts, som syftar till att barnen får upptäcka sina sinnen.

Nedanstående svar är ett exempel på uppfattningen om att kroppen drar nytta av utomhuspedagogik.

...vi [människor] behöver röra på oss för att få skelettet och muskler uppbyggt. Det finns otroligt mycket [forskning] som pekar på att det här är det enda rätta. (...) Det här traditionella sättet att sitta och lära in och sitta still, det är väldigt förlegat. (...) Nä, som sagt, all forskning pekar mot det här är det enda rätta. Och sedan har det slagit mig under årens lopp om det här med ljudnivån inne. Att varför väljer vi att vara inne och försöker dämpa ljud och försöker dämpa barnen för att skona våra öron. Det behöver vi ju inte tänka på när vi är ute, de kan skrika hur mycket de vill (Nina).

Resonemanget nedan inleds med en förklaring om att utomhuspedagogik kan vara slitsamt för pedagoger. Svaret utvecklas emellertid enligt följande:

Men å andra sidan bygger man ju upp sina muskler så det går att se det på ett positivt sätt också. Vi har ju för mycket stillasittande i vårt samhälle dag, så det här är ju ett fysiskt jobb. Att vara utomhuspedagog är fysiskt krävande... (Birgitta).

Ytterligare ett resonemang kring friskvård lyder:

Barnen har ju ett stort rörelsebehov och det tillgodogörs ju jättebra ute i naturen, om de får använda sin motorik och sin kropp på ett bättre sätt. De tränar smidighet och rörelse och allt det här som ju står i läroplanen att man ska främja (Margot).

### **Socialt välmående**

En tredje variation i uppfattningarna kring utomhuspedagogikens främjande av hälsa, går att tyda som socialt välmående. Ett flertal av våra intervjuvar behandlar att eleverna på ett flertal sätt mår socialt bättre av en utomhusbaserad praktik. I det följande redogör vi för svar som finns i denna kategori.

Det [utomhusvistelsen] har ju en sådan harmonisk inverkan på en, det är ju läkande för mig. Man märker, barnen får ett helt annat lugn. Det tycker jag barnen behöver i det här stressade samhället, så det är ju underbart för dem att komma ut och det blir liksom en annan ljudnivå och en annan glädje och man hittar nya konstellationer, nya kompisar och så. Kul samarbete också (Helena).

Petras resonemang kring detta inleds med att hon berättar att hon arbetat ihop med en vikarie nyligen och att denne då kommenterat barnens sammanhållning. Intervjuvaret skildrar

...och när vi hade varit där en stund frågade hon mig såhär: Finns här inga som är utanför, och då frågade jag vad hon menade och hon menade på det att oftast är det så på andra förskolor att det finns så mycket material och så mycket grejer att kivas om och här fanns inget. Skog, kottar och pinnar finns hur mycket som helst...så det är ju ingen som blir utanför, man ser ingen som är ledsen eller utanför, här är ju så lugnt (Petra).

En av våra informanter har på sin arbetsplats stora bekymmer med platsbrist. Intervjuvaret antyder att utomhuspedagogik gynnar elevernas sociala hälsa, då de får betydligt större utrymme utomhus och därmed inte behöver konkurrera om plats. ”Att vara ute hela gruppen är inga bekymmer. För ute är det inte de här trånga ytorna, det blir inte lika lätt konflikter” (Ingela).

Ett intervjuvar bearbetar de växande barngrupperna. Informanten menar att detta problem...

...ger faktiskt ännu mer behov av att gå ut. Att vara ute så som vi gör när det är stora barngrupper [är bra] för just ljudnivån och att man inte är på varandra så mycket. Det finns ju inte alls de konflikterna när man går iväg. Det kan man säga är det mest positiva, det att konflikterna mellan barnen blir mycket, mycket färre, när man kommer ut så för de är så kreativa, det så spännande för dem (Frida).

Ett sista beskrivande citat belyser utomhuspedagogiken som främjande av en social hälsa:

Jag tycker att det ger barnen så otroligt mycket mer, att barnen mår så mycket bättre. Att det är deras naturliga sätt att vara. Jag menar, det blir mindre konflikter, lekarna utvecklas mycket mer då de inte går på varandra (Charlotte).

### **Tolkningar inom temat ”miljöperspektiv”**

Utöver de ovan presenterade variationerna av uppfattningar, som finns inom ”elevernas läroprocesser” och ”hälsoperspektiv”, existerar även en uppfattning om att utomhuspedagogik kan bidra till skapandet av en positiv miljöattityd hos barn. Informanternas svar tyder på att

barn inom *I ur och skur*-verksamheten kan utveckla ett miljöintresse och därmed värna om naturen. I intervjustvåren kan vi inte se några olika variationer av uppfattningar kring miljöattityder, utan svaren är av likartad karaktär. Av denna anledning innehåller detta tema enbart en kategori.

## **Miljö**

Miljöperspektivet är något som lyfts i majoriteten av intervjustvåren, men många av dem är inte särskilt utvecklade. Vi tror att detta, som vi likaså nämnt i hälsotemat, kan bero på att uppfattningen om att utomhuspedagogik främjar positiva miljöattityder, är taget för givet av pedagogerna. Därmed har vi behövt tolka det underförstådda i svaren. De svar som nedan följer är de mest utvecklade.

Två tolkningar som tillhör denna kategori lyder:

Det som jag egentligen tycker är det viktigaste i förskoleåldern är väl ändå att man får lov att vara ute, att man får lära känna naturen och vara rädd om naturen liksom. (---) Förhoppningsvis så tror jag ju att man ändå har fått med sig lite miljötank. Att man är van vid naturen och man ser vad den ger för fördelar så att man ändå kanske har en tanke om att man faktiskt ska vara lite aktsam om den (...) för är man aldrig ute i skogen, är man inte van vid naturen så tror jag ändå inte att man är rädd om den på samma sätt, för man vet inte vad den har att ge (Jasmine).

Det [utomhuspedagogik] är ju väldigt stimulerande och roligt och sedan tror jag att barnen får med sig en bra grund till naturtänkande och ta hand om sin miljö. Det är ju det man försöker och få dem att tänka att man skall vara rädd om det som finns runtomkring (Gunilla).

Ytterligare två intervjustvar visar på uppfattningen om att utomhuspedagogik gynnar positiva attityder till miljön.

Det [utomhuspedagogik] är ju liksom att tycka om naturen, att man lär barnen om naturen, hur fungerar kretsloppet, hur fungerar årstiderna, hur kan vi människor bidra till att det blir hållbart. Man lär barnen tycka om naturen, för förhoppningsvis är det så att tycker man om någonting så blir man ju rädd om det sedan när man blir äldre. De fostras i det här (Linnéa).

Jo, det är klart att just det här att få vistas ute och bli vän med naturen och lära sig saker om naturen är ju jätte viktigt nu i dessa tider när det är så mycket prat om vår planet och miljöförstöring (Margot).

## **Kritiska åsikter om *I ur och skur*-verksamheten**

Det mesta som sagts om utomhuspedagogik är av positiv art. Vi har emellertid även velat bli upplysta om det förekommer några negativa åsikter om verksamheten. Därför ställde vi helt enkelt frågan till samtliga intervjustvåren, om det fanns något som de såg som negativt. Vi fick varierande svar och flera av informanterna sa att de över huvud taget inte kunde se något negativt med verksamheten. Vi vill ändå återge de åsikter av negativ karaktär som sades, för att läsaren skall kunna skapa sig en rättvis bild av *I ur och skur*. Som vi i inledningen av detta kapitel har skrivit, kommer dessa svar inte att redovisas som en egen kategori, eftersom vi inte letat efter generella mönster i de svar vi fick. Frågan är dessutom av ledande karaktär och särskiljer sig något från de övriga.

Några av de negativa synpunkter som framkommit är att det är fysiskt slitsamt och tröttande för pedagogen att arbeta på detta sätt. Gunillas svar visar att det praktiska runt omkring kan vara "bökitigt" och ta mycket tid i anspråk. Denna aspekt tas även upp i Annas svar och det vidareutvecklas i att det är tröttande för pedagogen, då det sliter rent fysiskt. Likaså Birgittas svar tyder på att det är slitsamt att arbeta med utomhuspedagogik. Det visar sig på hennes

arbetsplats genom att flera av pedagogerna har problem med rygg och knän. Personalen erbjuds därför friskvård i form av regelbunden massage.

En nackdel med en utomhuspedagogisk inriktning på verksamheten är, enligt Frida att barnen missar vissa saker, till exempel tillfällen till skrivträning. Hon menar att anledningen till att de missar detta är för att tiden inte räcker till. Vidare hävdas att det kan vara svårt att träna barnen i bordsskick, eftersom de sitter ute och äter med kåsa och sked. Barnen kan därmed ha svårt att sitta still vid ett bord, då de är vana vid att sitta på stubbar. En annan aspekt som upplevs som negativ, är att det blir problem om någon i personalen är frånvarande. Det förklaras med att de ibland inte kommer iväg ut i skogen, när de inte är komplett personalstyrka.

Även Eva menar att ”vad som sätter käppar i hjulet” för en utomhuspedagogisk praktik är att de är så många barn och så få pedagoger. Detta skildras i följande citat: ”för har man femton barn med sig så är det rätt många att hålla koll på när de så små och de springer iväg och så där... Det hade varit bra med en lite mindre grupp”. Arbets sättet kräver alltså fler personal för att kunna garantera en säkerhet. Ett annat svar som tyder på detta lyder:

...gentemot kommunal skola så är vi ju väldigt många, [personal] men vi har heller inga staket på vår förskola så vi behöver ju även i den dagliga verksamheten fler personal och en förutsättning för att kunna gå ut med de här små barnen är ju att man är [fler personal]... Vi är lyckligt lottade att vi är mycket personal för det känns ändå att det behövs, för det handlar ju mycket om barnens säkerhet (Rebecka).

Flera av de negativa åsikterna behandlar att barn som går på en *I ur och skur*-förskola har eller får svårt att sitta still. Åsikten finns att barnen får svårare att koncentrera sig och sitta still inomhus, eftersom de är vana vid att ha frihet och stort utrymme utomhus. Ett svar utvecklas vidare till att informanten berättar att hon ibland är en aning skeptisk till *I ur och skur*-verksamheten, då hon upplever att det ibland är utetimmarna som är det viktiga, inte pedagogiken bakom.

Avslutningsvis vill vi redogöra för att flera pedagoger betonar att det skall vara lustfyllt att vara ute. Detta betyder att pedagoger i en *I ur och skur*-verksamhet inte får tvinga ut barnen mot deras vilja. Både Rebecka och Nina ger svar som visar på att detta arbets sätt inte passar alla barn, det finns barn som inte tycker att det är roligt att vara ute. Ingelas resonemang visar att man måste vara lyhörd så att man inte tvingar ut barnen när de inte vill, man skall inte gå ut till vilket pris som helst. Helena får avsluta detta avsnitt med tanken om att utomhuspedagogik som arbets sätt inte får vara för pedagogens skull, utan för barnens skull.

## Sammanfattning

Ovan har vi redogjort för de olika variationer som vi har funnit i informanternas intervju svar, om hur de tolkar utomhuspedagogik. De tolkningar vi funnit är av sju olika slag, men behandlar dock enbart tre skilda teman. I temat som behandlar miljö har vi enbart påträffat en uppfattning och den är att utomhuspedagogik gynnar elevernas positiva miljöattityder. Temat med hälsa som benämning, har emellertid tre variationer av uppfattningar: att utomhuspedagogik bidrar till frånvaro av sjukdomar, att utomhuspedagogik fungerar som friskvård och att utomhuspedagogik gynnar ett socialt välmående. Även i temat som behandlar elevernas läroprocesser har vi funnit tre variationer i tolkningarna kring utomhuspedagogik: de uppfattningarna som behandlar elevernas kognitiva läroprocesser, de som behandlar lek och fantasi och de uppfattningar som inte hanterar elevernas läroprocesser

över huvud taget, utan istället redogjort för att det är utomhusvistelsen i sig som utgör kärnan i en utomhuspedagogisk praktik.

## Resultatanalys

I en fenomenografisk ansats söker man generella mönster i intervjusvaren. Dessa mönster utgör olika kategorier, i vilka intervjusvaren återfinns. De intervjusvar som utgjort en kategori påverkas inte av vilken informant som uttalat dem. Detta betyder att en informant kan ha flera åtskilda uppfattningar och dessa placeras därmed i olika kategorier. I enlighet med den fenomenografiska ansatsen, har vi i vår resultatbehandling försökt att skilja intervjusvaren från intervjupersonerna. I kategorierna som behandlar uppfattningarna om hur utomhuspedagogik påverkar barnens hälsa och miljöattityder, har vi observerat att informanternas åsikter har varit av varierad art. Exempelvis kan en och samma informant ha nämnt att utomhuspedagogik bidrar till frånvaro av sjukdomar, men även påpekat att arbetssättet befrämjar friskvård. Därmed har samma informant olika tolkningar av utomhuspedagogik och dessa tolkningar har hamnat i olika grupper. Vi har dock observerat att denna variationsrikedom av tolkningar, inte har återfunnits i intervjusvaren rörande temat "elevernas läroprocesser". Vi har funnit att en och samma informant inte har växlat mellan de olika tolkningar som vi funnit. Till exempel har en informant som betonat de kognitiva läroprocesserna, inte lyft aspekter som rör gynlandet av fantasin. Detta har vi funnit besynnerligt, eftersom det är vanligt att människor ofta har flera åsikter av ett och samma fenomen.

Hur kommer det sig att våra informanter har givit oss så pass entydiga svar gällande temat "elevernas läroprocesser"? Vi har funderat över detta och funnit att en möjlig orsak skulle kunna vara att våra kategoridefinitioner är något snäva, eftersom de ej tillåter flera uppfattningar. Exempel på detta är att informanter som ger reflekterade svar och behandlar elevernas läroprocesser, anser att detta är av betydelse inom en utomhuspedagogisk praktik. Intervjupersonerna väljer därmed inte att tala om utomhusvistelsen, eftersom de inte anser att det är intressant som ett särskilt moment. De informanter som emellertid enbart har lyft utomhusvistelsen som syftet med utomhuspedagogik, har inte över huvud taget diskuterat elevernas läroprocesser. En anledning till detta skulle kunna vara att de inte ingående har funderat över huruvida läroprocesser gynnas av utomhuspedagogik eller inte. Deras svar kan tydas som om informanterna "nöjer sig" med det faktum att barnen enbart vistas ute. Vi vill med detta resonemang antyda att om man är av en uppfattning inom detta område kan det vara så att man inte har reflekterat över de andra uppfattningarna. Man blir bunden vid sin egen uppfattning.

Vi har även funnit det intressant att analysera vilka orsaker som kan ha bidragit till att några av våra informanter har valt att lyfta elevernas läroprocesser i utomhuspedagogik och andra inte. Vi är medvetna om att flera orsaker kan ha påverkat utfallet. Det kan vara så att våra intervjufrågor inte väckt informanternas tankar kring detta. Det kan även bero på att informanten just vid stunden för intervjun inte reflekterade över elevernas läroprocesser. Detta ter sig dock osannolikt för oss, då vi finner det besynnerligt att man som pedagog inte reflekterar över något så grundläggande som elevernas läroprocesser. Vi tror av denna anledning inte heller att det är våra intervjufrågor som påverkat pedagogerna till att bortse från denna aspekt. Andra frågor vi ställt oss är: kan informantens ålder vara avgörande? Kan längden av yrkeserfarenhet vara orsaken? Slutligen har vi funderat över om informanternas

utbildning kan ligga bakom deras uppfattningar? Vi kommer nu att försöka granska dessa tre sistnämnda orsaker eftersom vi tror att dessa skulle kunna ligga bakom resultatet.

Den kortfattade översikt av informanterna, som nedan följer, är av vikt för att läsaren skall få en helhetsbild. Gruppen som i resultatkapitlet kallas ”kognitiva läroprocesser utvecklas genom utomhuspedagogik”, består av sju informanter. Fyra av dem är förskolelärare, två av dem är fritidspedagoger och en av dem har en annan yrkesutbildning. Åldern varierar mellan 28 år och 52 år och medelåldern är 39 år. Vi kan även se att denna grupp har stora skillnader i yrkeserfarenhet. En av informanterna har arbetat i drygt två år och den som arbetat längst har en yrkeserfarenhet på 22 år.

Nästföljande grupp, kallad ”lek och fantasi utvecklas genom utomhuspedagogik”, består av fyra informanter, varav två är förskolelärare och två är barnskötare. Här finner vi åldrar mellan 20 år och 49 år, medelåldern är 38 år. Yrkeserfarenheten varierar mellan allt från 1 år till 22 år.

Den sista och tredje gruppen, ”mer utomhusvistelse genom utomhuspedagogik”, har sex informanter och där är tre förskollärare och tre har barnskötareutbildning. Åldern i denna grupp är från 35 år till 57 år. Medelåldern är 45 år och dessa informanter har arbetat mellan 3 och 29 år.

Vid en jämförelse av variationen av ålder i varje enskild grupp, kan vi se att det skiljer 24 år mellan den yngsta och den äldsta informanten i den första gruppen. I andra gruppen skiljer det 29 år och i sista gruppen 22 år. Vi kan således se att både yngre och äldre pedagoger kan tolka begreppet utomhuspedagogik på likartat sätt och därmed hamna i samma grupp. För att kunna jämföra de olika grupperna sinsemellan och för att se om genomsnittsåldern kan ha varit avgörande för vilken uppfattning informanterna varit av, har vi räknat ut medelåldern i varje grupp. I första gruppen är medelåldern 39 år, i andra 38 och i tredje 45 år. Vi anser därmed att medelåldern är så pass likartad att den inte nämnvärt påverkar informanternas tolkningar.

Vid en jämförelse av informanternas yrkeserfarenhet finner vi likartad information. Det skiljer 20 år i yrkeserfarenheten mellan den minst erfarna, till den mest erfarna informanten i den första gruppen. I den andra gruppen skiljer det 21 år i yrkeserfarenhet mellan informanterna och i tredje skiljer det 26 år i erfarenhet. Att skillnaden i yrkeserfarenhet är så pass stor mellan informanterna i en och samma grupp, tyder på att längden av erfarenhet inte är avgörande för vilken uppfattning av utomhuspedagogik informanterna har. En informant som arbetat kort tid kan därmed vara av samma uppfattning som en informant med lång yrkeserfarenhet. Vi har även gjort en uträkning av medeltalet i yrkeserfarenhet, för att kunna jämföra grupperna sinsemellan. Medeltalet av yrkeserfarenhet är 11 år i både den första och andra gruppen. I den tredje är medelerfarenheten 17 år. Vi ser att den genomsnittliga yrkeserfarenheten mellan grupperna av informanter varierar något, men eftersom den är så pass liten anser vi inte att den märkbart påverkar vilken uppfattning informanterna har om utomhuspedagogik.

En kortfattad överblick över informanternas utbildningsbakgrund visas i nedanstående tabell.

**Kognitiva läroprocesser utvecklas:**

Förskolelärare: III (4)  
Fritidspedagog: II (2)  
Annan yrkesutbildning: I (1)

**Lek och fantasi utvecklas:**

Förskolelärare: II (2)  
Barnskötare: II (2)

**Mer utomhusvistelse:**

Förskolelärare: III (3)  
Barnskötare: III (3)



Som vi tidigare beskrivit består gruppen ”kognitiva läroprocesser utvecklas genom utomhuspedagogik” av fyra förskolelärare, två fritidspedagoger och en med annan yrkesutbildning. Därmed har samtliga i denna grupp utbildning från högskola eller universitet. Gruppen ”lek och fantasi utvecklas genom utomhuspedagogik” består av två stycken förskolelärare och två barnskötare. Hälften i denna grupp har en universitets- eller högskoleutbildning, medan resterande har gymnasial utbildning. I kategorin som vi kallar ”mer utomhusvistelse genom utomhuspedagogik” finner vi tre stycken barnskötare och tre förskolelärare. Med andra ord har hälften av informanterna gymnasieutbildning och resten har utbildning från högskola eller universitet.

Även vad gäller variationer i informanternas utbildning är det svårt att se några generella mönster. Det förekommer dock förskolelärare i alla tre kategorier och detta tyder på att förskolelärare generellt kan vara av alla tre olika uppfattningar. Däremot förekommer barnskötare enbart i de två sistnämnda kategorierna. I vår studie finns det därmed inte några barnskötare med uppfattningen om att utomhuspedagogik gynnar elevernas kognitiva läroprocesser. Således kan vi i vår undersökning, se att informanter med tolkningen att elevernas kognitiva läroprocesser gynnas av en utomhuspedagogisk verksamhet, har i genomsnitt en högre utbildning.

## 4. DISKUSSION

Vårt syfte med denna uppsats har varit att undersöka hur begreppet utomhuspedagogik beskrivs i relevant litteratur och av aktiva utomhuspedagoger. Vi menar att detta syfte har bidragit till att vi har fått en djupare och mer nyanserad förståelse för utomhuspedagogik. För att uppnå detta syfte har vi utgått från tre frågeställningar. Den första frågeställningen behandlade relevant litteratur och vi frågade på vilket sätt denna litteratur presenterar utomhuspedagogik. Redan genom vår förförståelse hade vi sett att förespråkarna för utomhuspedagogik presenterade området i en viss struktur. Denna struktur framträdde tydligare, när vi gjorde vår litteraturgenomgång i samband med detta examensarbete. Strukturen i fråga är de områden vilka utpekades som utomhuspedagogikens starka sidor, nämligen inläring, hälsa och miljöengagemang. Vi har i vår uppsats anammat denna struktur och presenterat litteraturgenomgången på likartat sätt.

Den andra frågeställningen handlade om att undersöka hur *I ur och skur*-pedagoger tolkar utomhuspedagogik och för att besvara detta har vi gjort en empirisk studie. Vad vi fann i resultatet var att den struktur som litteraturen lyfter, även återfanns i pedagogernas svar. Resultatredovisning är av denna anledning uppbyggd utifrån denna struktur.

Vår tredje och sista frågeställning löd: finns det några skillnader och likheter mellan litteraturens sätt att beskriva utomhuspedagogik och pedagogers tolkningar av samma begrepp? Denna frågeställning kommer vi här att försöka behandla utifrån den kunskap vi fått av våra litteraturstudier och den inblick vi fått i den praktiska verksamheten. Vi vill i denna diskussion sammankoppla den teoretiska kunskapen med ”verklighetens” praktik.

### **Varför återfinns denna likartade struktur?**

Vårt resultat pekar på att det finns en koppling mellan teoretisk litteratur och pedagogers praktiska tolkningar. Den struktur som återfinns inom de båda områdena finner vi mycket intressant och vi har funderat över vilka orsaker som kan ha påverkat att detta mönster dyker upp i både litteratur och praktik. I vårt litteratursökande har vi funnit att det finns relativt lite vetenskaplig litteratur på svenska om utomhuspedagogik. Detta kan bero på att utomhuspedagogik från början var helt och hållet ett praktikbaserat område. Det är först på senare år som den har kompletterats med forskning och det är relativt nyligen som det litterära fältet har utökats med vetenskaplig kunskap. Följden av detta är att det ännu inte finns särskilt mycket litteratur med teoretisk anknytning att tillgå. Den relevanta litteratur som vi ändå funnit har baserats på likartade grundtankar och idéer. Litteraturen härstammar dessutom oftast från samma upphovsmän. Detta kan innebära att de grundtankar som finns om utomhuspedagogik kan uppfattas som något likartade och därmed något ensidiga. Att det litteraturutbud som finns är så pass litet, kan således vara anledningen till att utomhuspedagogers tolkningar påminner om litteraturens framställning. Det är ju tänkbart att orsaken till att pedagoger inte fått fler infallsvinklar, kan vara för att de läst den något ensidiga litteratur som finns. Om man ser det på detta sätt är det då inte heller märkligt att denna struktur återfinns både i litteratur och i aktiva *I ur och skur*-pedagogers svar.

Å andra sidan kan man fråga sig om det verkligen finns fler infallsvinklar att tillgå? Även om utomhuspedagogik hade varit ett större forskningsområde, är det ändå inte säkert att det hade funnits fler synsätt. Fler aktiva och engagerade forskare behöver inte nödvändigtvis innebära

fler perspektiv. Det kanske helt enkelt inte finns fler perspektiv att utveckla inom det utomhuspedagogiska forskningsområdet? Emellertid tror vi ändå att fler perspektiv finns, och vi hoppas därför att fler forskare i framtiden finner det betydelsefullt att utveckla det utomhuspedagogiska området.

## **Jämförelser mellan litteraturens presentation och pedagogers tolkningar**

Vår fortsatta diskussion kommer att undersöka om det finns några likheter och skillnader mellan litteraturen och det resultat vi fått i den empiriska undersökningen. Gällande hälsoperspektivet visar vår undersökning att det inte finns någon egentlig skillnad mellan pedagogernas tolkningar av hur utomhuspedagogik gynnar elevers hälsa, jämfört med hur litteraturen beskriver samma fördel. Den litteratur vi studerat har tydligt redogjort att utomhuspedagogik gynnar hälsan hos de utövande. Samtliga av våra intervjupersoner understryker att så är fallet, det vill säga att utomhuspedagogik främjar elevernas hälsa på olika sätt. Vi har upprepade gånger i vår empiriska undersökning, blivit informerade om att barn inom *I ur och skur*-verksamheten är friskare, jämfört med andra barn. Likaså påpekas att pedagoger och personal är mycket friska. Dessa paralleller mellan utomhuspedagogik och hälsa är uppfattningar som pedagogerna själva har. Vi har alltså inte sökt statistik som bevisar att utövare av utomhuspedagogik är friskare än andra. Emellertid har vi i litteraturen funnit klara samband mellan utomhuspedagogik och god hälsa. Förespråkarna menar att utomhuspedagogik är en given lösning för att komma tillrätta med det hälsoproblem som många barn har i dagens samhälle (Szczepanski, 2007).

Vi har även fått uppfattningen att pedagoger inom *I ur och skur*-förskolor, menar att utomhuspedagogik främjar barns miljöengagemang. De menar att barnen blir medvetna om sin omgivning, om de i tidig ålder får möjlighet till att erfara och uppskatta sin närmiljö. Pedagogerna arbetar därför mycket med att ge eleverna en förståelse för ekologiska sammanhang och kunskaper om naturen. De menar att detta i förlängningen kan leda till att barnen växer upp till ansvarstagande och miljökunniga vuxna. Denna relation mellan utomhuspedagogik och miljöengagemang är i litteraturen, emellertid mer försiktigt framhållen. Flera av förespråkarna för utomhuspedagogik, bland annat Dahlgren och Szczepanski (1997, 2004, 2007) samt Magntorn (2004), hävdar dock att sambanden finns. Däremot är de försiktiga i sina påståenden, då det inte finns tillräckligt många undersökningar i Sverige som kan belägga sambanden. Det är därmed inte ett vetenskapligt faktum att en utomhuspedagogisk praktik leder till ett miljöengagemang hos elever. Trots detta är det ändå elva av de sjuutton intervjuade pedagogerna i vår undersökning som betonar att arbetssättet utomhuspedagogik gynnar elevernas miljöengagemang och dessa pedagoger påpekade att en av de stora vinsterna med utomhuspedagogik är just att eleverna utvecklar ett naturintresse. Det verkar således som om det finns en viss skillnad mellan litteraturens presentation av utomhuspedagogikens betydelse för positiva miljöattityder och pedagogernas tolkningar. Hos de pedagoger vi intervjuat verkar det finnas en generell åsikt om att sambanden mellan utomhuspedagogik och miljöengagemang är självklara.

Huvudsyftet med utomhuspedagogik är, enligt förespråkarna, att främja barns kognitiva läroprocesser. De menar att utomhuspedagogik är ett betydelsefullt komplement till den traditionella undervisningen, eftersom ett utomhuspedagogiskt arbetssätt bidrar till ett konkret lärande i en autentisk miljö. Dessutom bidrar utomhuspedagogik till ett lärande där alla sinnen

aktiveras och integreras. Eleverna får möjlighet att praktiskt erfara det som skall läras in. Flera sinnesintryck gynnar hållbara kunskaper. Förespråkarna menar att dessa delar som utomhuspedagogik ger, bidrar till goda inlärningsprocesser. I litteraturen är detta vedertaget och något som beskrivs som huvudsyftet med en utomhuspedagogisk praktik. I vårt resultat har vi emellertid funnit att inläring i samband med utomhuspedagogik inte nämns lika frekvent i pedagogernas svar som i litteraturen. Inlärningsaspekten lyfts i några av svaren men långt ifrån i alla. Förespråkarna för utomhuspedagogik är emellertid tydliga med att beskriva att denna praktiks huvudsakliga fördel är att den gynnar elevernas inläring. Av denna anledning är vi fundersamma över att inte fler av pedagogerna i vår studie nämner denna aspekt. Här ser vi således att det finns en faktisk skillnad mellan hur litteraturen framställer utomhuspedagogikens betydelse för läroprocesser och hur pedagogerna tolkar det.

I vår undersökning var det enbart sju informanter som nämnde elevernas läroprocesser. Dessa pedagoger nämnde inte bara utomhuspedagogikens betydelse för inläring, utan visade även att de hade reflekterat kring detta. Övriga tio informanter behandlade varken elevernas läroprocesser eller huruvida en utomhuspedagogik gynnar dessa eller ej. I vår resultatanalys har vi sökt finna de orsaker som kan ligga till grund för detta resultat. Det vi funnit mest intressant är att vi tycker oss se vissa samband mellan pedagogernas tolkningar och deras utbildningsgrad. Den grupp av informanter, som fokuserat på elevernas kognitiva läroprocesser, har alla en längre och eftergymnasial utbildning. Detta kan tyda på att en längre utbildning leder till fler kunskaper, både i form av rent teoretiska faktakunskaper men även, och kanske framförallt, ett mer reflekterat tankesätt.

Genom utbildning anser vi att man får tillgång till fler infallsvinklar och kunskaper. Detta leder till att man får ett bredare perspektiv och även en djupare förståelse. Vi skulle därmed vilja påstå att utbildning kan bidra till ett mer reflekterat tankesätt. Genom lärarutbildningen får man goda förutsättningar till att lägga en grund för pedagogiska och reflekterande tankar. Vi har i vår utbildning fått kännedom om att en god pedagog bör kunna distansera sig från sin undervisning. Vid en distansering kan denne få perspektiv på undervisningen och därmed lättare kunna reflektera kring sin pedagogik. Detta är likaså betydelsefullt för en utomhuspedagog, då även denne, logiskt nog, bör kunna reflektera kring sin undervisning.

Att pedagogerna i gruppen som fokuserat på läroprocesser, har ett mer reflekterat resonemang kan därmed bero på att de har en högre utbildning. Emellertid är vi medvetna om att utbildning inte automatiskt behöver leda till reflektion. Vårt resultat visar på att informanter med högre utbildning förekommer i alla de tre grupper som går under temat läroprocesser, alltså även i de två grupper som reflekterar något mindre kring inläring. Således visar detta på att informanterna med högre utbildning inte nödvändigtvis behöver ha ett reflekterat tankesätt. Emellertid visade vårt resultat på att ingen med kortare och lägre utbildning gav reflekterade svar om utomhuspedagogikens betydelse för inläring. Det är utifrån detta faktum som vi vill vi mena att utbildning är av hög betydelse. Vi tror med andra ord att utbildning i utomhuspedagogik är av stor betydelse för att en utomhuspedagogisk praktik skall gynna eleverna till fullo.

Vi vill även lyfta att vårt resultat tydde på att yrkeserfarenhet inte märkbart påverkade vilken grupp informanterna hamnade i. Detta innebär att en lång yrkeserfarenhet inte behöver leda till att man, som pedagog får ett reflekterat tankesätt. Praktik är inte nödvändigtvis utvecklande, praktik leder inte automatiskt till reflektion. Med detta menar vi att även om yrkeserfarenhet kan underlätta en utveckling hos en pedagog, så bör praktiken kompletteras

med utbildning. För större och djupare reflektion och därmed för att kunna utvecklas som pedagog, behövs både erfarenhet och utbildning.

Att vi här har fokuserat på pedagogernas reflektioner kring elevernas inläring, kan bero på att vi som blivande pedagoger för tidigare åldrar, anser att elevernas inlärningsprocesser är av stor betydelse. I de tidiga skolåren betonas huvudsakligen de kognitiva aspekterna, såsom elevernas utveckling av bland annat ämneskunskaper. Vi är medvetna om att förskolan troligtvis lägger sin tonvikt på andra läroprocesser än just dessa, eftersom förskolan har en annan slags pedagogik och ofta fokuserar på den praktiska vardagen. Vi har förstått att det handlar mycket om att lära barnen att klara sig själva och att fungera i grupp. Om vi hade varit blivande förskolelärare, hade vi kanske därför fokuserat på andra läroprocesser. Det tycks med andra ord föreligga en viss skillnad mellan förskola och skola. Anledningen till att vi enbart har funnit sju informanter som har lyft elevernas kognitiva läroprocesser kan, bortsett från utbildningsgrad, även bero på att personal inom förskola har ett annat tankesätt, vad det gäller barnens utveckling.

## Slutdiskussion

I denna uppsats har vi undersökt hur begreppet utomhuspedagogik beskrivs i relevant litteratur och av aktiva utomhuspedagoger, och vi anser att vi genom detta syfte har fått djupare inblick och förståelse för utomhuspedagogik. Inledningsvis i uppsatsen var vår förhoppning att få en mer nyanserad bild av utomhuspedagogik, då vi från början hade en positiv förförståelse till ämnet och därmed var subjektiva. Eftersom informanterna gav oss både positiva och negativa åsikter om *I ur och skur*-verksamheten och utomhuspedagogik, så har den empiriska studien bidragit till att vi fått fler och vidare perspektiv. Vi menar därmed att undersökningen har gett oss en ”verkligare” bild av utomhuspedagogik. Denna erfarenhet kommer vi att ta med oss i våra framtida yrkesliv då vi båda kan tänka oss att använda utomhuspedagogik i vår undervisning. Således anser vi att vår uppsats har haft en betydelse för vår pedagogiska utveckling.

Efter vår fördjupning i utomhuspedagogik kan vi tycka att det är märkligt att inte lärarutbildningen erbjuder studenter utbildning inom detta område. Vi har i alla fall inte kommit i kontakt med kurser inriktade på utomhuspedagogik och vi hade gärna sett att det hade varit ett valbart tilläggsämne under vår studietid. Vi tror att ju fler studenter som har möjlighet att läsa utomhuspedagogik, desto större möjlighet har den att etablera sig i framtidens skola. En kontinuerlig tillämpning i skolan vore positiv, då utomhuspedagogik skapar ett variationsrikt lärande. Eleverna får chans till hållbara och djupa kunskaper då de lär och erfar i autentiska sammanhang. Dessutom vågar vi påstå att sjukfrånvaron bland både personal och elever förmodligen skulle minska.

Med vår uppsats menar vi inte att utomhuspedagogik på något sätt skulle konkurrera med, eller ersätta en traditionell undervisning. Vi vill istället hävda att de båda sätten att undervisa skulle komplettera varandra mycket väl. Detta eftersom mycket tyder på att det krävs både tänkande och handling för optimalt lärande. Ett lärande helt och hållet baserat på bokliga studier skulle förlora den praktiska kunskapen, medan ett lärande i endast utomhusmiljö skulle löpa risk att gå miste om den reflekterade och teoretiska kunskapen. I och med detta borde de två undervisningssätten komplettera varandra. Detta får vi även stöd för hos förespråkarna för utomhuspedagogik. Szczepanski (2007) menar bland annat att ”utbildningssystemet här har ett centralt framtidsuppdrag att fylla och hävdar att livskraftig

kunskap skapas i växelverkan mellan den fysiska inomhusmiljön och utomhusmiljön som bildar en gemensam arena för lärande” (sid. 9).

Vi har genom vårt examensarbete förstått hur givande en utomhuspedagogisk praktik kan vara i skolans undervisning. Vår förhoppning är att denna uppsats kan bidra till att läsaren ser de positiva konsekvenser som utomhuspedagogik kan föra med sig. Avslutningsvis vill vi uppmuntra pedagoger och blivande pedagoger till att ta vara på naturens gränslösa möjligheter!

## REFERENSER

### Litteratur

- Brügge, Britta, Glantz, Matz, & Sandell, Klas (2002). *Friluftslivets pedagogik. För kunskap, känsla och livskvalitet*. Stockholm: Liber.
- Dahlgren, Lars Owe, Sjölander, Sverre, Strid, Jan Paul & Szczepanski, Anders (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla – Närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, Lars Owe & Szczepanski, Anders (1997). *Utomhuspedagogik – Boklig och sinnlig erfarenhet. Ett försök till bestämning av utomhuspedagogikens identitet*. Linköpings universitet, Skapande Vetande. Linköping.
- Dahlgren, Lars Owe (2007). Om boklig bildning och sinnlig erfarenhet. I Lars Owe Dahlgren m.fl. (red.), *Utomhusdidaktik som kunskapskälla – Närmiljö blir lärmiljö* (sid. 39-53). Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, Lars Owe & Szczepanski, Anders (2004). Rum för lärande – några reflexioner om utomhusdidaktikens särart. I Iann Lundegård m.fl. (red.), *Utomhusdidaktik* (sid. 9-23). Lund: Studentlitteratur.
- Drougge, Susanne (2002). *Miljömedvetande genom lek och äventyr i naturen. En beskrivning av I ur och skurs metoder*. Stockholm: Friluftsrådet Utebolaget.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen – Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Larsson, Staffan (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundegård, Iann, Wickman, Per-Olof, & Wohlin, Ammi (red.) (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Magntorn, Karin & Magntorn, Ola (2004). Artkunskap – en väg till djupare ekologisk förståelse. I Iann Lundegård m.fl. (red.), *Utomhusdidaktik* (sid. 97-116). Lund: Studentlitteratur.
- Nyhus Braute, Jorunn & Bang, Christoffer (1997). *Följ med ut! Barn i naturen*. Stockholm: Universitetsförlaget.
- Sandell, Klas, Öhman, Johan & Östman, Leif (2003). *Miljödidaktik – Naturen, skolan och demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjölander, Sverre (2007). Människans relation till naturen – från forntid till nutid. I Lars Owe Dahlgren m.fl. (red.), *Utomhusdidaktik som kunskapskälla – Närmiljö blir lärmiljö* (sid. 147-156). Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska språknämnden (2005). *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber.
- Szczepanski, Anders (2007). Uterummet – ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer. I Lars Owe Dahlgren m.fl. (red.), *Utomhusdidaktik som kunskapskälla – Närmiljö blir lärmiljö* (sid. 9-37). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma Bokförlag.
- Winter, Jenny (1973). *Problemformulering, undersökning och rapport*. Köpenhamn: Liber.

### World Wide Web

- Centrum för Miljö- och Utomhuspedagogik, Linköpings universitet (2004). *Centrum för Miljö- och Utomhuspedagogik (CMU) definition av Utomhuspedagogik*. Hämtat från <http://www.liu.se/esi/cmu/uthped.html>. Publicerat 2004. Hämtat 22 december 2007.

# BILAGA 1: Intervjuguide

## Inledning

Intervjuerna inleds med en presentation av oss själva. Därefter presenteras vårt ämne för examensarbetet. Vi informerar om att syftet med vårt arbete är att bli mer insatta i begreppet utomhuspedagogik. Vi berättar att vi inte har någon erfarenhet av hur det fungerar ute i praktiken och att vi är nyfikna på hur en *I ur och skur*-förskola bedriver sin verksamhet. Vi presenterar upplägget för våra frågor, alltså först några generella frågor och därefter frågor om utomhuspedagogik.

Innan intervjun startar sätter vi på bandspelaren och informerar pedagogen om följande:

- Deltagandet är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta din medverkan.
- All information kommer att behandlas anonymt.
- Ett samtycke behövs innan vi påbörjar intervjun.

Fråga:

Samtycker du till att denna intervju genomförs och att den dokumenteras genom inspelning på band?

## Generella bakgrundsfrågor

1. Vad heter du?
2. Hur gammal är du?
3. Var bor du?
4. Hur såg omgivningen ut där du växte upp?
5. Vad har du för utbildning?
6. Hur länge har du arbetet som lärare?

## Frågor om utomhuspedagogik

7. Vad är utomhuspedagogik för dig?  
Anser du att det är någon skillnad på utomhuspedagogik och undervisning utomhus?
8. Varför har du valt att arbeta på en skola inriktad på utomhuspedagogik?  
Vad tror du att detta kan bero på?
9. Hur arbetar ni på er *I ur och skur*-förskola?
10. Hur upplever du detta arbetssätt?
11. Finns det något inom detta arbetssätt som du ser som negativt?
12. Avslutningsvis undrar jag om du har något mer du vill tillägga?

## Avslutning

Vi avslutar intervjun med att tacka för hjälpen. Vi berättar att vi tror vi fått tillräckligt med material att bearbeta i vårt examensarbete. Svaren kommer att resultera i att vi får en god förståelse för hur utomhuspedagogik kan fungera i praktiken. Vi tackar så mycket för din medverkan och hjälp!