



Läroarbldningen  
Examensarbete 10p  
Hösten 2004

# **Ett vidgat klassrum - om lärande ute och inne**

**En jämförelse mellan olika pedagogers syn på inom - och  
utomhusundervisning**

**Handledare:  
Mariann Persson**

**Författare:  
Ann Herdmo  
Ingrid Ekdal**





# Ett vidgat klassrum - om lärande ute och inne

## En jämförelse mellan olika pedagogers syn på inom - och utomhusundervisning

### **Abstract**

Syfte med studien är att öka kunskapen om undervisning utomhus för att variera klassrumsundervisning och integrera undervisning utomhus till en helhet. Ett strategiskt urval gjordes där intervjufrågor ställdes till pedagoger. Likheter och skillnader jämfördes mellan pedagoger som arbetar efter Friluftsförbundets pedagogiska idé "I Ur och skur" och pedagoger som arbetar utan naturinriktning. I bakgrunden redogörs för hur elevaktiva metoder kan vara ett sätt för utom- och inomhusundervisning där inga tydliga gränser finns. Det är elevernas lärande i en process som står i centrum. Pedagogerna i studien är entusiastiska till att använda naturen i undervisningen. Några använder naturen som ett "komplement" till klassrummet medan andra framkallar lärandemiljöer där naturen blir en del av elevernas lärande. Resultatet av studien visar att integration sker när eleven med alla sinnen får upptäcka och uppleva. Med engagemang och kunskap möter pedagogerna eleven aktivt där den befinner sig, vilket är en av läroplanens intentioner. Slutsatsen är att integrering mellan undervisning utomhus och inomhus är en förutsättning för att skapa ett vidgat klassrum och kunna möta alla elever.

**Ämnesord:** Utomhuspedagogik, natur, vidgat klassrum, undervisning, utomhus, inomhus, lärande, integrering, pedagog



# INNEHÅLL

INNEHÅLLSFÖRTECKNING.....	3
Förord.....	5
1. Inledning.....	6
1.2 Arbetets upplägg .....	7
1.3 Syfte och problemformulering .....	8
2. Teoretisk bakgrund.....	9
2.1 Olika definitioner .....	9
2.2 Vår definition av utomhuspedagogik .....	10
2.3 Lärande ute .....	10
2.3.1 Skolan möter naturen .....	11
2.3.2 Skolträdgården som lärandemiljö.....	12
2.4 En pedagogisk idé - I Ur och Skur .....	12
2.5 Lärande inne – elevaktiv metod .....	13
2.6 En pedagogs uppdrag .....	15
2.7 Styrdokument .....	16
2.8 Teorier som påverkar lärares val av undervisning .....	17
3 Empirisk del .....	19
3.1 Problemprecisering.....	19
3.2 Metod .....	19
3.2.1 Urval.....	20
3.2.2 Genomförande .....	20
3.2.3 Bortfall .....	21
3.3 Resultatredovisning och analys.....	22
3.3.1 Undervisning utomhus .....	22
3.3.2 Undervisning inomhus .....	23
3.3.3 Pedagogers uppfattning om lärande inne och ute.....	24
3.3.4 Olika syfte med undervisningen.....	25
3.3.5 Integrering .....	25
3.3.6 Teoretiska utgångspunkter .....	26
4 Diskussion .....	27
Sammanfattning .....	31
Källförteckning.....	32
Bilaga 1 I Ur och Skur	
Bilaga 2 Enkätfrågor	
Bilaga 3 Följebrev	



## Förord

I Kristianstadsbladet (5 maj 2004) gick att läsa om Hammars skola som varit ute och håvat vid Ekenabben tillsammans med entusiasterna från Naturskolan i Kristianstad. Då väcktes vår nyfikenhet om integrering av undervisningen inom- och utomhus. Under de år som vi studerat på Högskolan i Kristianstad har vi varit på olika skolor och gjort vår verksamhetsförlagda del av utbildningen. Några av dessa skolor har haft ”profil”, till exempel mot hälsa eller mot utomhusundervisning. Undervisningen på dessa skolor hade ingen tydlig koppling mellan undervisning inomhus och undervisning utomhus. Vi funderade över varför det var svårt att komplettera det vanliga klassrummet med ett klassrum utomhus. Varför såg man inte möjligheten till ett vidgat klassrum?

Författarnas tidigare erfarenhet skiljer sig åt. Ann har under lärarutbildningens valbara kurs valt att läsa 20 poäng ”utevistelse, friluftsliv och natur” som en specialisering. Kursens styrka var att skapa trygghet och personlig utveckling hos blivande pedagoger samt utveckla förmågan att undervisa och leda grupper utomhus. I kursen väcktes kreativa tankar och entusiasm för naturen som en möjlighet att integrera i undervisningen. Ingrid har praktisk erfarenhet i att planera och genomföra utevistelse för barn såväl i förskolan som i skolan. Målet var, förutom att erfara och uppleva, även att eleverna skulle lära sig hur man uppträder i naturen.

Som blivande pedagoger med visioner om att använda ”utomhuspedagogiken” i vår undervisning, vill vi få eleverna att utveckla ett naturligt förhållningssätt till naturen och få dem att upptäcka den som en möjlighet och en resurs. I vår människosyn och kunskapssyn är vi intresserade av vad eleverna tycker och känner. Alla elever har rätt till en positiv självbild och ett bra självförtroende. Eleverna ska få uppleva att de lyckas. I skolarbetet vill vi utgå från vad eleverna redan vet och kan och utifrån detta skapa miljöer för lärande. Vi har under utbildningens gång blivit medvetna om den holistiska synen på barns utveckling och lärande som finns hos oss. En holistisk syn på barns utveckling och lärande innebär att se barnet som en helhet där teoretisk och praktisk kunskap kompletterar varandra.



# 1. Inledning

Människan har under många årtusenden varit i nära beroende och en del av naturen samt livnärt sig med naturen som en resurs. Under de senaste århundraden har allt förändrats från jordbruksamhälle till industrisamhälle och människan har flyttat från landsbygden in till tätorterna. Människans liv har förändrats och förhållandet till naturen ser annorlunda ut (Brügge, m. fl. 1999). Skolan med skolhus och klassrum är ett modernt påfund för människan idag. De första åren med skolhus gick eleverna i skolan varannan dag. Med dagens ord kan man säga att man varvade teori och praktik. Eleverna gick i skolan för att lära kunskaper som man trodde var viktiga för samhällets utveckling. Den andra dagen var man ledig för att delta i det lokala arbetslivet. ”Här lärde vi oss att samarbeta, ta ansvar, anta utmaningar, testa gränser för den egna mentala och fysiska prestationsförmågan. Vi lärde oss vinna över oss själva och andra, vi lärde oss förlora” (Egerbladh, m.fl. 1998:11). Den andra dagens positiva effekter blev i likhet med idag viktiga för skolan att arbeta mot. I mötet mellan individen och naturen skapas självinsikt och människan kan skapa sin identitet (Egerbladh, m.fl. 1998).

Carlgren (1999) skriver om skolan som en speciell plats, en form av lärlingsplats. Hon menar att skolan är en plats för det systematiska lärandet. Kunskaperna som eleverna ska lära i skolan är konstruerade på en annan plats och skall användas på ytterligare en annan plats. En viktig uppgift för läraren är att skapa sammanhang, motivation och lust för lärande. ”Skolan handlar inte enbart om att förmedla tidigare generationers kunskaper utan om att göra det på ett kvalitativt nytt sätt” (Carlgren, 1999:103). I klassrummet möter eleverna oftast ett strikt ämnesindelad material och lärandesituationerna är ofta skapade på konstgjord väg (Dahlgren, m.fl. 1997).

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo-94, står att undervisningen ska ”anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (1999:6). Det gör att vi pedagoger ska möta varje elev på den nivå som eleven befinner sig. För att uppnå den intention som läroplanen har måste vi pedagoger våga vidga möjligheterna i olika lärandeum. Enligt Brügge, m. fl. (1999) kan barns inläring främjas i olika lärandeum. Dessa kan finnas både utom- och inomhus och att sudda ut gränser mellan teori och praktik är en av friluftslivets möjligheter. Åkerblom, som arbetar med skolans utveckling, menar att pedagogerna måste arbeta för en växling mellan inom- och utomhusaktiviteter (Krut nr. 112, 4/2003). Hur ska vi pedagoger kunna, tillsammans med eleverna, betrakta utomhusmiljön som

ett klassrum och hur ska vi kunna integrera dessa lärande rum med varandra? ”Att arbeta med inlärningsprocessen är som att bygga ett hus” (Boström 1998:11). Grunden måste anpassas efter eleverna och den miljö de finns i och som pedagoger har vi ett stort ansvar att vara goda förebilder och lära eleverna att lära. ”En del i pedagogens uppdrag blir då att välja en metod och uppläggning för skolarbetet som tillgodoser alla barns behov” (Lundegård, m.fl. 2003:142). I vår profession som lärare måste ingå att kunna möta alla elever där de befinner sig.

Vidare står det i Lpo-94 ”att skolan skall sträva mot att varje elev visar respekt för och omsorg om såväl närmiljö som miljön i ett vidare perspektiv” (1999:10). De krav som då ställs utifrån pedagogens styrdokument är att de ger sig utanför det vanliga klassrummet inne och skapar ett ute. Utemiljön i sig tillgodoser både barnens behov av att röra sig och att utveckla fantasi och kreativitet.

## **1.2 Arbetets upplägg**

Efter en kort presentation av vårt syfte kommer vi att göra ett försök till definition samt avgränsa begreppet utomhuspedagogik. Därefter kommer vi att redogöra för hur elever kan lära utomhus och inomhus. I vår teoretiska bakgrund har vi avgränsat oss till det som vi tycker är väsentligt för vår undersökning. När vi gick igenom litteratur och tidigare forskning valde vi att synliggöra olika teorier och metoder för ett elevaktivt lärande. Därefter följer vår empiriska del som beskriver dels vårt metodval och dels vad vi kommer att undersöka och resultatet av den samma. I vår studie vill vi se hur pedagoger som har en pedagogisk idé med tydlig utomhusprofil, Friluftfrämjandets pedagogiska idé ”I Ur och Skur” (bilaga 1), arbetar jämfört med hur pedagoger som saknar naturinriktning arbetar. I analysen kommer vi att beteckna undersökningsgrupperna med P1 och P2 där den första gruppen inte arbetar efter en pedagogisk idé medan den andra gör det.

### **1.3 Syfte och problemformulering**

Syftet är att försöka definiera begreppet utomhuspedagogik och att beskriva hur utomhus- och inomhusundervisning kan bedrivas. Vad innebär undervisning utom- och inomhus för verksamma pedagoger? Hur sker integration mellan inom- och utomhusundervisning? Genom att jämföra likheter och skillnader samt beskriva verksamma pedagoger kan kunskapen öka om hur undervisning utomhus integreras med undervisning i klassrummet. I arbetet som pedagoger kommer vi att möta eleverna som alla lär på olika sätt. För att kunna uppnå läroplanens intentioner om att kunna möta alla elever på rätt nivå vill vi skapa möjligheter för eleverna genom ett vidgat klassrum.

## 2. Teoretisk bakgrund

I *Utomhuspedagogik* (1997) beskrivs de historiska aspekterna av utomhuspedagogik som handens kunskap och naturen som en del av människans lärande. Det finns långt bak i antiken historiskt stöd för att den direkta upplevelsen genom våra sinnen blir till säker kunskap först med hjälp av förnuftet. Där beskrivs också det holistiska tänkandet som en del för att skapa helheter och där lärandet, upplevelser och erfarenheter, med hjälp av förnuftet blir till kunskaper om människans betydelse i ett större sammanhang. ”Utomhuspedagogiken ser denna erfarenhet i handling som blir till verklig kunskap först genom förnuftets bearbetning” (Dahlgren, m.fl. 1997:15). Med hjälp av förnuftet bearbetar människan de upplevelser och intryck som erfarits. De kunskaper människan tillägnar sig förändras i medvetandet när de påverkas av yttre faktorer vilka är traditioner, vår kultur och ett samhälle i förändring. Redan i antiken finns belägg för att tanken inte bara behöver vara teoretisk bildning utan även praktiska erfarenheter i skapandet av kunskap. ”Enligt Dewey är praktisk kunskap lika mycket värd som teoretisk” (Dahlgren, m.fl. 1997:16). I utomhuspedagogik är grundtanken att upplevelsen och de konkreta handlingarna i autentisk miljö är av betydelse för inläringen (Dahlgren, m.fl. 1997).

### 2.1 Olika definitioner

I ett försök till definition av vad utomhuspedagogik är hänvisar Dahlgren, m.fl. (1997) till Csíkszentmihályi att utomhuspedagogik karakteriseras av en verksamhet utomhus som ska vara lustbetonad och spännande. Verksamheten kan vara av mer eller mindre strukturerad natur. Miljön, vilken eleverna möter utomhus, kan både vara oförutsägbar och vara till hjälp för eleverna i skapandet av helheter i lärandet. Utomhuspedagogiken kan ge lärande genom ett agerande i den direkta verkligheten. ”Utomhuspedagogik har en potential som, om den realiseras genom pedagogisk medvetenhet, kan gynna det meningsfulla lärandet” (Dahlgren, m.fl. 1997:40). I nära kontakt med naturen blir den direkta upplevelsen väsentlig. ”Utomhuspedagogikens upplevelsedimension lägger enligt vår erfarenhet grunden till en mer aktiv kunskap dvs. brukbar kunskap” (Dahlgren, m.fl. 1997:50). Han skriver dock vidare att upplevelsen inte automatiskt blir till kunskap utan det förutsätter reflektion hos den lärande (Dahlgren, m.fl. 1997).

I skolan är det pedagogens uppgift att stimulera till inläring genom sitt handlande och genom att utgå från de didaktiska frågorna. Eleverna stimuleras av upplevelserna i sig som naturen erbjuder, men för att upplevelserna skall förankras i eleverna och bli till lärande i ett större perspektiv krävs en medveten utomhuspedagogik. Det är den erfarenhetsbaserade upplevelsen, reflektionen, problembaserat lärande i arbetslag, integrering både ämnesövergripande och mellan ute och inne, som är det centrala i lärandet. ”Genom reflekterad erfarenhet blir liv ute i naturen ett viktigt fundament för vår framtid” (Brügge, m.fl. 1999:23). Sammanfattningsvis beskrivs utomhuspedagogik som en lustbetonad verksamhet utomhus av en medveten pedagog. Det blir pedagogens medvetenhet i sin didaktiska planering som skapar miljöer för lärande. Genom upplevelsen möter eleverna en miljö som kan vara behjälplig när eleverna skapar helheter i sitt lärande (Brügge, m.fl. 1999).

## **2.2 Vår definition av utomhuspedagogik**

Utomhuspedagogik är en didaktisk metod, där frågorna när, var, vad, hur och varför, skapar möjligheter att förena teoretiska kunskaper och praktiska erfarenheter. Metoden är en inlärningsprocess baserad på upplevelser och upptäckter utomhus som kan leda till lärande i ett helhetsperspektiv. För detta krävs att pedagogerna är medvetna och har kunskaper om centrala begrepp och teorier inom olika områden så de kan stimulera eleverna till reflektion. Grundläggande i utomhuspedagogik är att erbjuda situationer utomhus där samtliga sinnen stimuleras och utnyttjas i lärandeprocessen. Utomhuspedagogik som metod kan användas som en del av ett vidgat klassrum.

## **2.3 Lärande ute**

Brügge, m.fl. (1999) ser på lärandemiljöerna ute som en brygga mellan teori och praktik, där upplevelserna ute hjälper människan att se helheterna i sin omvärld.

I dag, när lärandet i första hand äger rum inomhus ofta framför dataskärmen eller genom ett teoretiskt beskrivande, är utomhuspedagogiken en viktig bas för kroppens behov av rörelse och sinnlig erfarenhet liksom hjärnans stimulans (intellektuellt tänkande) (Brügge, m.fl, 1999:24).

Med hjälp av ett medvetet friluftsliv blir naturen en resurs där mål och metod blir till begreppet utomhuspedagogik. För att kunna definiera hur utomhuspedagogik påverkar inlärningsprocessen skriver författarna att det är viktigt med medvetna pedagoger. Författarna tolkar friluftsliv med hjälp av begreppen mål och metod. Vad de menar är att man kan

betrakta friluftsliv ur flera synvinklar dels friluftslivet som ett mål i sig, där människan möter naturen för vad den är. Dels som en metod för att uppnå ett tänkt syfte. De påpekar samtidigt att man inte får förringa det upplevelsebaserade mötet med naturen och dess roll som kulturbärare samt på hur naturen påverkar människans livskvalitet (Brügge m.fl 1999).

### **2.3.1 Skolan möter naturen**

Carlgren (1999) menar att skolan måste finna kvalitativt nya sätt att undervisa på i skolan. I Lpo-94 står att undervisningen ska anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov vilket gör att skolan måste variera sin undervisning. Naturen och friluftslivet kan vara en av många möjligheter som skolan kan använda sig av för att finna kvalitativt nya sätt att undervisa på. Brügge m.fl. (1999) skriver att skolan med ett medvetet förhållningssätt kan utmana elevernas kreativitet, deras förmåga att lösa problem och de tränas i sitt samarbete genom vistelse i naturen. I naturen stimuleras eleven till en naturlig fysisk aktivitet eftersom aktiviteter som bedrivs i naturen oftast inriktade på att eleven får utnyttja sin kroppsliga kapacitet. Det är när friluftslivet blir mer än bara en kuliss i utövandet av fysisk aktivitet man kan uppnå en djupare dimension av hälsa. Det är i själva mötet med naturen som vi kan nå ett hälsotillstånd som främjar vår livskvalitet.

Kanske är det mötet med det okontrollerade - mötet med den vilda naturen, där vi också kan möta oss själva i våra kroppar – som naturen påverkar hälsan? Om fysiska aktiviteter i det fria kan fylla uppgiften att nå människan, dvs. att känna såväl kropp som natur som en organisk enhet, inte som en maskin, är det fråga om hälsa i ett helhetsperspektiv (Brügge, m.fl. 1999:191).

Eleverna kan få en förståelse för den kultur vi lever idag. Med hjälp av utomhuspedagogik är det möjligt för skolan att närma sig andra ämnesområden för att bättre kunna bearbeta dem. Undervisningen inne kan med hjälp av utomhuspedagogik bli ett värdefullt redskap för att förverkliga läroplanernas intentioner. Genom att vistas i och kreativt använda sig av naturen kan man använda den som en ”viktig utgångspunkt för samhällsförändring” (Brügge, m.fl. 1999:16). En förening av känsla, handling och tanke utmärker utomhuspedagogikens starkt pragmatiska, handlingsorienterade bildningsperspektiv” (Dahlgren, m.fl. 1997:51). När skolan ska närma sig andra ämnesområden för att skapa helheter mellan teori och praktik är utomhuspedagogiken en del. Brügge m.fl. (1999) skriver om var elever lär. Lärande sker var som helst därför kan man inte se utomhuspedagogik som den enda vägen för lärande. Mellan naturen och skolans traditionella ämne kan man finna tydliga relationer. Med hjälp av ämnesintegrering skulle kunskapen bli mer levande (Brügge, m.fl. 1999).

”Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet” (Lpo-94, 1999: 8).

Ett inomhus- och utomhusperspektiv bör ständigt stå i växelverkan. Undervisningen förutsätter reflektion och problematisering kring lärandets när, var, vad, hur och varför. I detta lärandeperspektiv bör klassrummet inte ha några väggar, det är lika gränslöst som kunskap är gränsöverskridande (Lundegård, 2004:21).

### **2.3.2 Skolträdgården som lärandemiljö**

Åkerblom (2003) skriver i sin rapport om skolträdgårdens betydelse för barns lärande i ett helhetsperspektiv. Han menar att teoretisk reflektion och praktiskt arbete är nära sammanfogade. ”...genom individuella och kollektiva upplevelser lägga grunden för ett både breddat och ämnesfördjupat lärande”(Åkerblom, 2003.133). Han anser att skolträdgården kan skapa de helheter som behövs för att kunna integrera samhället i skolan. Odlingen ger eleverna en djupare förståelse för till exempel matens väg till bordet. En naturlig reflektion uppstår eftersom eleverna är direkt medverkande i vad som sker. Skolträdgården kan vara både en plats, ett sätt och ett föremål för lärande där själva processen är viktig. I skolträdgården stimuleras ett undersökande arbetssätt. När eleverna med hjälp av odlingen direkt upplever problem av olika slag uppstår drivkraften att vilja hitta svar. Han upptäckte i sin undersökning att arbetssätten blev mer elevaktiva eftersom undervisningen blev oförutsägbar. Arbetet i skolträdgården stimulerar undervisningen inomhus, eleverna får ökad motivation och känner lust att bearbeta sina upptäckter (Åkerblom, 2003).

## **2.4 En pedagogisk idé - I Ur och Skur**

1983 föddes idén om en förskola som byggde på Friluftfrämjandets barnverksamhet. Ledare inom organisationen började fundera på hur man inom skolan och barnomsorgen skulle kunna använda sig av Friluftfrämjandets idé om friluftsliv och miljö. 1985 antogs stadgarna för ”I Ur och Skur”, som var ett arbetsnamn för verksamheten, och samma år startades den första förskolan. Arbetsnamnet ”I Ur och Skur” behöll man och i dag är det beteckningen på barnomsorgs-, skol- och fritidshemsverksamheten som bedrivs i Friluftfrämjandets anda. Verksamheten bedrivs med den metodik och pedagogik som utformats av Friluftfrämjandet för dess verksamhet som exempelvis Skogsmulle och Strövarskolan och utgår från de didaktiska frågorna vad, hur, varför och för vilka (Gustavsson, 1996).

Grundidén i deras pedagogik är barns behov av kunskap, rörelse och gemenskap. Dessa behov tillfredsställs genom vistelse i naturen. De arbetar med åldersblandade grupper och alla ämnen integreras med friluftslivet. Verksamheten rymms inom ramen för alla läroplaner, Läroplanen för Förskolan, Lpo 94 och Läroplanen för de frivilliga skolformerna.

En av hörnstenarna i, ”I Ur och Skurs” verksamhet är att de vill göra eleverna så aktiva som möjligt i sitt lärande. Lärandet bygger på konkreta upplevelser och elevernas egna aktiviteter som knyter an till deras egna erfarenheter. Skolorna arbetar ofta med grupper där eleverna arbetar utifrån sin förmåga men med samma projekt. Öppna frågor som inte har ett givet svar ges och utgår från de didaktiska frågorna (Drougge, 2001).

## **2.5 Lärande inne – elevaktiv metod**

Scherp (2002) är kritisk till skolans sätt att använda elevaktiva metoder för lärande. Han menar att lärares undervisning påverkas av vilken syn de har på lärande. Lärarna vet inte i vilken teori de förankrar sin undervisning. Lärarrollens förändring från att vara en förmedlande lärare till att vara en stimulerande handledare kan tolkas fel. Den stimulerande handledaren vet i mycket liten utsträckning hur eleverna ska utmanas i sitt tänkande. Med hjälp av sin observationsstudie upptäckte han att lärarna fortfarande bestämmer vad eleverna ska lära sig. Det är fortfarande ovanligt att eleverna kan påverka kunskapens innehåll, val av problemformuleringar eller samarbetar kring ämnesövergripande uppgifter, de kan inte i någon större utsträckning påverka sitt eget lärande. Han skriver att skolans arbetssätt ofta följer tre olika mönster:

- I den traditionella skolan dit eleverna går för att få svar på frågor de aldrig har ställt sig.
- Eller den elevaktiva skolan där eleverna söker svar på de frågor de själva vill ha svar på.
- Sist en verksamhet där eleverna aktivt söker svar på frågor de aldrig ställt sig.

Han skriver om skolans utveckling mot samhällets krav. Från en förmedlingspedagogik som har sina rötter i ett behavioristiskt synsätt, där lärarens roll var att överföra kunskap till eleven och bestämma kunskapens innehåll. Till konstruktivistiska teorier som bygger både på kunskapens innehåll och om hur lärande går till och där eleven ska utmanas och ta större



ansvar för sitt lärande. Det är viktigt att skolan i sina val av arbetssätt är medvetna om var de förankrar sina teorier. En verksamhet där eleverna aktivt söker svar på frågor de aldrig har ställt sig kan inte anses vara elevaktiv utan enligt teorier om lärande tillämpas de utifrån ett behavioristiskt synsätt. Om lärarna ska skapa en miljö där lärande utgår från elevernas föreställningar och förståelse måste de vara aktiva pedagoger som utmanar eleverna och förankra sin teori i ett konstruktivistiskt synsätt. ”Lärande utgörs av fördjupningar, vidgningar och nyanseringar av tidigare föreställningar” (Scherp, 2002: 7). Scherp ser på läraren som en kunnig person som utmanar eleverna i deras kunskapsföreställningar. Kunskapsförmedling ska hjälpa eleverna att upptäcka vilka kunskaper de behöver. ”Om lärare inte är medvetna om konstruktivismens grundläggande inlärningsmekanismer riskerar det att leda till sämre inlärningsresultat än om man tillämpat traditionell undervisning” (Scherp, 2002:8).

Kroksmark (2002) diskuterar elevaktiva metoder i elevernas strävan efter kunskap. Han anser att skolan idag beskriver sitt arbetssätt som forskande. Med att forska menar skolan att eleverna arbetar undersökande och att forska blir mer som en metod för lärande. Han skriver om att forska som en möjlighet till en individanpassad undervisning där eleven upplever att innehållet möter den egna förståelsen. Han skriver vidare att skolan måste se på att forska som en av många metoder i sin strävan mot variation och att möta alla elever. Kroksmark är kritisk när han granskar skolornas val av arbetsmetoder. Han menar att om skolan inte varierar sig i valen av metoder gynnas inte alla elever. Med forska som metod krävs av eleverna att de klarar av att ta ansvar för hur och vad de lär. Han understryker att de svaga eleverna oftast gynnas av mer traditionella undervisningsformer, och med det menar han att dessa elever behöver en tydlig struktur och ett mer lärarlett undervisningssätt (Skolbarn, 4/2002).

Madsén (2002) beskriver den svenska skolans trend under 1990-talet där eleverna själva planerar för sin kunskap och där de arbetar mer individuellt. Lärarrollen har blivit av karaktären elevens upppassare istället. Han ställer frågan, hur den svenska pedagogiska utvecklingen kan ha kommit ur spår? Han har jämfört trenden med senare års forskning som signalerar motsatsen.

Allt starkare understryks att samspelet i små grupper är avgörande för elevernas förståelse och att en aktiv och lyhörd lärare är helt avgörande för skolans resultat. Den som förstår mer måste vara med och hjälpa eleverna att formulera frågor och planera lämpliga arbetsgångar. Dialog – framhålls som en kungsväg till bättre lärande. Utan diskussioner i helklass uteblir också mycket av det förståelseinriktade lärandet (Pedagogiska Magasinet 2002/3: 54).

Han har analyserat olika forskare för Skolverkets räkning. Han skriver om Vygotskys socio-kulturella teorier som blivit ett föremål för forskning. Man har funnit hur socialt och situationsberoende vårt tänkande är, vilket stämmer väl överens med Vygotskys teorier om att det är i sociala relationer som lärande sker. Genom att använda språket i inlärningsprocessen stimuleras man att reflektera och tänka både själv och tillsammans med andra. Forskningen har kommit fram till hur läraren ska återupprättas och hur en god undervisning ska kunna ske. ”Dit hör ämnesinnehållets avgörande betydelse. ”Läraren måste kunna identifiera vad som är centrala begrepp och teorier inom ett område och lyckas få eleverna engagerade i de bakomliggande frågorna” (Pedagogiska Magasinet 2002/3:56). Läraren måste engagera sig i elevens lärande, skaffa sig förståelse för hur eleven tänker och vilken förförståelse de har. Skolan måste göra eleverna medvetna om vad kunskap och lärande är och hur de tänker om sitt eget lärande.

Han skriver om ett aktionsforskningsprojekt där läroprocessen är i centrum för elevers lärande. I själva processen får eleverna i mindre grupper undersöka och finna svar på olika delar av ett större tema. I en lärande gemenskap beskrivs sedan hur eleverna delar informationen med de andra grupperna. Den gemensamma informationen fogas sedan samman och synliggör den underliggande principen eller själva målet med temat. I processen stimulerar läraren eleverna till att reflektera och gör dem medvetna både om ämnet och om den egna lärandeprocessen (Pedagogiska Magasinet 2002/3).

Molander (1993) skriver om problematisering som en viktig del för att uppnå kunskap. Han skriver om kunskap som en aktiv process där frågor blir besvarade med hjälp av människans aktivitet. Med hjälp av problematisering skapar eleverna kunskap vilken utgår från dem själva. ”Kunskap lever i människors aktiviteter, där inga strikta gränser går mellan olika ämnesområden” (Molander, 1993:65). Genom att eleverna aktivt får delta i verksamheter utomhus blir den direkta upplevelsen via reflektion en aldrig avslutad läroprocess. Eleverna måste få tid att tänka så hjärnan och kroppen får tid att samspela och bli till en helhet (Molander, 1993).

## **2.6 En pedagogs uppdrag**

Strander, m.fl. (1999) skriver om läroplanen för grundskolan, där vi kan läsa om vårt uppdrag som pedagoger, vilken kunskapssyn som ligger till grund för uppdraget. I kunskapssynen ser

man till hela människan. Kunskap konstrueras och skapas i samspel mellan andra människor och mellan dess omvärld. Vi ser på barnen som tänkande individer som med hjälp av erfarenheter och upplevelser skapar mening med det de gör. Kunskapen är till för att människan lättare skall kunna lösa problem och göra världen begriplig. ”Denna kunskapssyn leder till en *helhetsyn på lärande*” (Strander, m.fl. 1999:28). De skriver vidare om förändring i skolans uppdrag från en förmedling av kunskap till att främja barns lärande. ”Syftet med detta är att framhäva elevernas aktiva roll i sitt eget lärande och skolans ansvar för att det blir mer meningsfullt” (Strander, m.fl. 1999:30). I regeringens betänkande inför den nya läroplanen Lpo-94 stod det att undervisningen måste vara mer än bara förmedling, så kallad överföring och presentation av kunskapsmassor. Undervisningen ska istället vara kunskapande, det ska vara ett aktivt mellanmänniskt samspel, då blir undervisning istället att arrangera sammanhang och miljöer som stöder barnens utforskande och delaktighet (Strander m.fl. 1999).

## 2.7 Styrdokument

För att uppnå läroplanens intentioner om en skola där vi kan möta alla elever, har språket en central ämnesövergripande roll.

Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling. Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar. Svenskämnet syftar till att tillsammans med andra ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet (Kursplanen, 2002:96).

I kursplanen för skolan finner vi för ämnet idrott och hälsa att genom att låta eleverna vistas i skog och mark får eleverna upplevelser, kunskaper och erfarenheter som kan stimulera dem till ett fortsatt intresse för friluftsliv, natur och miljöfrågor. Ämnet bidrar till att skapa ett engagemang hos eleven för att vilja vårda och skydda naturen som vi lever i. Idrott och hälsa i skolan ska också stimulera eleven till att delta i olika aktiviteter på egna villkor. Eleven ska utveckla gemenskap och samarbetsförmåga samt förståelse för andra och naturen. I mål att uppnå för skolan finner vi att eleven ska kunna orientera sig i sin närmiljö, ha grundläggande kunskaper om friluftsliv och känna till principerna för allemansrätten (Kursplanen, 2002). ”Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper från en generation till nästa” (Lpo-94, 1999: 6). I kursplanen för ämnet geografi står att eleverna ska kunna reflektera över hur människans

handlingar påverkar miljön. De ska med hjälp av egna iakttagelser i närmiljön kunna se förändringar i naturen som beror på dess krafter. Eleverna ska kunna beskriva hur människor levde förr i tiden gentemot idag. ”I geografiämnet ges möjligheter att tillägna sig kunskaper och erfarenheter genom att iaktta, pröva, utforska, undersöka och skapa” (Kursplanen, 2002:53). I ämnet biologi ska elevens grundläggande kunskaper innefatta livscykelprocessen och namnen på våra vanligaste förekommande växter, djur och organismer i vår närmiljö (Kursplanen, 2002).

## **2.8 Teorier som påverkar lärares val av undervisning**

När vi kommer in i ett klassrum möts vi av många individer som alla lär på olika sätt. Att vara pedagog är inte helt igenom enkelt då vi ska lägga upp arbetet i klassrummet så att det passar alla elever. Det är viktigt att förstå att eleverna inte är tomma kärl som är redo att fyllas på, utan att det är som att bygga något. Man måste börja från grunden för att sedan fortsätta. Det vi kallar inläring sker inte bara i hjärnan utan kroppen spelar också en stor roll. Fysisk rörelse ser till så att nervcellerna skapar nätverk och det är ”inläringens innersta kärna” (Hannaford, 1995:12). Också Boström (1998) talar om att rörelse ger en mer effektiv inlärningsprocess. Då vi rör oss förankras det vi tänker, hjärnan syresätts och ”kroppen integrerar tänkande och inläring” (Boström, 1998:84).

Piaget har haft stort inflytande på hur vi, i den västerländska världen, bedriver undervisning. Han var oerhört intresserad av hur kunskapen hos barn växer fram och studerade hur deras aktiviteter främjar utvecklingen hos dem. De vuxna ska inte styra utan barnen ska själva bestämma vad de vill lära sig och upptäcka på egen hand. Lärandet ska utgå från barnen själva och framförallt är det viktigt att skapa en förståelse i stället för att lära sig utantill. Människan är inget tomt kärl utan vi måste skapa helheter som är meningsfulla och betyder någonting för oss (Säljö, 2000).

Piagets tankar väckte stor uppmärksamhet i en tid då man talade om barns utveckling som en registrerande människa i stället för en konstruerande. Just att konstruera sin verklighet var hans grundtanke. Då barnens hjärna genomgår en förändring konstruerar de också sin verklighet, de hittar nya sätt att tolka det som de kommit i kontakt med. Piagets teori går ut på att nya mönster av tankar och handlingar beror på de gamla och tänkandet utvecklas i intervaller. Den verklighet barnet befinner sig i är språngbrädan till något nytt då

konfrontation sker. Om barnet får välja sina egna aktiviteter utifrån deras egna intressen kommer de att söka sig till sådant som ligger nära det som de redan kan. De kommer dessutom att söka sig till det de behöver för att utvecklas intellektuellt. Piaget menar också att motoriken är av stor betydelse för barnets utveckling. Det är absolut nödvändigt att de aktivt får utforska med konkret material.

Vygotsky visade intresse för Piagets teori om barns utveckling intellektuellt. Vygotsky menade att denna utveckling kommer till då vi införlivar språket mellan oss själva och andra. Vygotsky höll inte med Piaget när denne menade att barnets språk, som utgick från barnets ego, skulle förändras av sig självt i och med att det kom in i skolåldern och automatiskt började använda sig av det språk som alla använder. Vygotsky menar att det finns ett samspel mellan barnets mognad och de erfarenheter som det tar till sig från sin sociala omvärld. Han anser att inläring sker genom interaktion. Alltså är det i den sociala relationen som vi lär oss och här är vårt förhållningssätt till omvärlden viktig. Han anser också att språket har en stor betydelse för inlärningsprocessen. Det är ett redskap för tänkandet och för reflektionen med andra under tiden vi lär. Därför, hävdar han, att barnet först klarar av att lösa problem med andra innan det klarar av att lösa problem på egen hand.

”Utan praktik blir teorin obegriplig, utan teori förstår man inte det praktiska” (Egidius 1999-2000:65). Dewey hade en bild av lärandet som såg ut som en linje. I den ena änden av linjen finns det som eleverna redan vet och deras egna erfarenheter. I den andra änden finns det de ska lära sig. I det långa loppet ska eleverna lära sig fakta och det kan de inte göra utan att vara aktiva själva. Dewey menade att kunskapen uppstår då eleverna får prova sig fram. Han menade också att eleven var tvungen att förstå sin roll i det samarbetet som eleven har tillsammans med andra (Egidius, 1999).

Utomhuspedagogik kan teoretiskt förankras i en konstruktivistisk syn på lärande där den lärande eleven konstruerar sin kunskap utifrån de erfarenheter som redan finns och genom praktisk erfarenhet. Enligt Deweys utbildningsfilosofi förändras människan kontinuerligt beroende på vilka erfarenheter som görs. Han säger samtidigt att om erfarenheten ska bli till kunskap måste människan reflektera först. Han var en förespråkare för handens kunskap och att teori och praktik var lika mycket värda. Människans kunskap är en produkt av den direkta upplevelsen kopplad till den erfarenhet individen redan har och utvecklad genom reflektion i samspel med andra (Dahlgren, m.fl.1997).

## 3 Empirisk del

Denna undersökning har ett mer deskriptivt syfte än ett hypotesprövande, eftersom det övergripande syftet med arbetet var att försöka beskriva samt jämföra verksamma pedagoger syn på undervisning utomhus och inomhus (Patel, m.fl. 2003). Vid utskicket av intervjufrågorna var antalet respondenter 30 pedagoger. Svarsfrekvensen blev 54 %.

### 3.1 Problemprecisering

Finns det avgörande skillnader som påverkar pedagogernas undervisning mellan verksamma pedagoger som arbetar med tydlig utomhusprofil och pedagoger som arbetar utan naturinriktning?

- Vad innebär en undervisning utomhus för verksamma pedagoger?
- Vad innebär en undervisning inomhus för verksamma pedagoger?
- Hur integrerar de undervisningen inomhus med undervisningen utomhus?
- Vilka likheter och skillnader finns hos de verksamma pedagogerna?

### 3.2 Metod

”Syftet med kvalitativa undersökningar är att skaffa en annan och djupare kunskap än den fragmentiserade kunskap som ofta erhålls när vi använder kvantitativa metoder” skriver Patel m.fl. (2003:118). Det var just en djupare kunskap om verksamma pedagogers syn på undervisning utom- och inomhus som var av intresse. Pedagogernas tankar och erfarenheter blir grunden för att kunna integrera undervisningen inne med undervisningen ute. Problemställningen krävde att en intervju med verksamma pedagoger gjordes för att uppnå syftet.

Vid standardiserade intervjuer ställer vi likalydande frågor i exakt samma ordning till varje intervjuperson. // En helt standardiserad intervju kan också skrivas ner och då har vi början till en enkät, eftersom enkäten just är konstruerad på så sätt att varje person ska svara på likalydande frågor i samma ordning (Patel, m. fl. 2003:72).

Frågeformuläret (bilaga 2) inleddes med ett brev, missivet (bilaga 3), där motiverades informanterna till att svara på frågorna. Missivet måste innehålla mycket information för att

motivera respondenterna till att svara (Patel, m.fl. 2003). I brevet måste också syftet med undersökningen klargöras för att få så många som möjligt att svara på den (May 2001).

### **3.2.1 Urval**

Det strategiska urvalet i undersökningen verkar på skolor med olika pedagogiska idéer. Fyra skolor i undersökningen arbetar efter "I Ur och Skurs" pedagogiska idé och är spridda från Norrbotten i norr till Skåne i söder. Skolorna i undersökningen som inte arbetar efter någon naturinriktning är två till antalet och belägna i norra Skåne. På dessa skolor arbetar ungefär lika många pedagoger och undersökningsgrupperna är ungefär lika stora. Frågorna ställdes till pedagoger som arbetar i årskurserna tre till sex för att få ett hanterbart urval. May (2001) menar att storleken på urvalet inte är det viktigaste. Ur kvalitetssynpunkt behöver inte ett stort urval vara bättre än ett mindre eftersom det stora urvalet kan vara av sämre kvalitet än det mindre och då helt automatiskt inte avspeglar urvalets representativitet. Urvalet bedömdes vara av hög kvalitet utan att vi för den skull kan dra några generella slutsatser.

### **3.2.2 Genomförande**

Utformandet av frågor knöts an till syftet och problempreciseringen. Hur ser berörda pedagoger på undervisning inomhus respektive utomhus? Undersökningens syfte var att få ökad kunskap om hur integrering sker mellan undervisning utomhus med undervisning inomhus.

Då de intervjuade pedagogerna var spridda från norr till söder i Sverige valdes att göra en enkät i form av ett frågeformulär där frågorna var standardiserade, alltså likadana frågor till alla respondenter. Standardiserade enkäter ger mer djupgående svar och är mer öppna för dem att svara med egna ord (Patel, m. fl. 2003).

Rektorerna på de utvalda skolorna informerades och tillfrågades om tillstånd att intervjufrågorna sändes till pedagogerna i årskurs tre till sex. Informationen till de pedagoger som verkar på skolorna i norra Skåne framfördes muntligt, tyvärr gjorde avståndet till de pedagoger som arbetar efter "I Ur och Skurs" pedagogiska idé att vi inte själva kunde framföra informationen utan rektorerna på respektive skola fick i uppdrag att framföra den. Frågeformuläret sändes sedan med post till de respondenter som bor utspridda i landet. May

(2001) menar att en stor fördel med denna metod är att de intervjuade pedagogerna anonymt får besvara frågorna och ha egna åsikter. Rektorer på skolorna där de arbetar efter "I Ur och Skurs" pedagogiska idé fick i uppdrag att samla in och sända frågeformuläret till oss i förfrankade kuvert. De respondenter som fanns i norra Skåne fick sina frågeformulär lagda i sina postfack på deras arbetsplats. Dessa frågeformulär lämnades tillbaka i en kartong så att även de pedagogerna är anonyma vid analystillfället. Då frågorna ställdes skriftligt var vi vid analysen tvungna att beakta att respondenten fritt fick tolka frågorna utifrån sin inställning och erfarenhet. Alltså var frågorna relativt ostrukturerade. (Patel, m.fl. 2003).

När frågeformulären var insamlade lästes de på flera olika sätt. Därefter skrevs varje respondentgrupps svar samman till en textmassa för att upptäcka mönster och kopplingar. Vid analysen av svaren gjordes fortlöpande anteckningar och tolkningar utifrån deras svar.

Vid resultatbeskrivning och analys har vi gjort vissa språkliga justeringar i utdragen ur respondenternas svar utan att förvanska meningen i det som svarats i frågeformuläret. I analysen betecknas respondentgrupperna med P1 och P2 där den första gruppen inte arbetar med en naturinriktning som pedagogisk idé medan den andra gör det.

### **3.2.3 Bortfall**

Att skicka ut en intervju som en postenkät har fördelar. Det garanterar respondentens anonymitet och de kan ta tid på sig att fundera på frågorna och vad de ska svara. Intervjuaren kan också täcka in ett större geografiskt område. En av nackdelarna är bland annat att svarsfrekvensen är låg (May, 2001). Denscombe (2000) menar också att svarsfrekvensen vid postenkäter oftast är låg och det kan vara så få som 20 % som besvarar frågeformuläret. Förhoppning var att få ett underlag på 30 enkäter. Endast 16 stycken, 8 stycken från P1 och 8 stycken från P2, besvarades trots påtryckningar och det externa bortfallet blev 46 %. Naturligtvis måste man fundera på hur representativt urvalet är då endast 54 % av intervjupersonerna har svarat på undersökningen. Undersökningen är inte representativ för en större grupp då valet från början var att skicka ut en mindre mängd frågeformulär.

De frågor som inte besvaras i enkäterna, det interna bortfallet, är endast från en enkät på en fråga.



### 3.3 Resultatredovisning och analys

Resultatredovisningen inleds med gruppens uppfattning om vad undervisning utomhus och inomhus innebär för dem. Därefter följer deras uppfattning om hur elevernas lärande skiljer sig åt inom- och utomhus. Vilka syften finns med undervisningen och hur integreras undervisning inomhus och undervisning utomhus med varandra. Resultatredovisningen avslutas med i vilka teoretiska utgångspunkter urvalsgruppen förankrar sitt sätt att se på lärande. Undersökningsgrupperna betecknas med P1 och P2 där den första gruppen inte arbetar efter en pedagogisk idé med naturinriktning medan den andra gör det. Varje fråga redovisas för sig och citaten redovisas gemensamt för den egna gruppen.

#### 3.3.1 Undervisning utomhus

Pedagogerna beskriver undervisningen utomhus som en möjlighet att använda sig av ett annat klassrum. De menar att naturen är en resurs och att möjligheterna är många för att främja elevers lärande. Båda grupperna menar att man kan använda sig av naturen då den innehåller mycket konkret material.

Undervisningen utomhus är konkret för eleverna. Studerar man blommor/träd kan man lukta, känna, smaka och se på växtligheten i dess naturliga miljö. Vi utnyttjar vår omgivning för undervisning. Vi räknar, skriver, målar, experimenterar, forskar, lär och upptäcker med andra saker än läroböckerna ( P1).

Lättare att göra praktiska uppgifter t. ex sand och vatten. Vid utevistelsen använda det som naturen erbjuder. Det blir ofta mer praktiskt arbete (P2).

Båda pedagoggrupperna skiljer på att ”vara ute och att vara ute”. Det innebär att å ena sidan kan man vara ute där naturen blir till en kuliss som inte involveras i lärandet utan bara är en plats. Å andra sidan beskriver de att naturen blir en del av läroprocessen där eleverna förstår sin del i ett större sammanhang som till exempel naturens kretslopp.

All ”styrd” vistelse utomhus där man använder sig av exkursioner till hur man vistas i trafiken. Oftast är det no/so som jag använder mig av i naturen ute. Man kan till viss del också använda utomhusmiljön. Att man använder naturen som en undervisningsgrund. Bild och skapa med hjälp av naturmaterial, följa årstiderna genom träden och måla av dessa. Att flytta ut undervisningen. Att arbeta temainriktat i naturen (P1).

Det kan både vara undervisning om naturen och när vi förlägger t. ex engelskalektionen eller andra ämnen utomhus. Något som man från början kan kalla störmoment som myror, helikoptrar blir till undervisningsmaterial. Få barnen att lära sig att ta vara på naturen och dess kretslopp. (P2).

P2 ser att utomhusundervisningen stimulerar fler sinnen. Sinnena tränas genom att eleverna ges tid att uppleva naturen och praktiskt använda den. Utgångspunkten för deras undervisning är varje elevs förmåga, tidigare erfarenhet och förförståelse.

Stort utrymme, mer utrymme för "sinnesnärvaro". Använda så många sinnen som möjligt se, känna, höra ..... det fungerar lika bra att göra ute som inne. Med hjälp av naturen och praktiskt arbete används andra sinnen (P2).

I P2:s beskrivning av verksamheten utomhus menar de att det inte är mycket som skiljer undervisningen inomhus mot undervisning utomhus mer än en extra tanke på naturen. De ser möjligheterna med naturen och i att vara utomhus där man skapar helheter för eleverna. P1:s pedagoger upplever att naturen och den undervisning som sker där stärker elevens sociala förmåga. De menar att lekar och andra övningar i grupp kräver mer av eleverna utomhus.

En av P1:s pedagoger har en annan syn på undervisning än de övriga. Pedagogerna tolkar att all verksamhet som bedrivs utanför skolans lokaler benämns som utedag, med det menar pedagogerna allt ifrån att resa kollektivt och kulturstudier till lägerliv med stormkök och tält. Med sin syn på utedagen, då arbetet utanför skolan blir en möjlighet för eleven, skapar pedagogerna förutsättningar för eleven att bli aktiv i sin egen läroprocess. Pedagogerna har hittat sitt sätt att integrera undervisning inomhus och utomhus och ser lärandet i att vara ute som en del av en helhet.

### **3.3.2 Undervisning inomhus**

Vi är intresserade av att få veta hur pedagogerna tänker kring inomhusundervisning för att kunna ställa det i relation till utomhusundervisning. Gemensamt för undervisningen för de båda pedagoggrupperna är att det mesta av dokumentationen görs inomhus. Vissa saker kan man inte göra utomhus av praktiska skäl till exempel att använda datorer eller ha välskrivning. Undervisningen inriktas på att eleverna arbetar i olika former, individuellt eller i grupp.

Att man är på skolan och följer upp utomhusarbetet med t.ex dokumentation (P1).

Det kan vara svårt att skriva utomhus. Att man har teori ofta med hjälp av penna och papper. Inomhus sker sådant som man är mest van vid. En del saker lämpar sig bättre inne (P2).

Det som skiljer dem åt i frågan om inomhusundervisning är att P2 betraktar undervisningen inne som något som börjar ute och som avslutas inne. P1 tänker inte på att man kan börja utomhus. P2 är tydliga i sin beskrivning av att det är först när man har bedömt att en lärandesituation lämpar sig bättre inomhus som man gör valet att flytta in undervisningen. P1 beskriver sin verksamhet inne mer som teoretisk där undervisningen är mer abstrakt med genomgångar och instruktioner, de menar också att en elevdelaktighet förekommer inomhus.

Försöka att få eleverna delaktiga så mycket som möjligt för att deras intresse och engagemang ska bidra till fördjupad och förnyad kunskap. Dock måste jag som lärare besluta om vissa ämnesområden och planering. Eleverna arbetar individuellt, i grupp eller två och två och vi har tillgång till litteratur, datorer och material (P1).

Här synliggör de en variation av olika grupperingar där eleverna arbetar inne i klassrummet. Pedagogens roll i lärandeprocessen är att vara en person som skapar struktur och olika miljöer som stimulerar elevens lärande där upplevelsen inomhus blir mer abstrakt.

En av pedagogerna i P1 beskriver undervisningen inomhus på samma sätt som undervisningen utomhus. Det pedagogerna kan göra utomhus kan den göra inomhus och det är inte platsen som är det väsentliga för pedagogerna i skapandet av läromiljöer. Pedagogerna ser möjligheterna både inomhus och utomhus.

Vi kan givetvis räkna, skriva, måla, experimentera, forska, upptäcka inomhus också med läroböcker och utan (P1).

### **3.3.3 Pedagogers uppfattning om lärande inne och ute**

Märker pedagogerna någon skillnad mellan vad elever lär utomhus respektive inomhus? Båda pedagoggrupperna har inställningen att eleverna lär bättre med ett konkret material och genom att uppleva själva. Den praktiska undervisningen utomhus förenas med den teoretiska undervisningen inomhus då man tar med sig det man gjort utomhus in i klassrummet. En av P1:s pedagoger skriver utförligt om att eleverna lär bättre utomhus än inomhus. Eleverna minns bättre de gemensamma upplevelser som naturen stimulerar till och när teori och praktik förenas uppstår en bestående kunskap. Pedagogerna beskriver att kontakterna människor emellan främjas utomhus då eleverna får träffa människor i vardagsnära situationer. Det finns en väsentlig skillnad i pedagogernas beskrivning av elevernas koncentration. P1 menar att eleverna blir mer okoncentrerade utomhus medan P2 menar att vissa eleverna kan bli mer okoncentrerade inomhus. P2 säger att det dock krävs att eleverna är vana att ha utelektioner för att de ska kunna tillgodogöra sig undervisningen utomhus.

Jag kan ibland tycka att barnen blir mer okoncentrerade då de är utomhus. Vind, händelser i närheten kan göra att barnen störs (P1).

I enskilda fall har barnen svårt att koncentrera sig inne (P2).

En intressant avvikelse i ett av svaren från P1:s pedagoger är dennes syn på lärande. Pedagogerna ser ingen skillnad mellan inomhus- och utomhuslektioner utan menar att det handlar mer om hur man fångar eleverna och hur delaktiga de är. P1:s pedagoger poängterar även i denna fråga att elevernas sociala kompetens stimuleras och lärs in bättre utomhus.

Utomhus är eleverna tvungna att ta del av varandras kunskaper och erfarenheter för att kunna lösa problem som uppstår. En annan avvikelse i samma undersökningsgrupp är pedagogen som tar ut sin grupp på promenad utan ett tydligt syfte och där promenaden inte skapar ett lärande för eleverna.

Vi var och tittade på kolonilotter. Givande men tar halva dagen i anspråk (P1).

### 3.3.4 Olika syfte med undervisningen

Pedagogerna i de båda grupperna är överens om att rörelse är en väsentlig del av utomhusundervisningen. En skillnad när de beskriver deras olika syfte med undervisningen inomhus respektive utomhus är den fysiska aktiviteten för eleverna. Pedagogerna i P1 anser det vara av större vikt att eleverna är fysiskt aktiva än vad pedagogerna i P2 tycker. Pedagogerna i P2 beskriver sin undervisning utomhus att man lägger mer vikt vid stimulans av elevernas sinnen.

För utomhusundervisningen är syftet att eleverna får rörelse, motion, lust att vara ute och uppskatta naturen. Utomhus får eleverna frisk luft och rörelse mer än en skoldag inne (P1).

Ute lär vi oss i större utsträckning med hjälp av kroppen och alla sinnen. Möjligheten att använda fler sinnen utomhus (P2).

Pedagogerna i P1 har reflekterat kring vilka syfte de har med utomhusundervisningen och vilka positiva effekter den har för elevernas lärande. När eleverna arbetar praktiskt i naturen skapar upplevelserna upptäckter som ger ett mer levande intryck och stimulerar till aha-upplevelser. Däremot synliggör de inget specifikt syfte för undervisningen inomhus. P2 beskriver olika syften för undervisning utomhus och inomhus. Vid undervisning utomhus är syftet att bedriva mer grovmotoriska övningar medan vid undervisning inomhus tränas finmotoriken. Syften mellan undervisning utomhus och undervisning inomhus skiljer sig eftersom man av praktiska skäl inte kan göra vissa saker utomhus.

Oftast är det ett specifikt syfte eftersom det verkar skönare ute än inne (P2).

När vi har matte utomhus är det för att eleverna ska förstå den matte vi har runtomkring oss. Det är ute i en verklig situation eleverna kan lära om naturkunskap och djur. Utomhus arbetar vi lättare i ett större perspektiv P1.

### 3.3.5 Integrering

Med utgångspunkt ur vår problemformulering vill vi få insikt i hur pedagogerna arbetar för att kunna integrera undervisningen inomhus med undervisningen utomhus. Båda pedagoggrupperna beskriver tydligt länkar mellan undervisning utomhus och undervisning inomhus. Pedagogerna menar att den teoretiska undervisningen som bedrivs inomhus omsätts

i praktisk handling utomhus. Dock är pedagogerna i P1 mer fragmentiserade under skoldagen där den delas in i bitar där olika ämnen är viktiga. De menar också att vissa skolämnen lämpar sig bättre utomhus där dokumentationen sedan sker inomhus.

För tillfället är no-biten aktuell och antingen börjar vi ute och sen omsätter till teori eller tvärtom. En del praktisk matte sker utomhus och inomhus. Ofta är det forskning inom so och no området. Eleverna letar fakta inomhus och söker svar utomhus (P1).

Pedagogerna i P2 ser skoldagen som en helhet där ämnen flyter samman. De skiljer inte på undervisning inomhus och undervisning utomhus utan det arbete som påbörjats utomhus kan avslutas inomhus och tvärt om.

Hos oss är inne/ute beroende på vad som passar en viss aktivitet bäst. Det är naturligt för barn att vi är både ute och inne. Utomhus i skogen tränar vi svenska prepositioner t. ex på, under och bredvid osv. Vi går sedan in och fortsätter med penna och papper (P2).

En av pedagogerna i P1 visar, genom att beskriva sin verksamhet, en avvikelse från de övriga i gruppen. Pedagogerna arbetar och tänker ofta utifrån och in. Undervisningen inomhus och undervisningen utomhus vävs samman med hjälp av ett temainriktat arbetssätt.

Jag tänker alltid: kan vi göra något inom detta område utomhus. Oftast går det, men ibland orkar jag inte förbereda så då får det vara. Områden jag integrerat nyligen. Tema: vatten, svampar, knoppar, träd, djuren om vintern, ljud, luft. Affär med yrken och samtal m.m. Eleverna har fått intervju på riktigt! (Hur var det att leva förr? T ex) (P1).

### **3.3.6 Teoretiska utgångspunkter**

För att kunna få insikt om pedagogernas teoretiska utgångspunkter gällande lärandet ställdes frågan om deras egen syn på lärandet utifrån teorier. Generellt kan man säga att få pedagoger har svarat tydligt på vilka teorier deras undervisning är förankrad i men de har med egna ord beskrivit hur de vill främja elevens lärande. Pedagogerna menar att man ska utgå ifrån eleven och utifrån det arbeta vidare för att de ska utvecklas på bästa sätt.

Att uppleva själv är ett bra sätt. Att man utgår från barnens egen kunskap och erfarenhet sen komplettera med ny kunskap. Barnen behöver upptäcka och uppleva för att ta till sig kunskapen och göra den till sin egen (P1).

Ta alltid reda på vem du har framför dig. Vad och hur arbetar vi vidare för att barnet på bästa sätt ska utvecklas vidare (P2).

Undersökningsgruppen P1 beskriver sin roll som pedagog som den stimulerande läraren. De ska skapa lärandesituationer och göra lärandet lustfyllt för eleverna. Dessa lärandesituationer ska utgå från eleven själv. Pedagogerna ska göra eleverna medvetna om deras eget lärande och lära dem att knyta ihop trådarna genom reflektion.

Knyta ihop trådarna dvs. tänka tillbaka och reflektera för att barnen ska få en helhetssyn. Vygotsky till viss del Brunner. Jag lär mig när jag får prova på, misslyckas, prova på igen (P1).

Pedagogerna i P2 ger, med hjälp av naturen, förkunskaper till eleverna för att underlätta teoretisk kunskap. De ser naturen som en stor resurs både av konkret material och som stimulerar elevernas sinnesintryck.

KONKRET nödvändigt att förstå det ABSTRAKTA. Pedagogens ansvar är att ge tillfälle, verktyg och tid att finnas där för att leda dem vidare (P2).

## 4 Diskussion

Syftet med studien var att undersöka likheter och skillnader mellan pedagoger som arbetar efter "I Ur och Skurs" pedagogiska idé och pedagoger som inte arbetar med en naturinriktning. Fanns det avgörande skillnader som påverkar pedagogernas undervisning? Pedagogernas syn på undervisning utomhus respektive inomhus samt hur de integrerar dessa med varandra är viktiga att förstå för att kunna skapa ett vidgat klassrum med hjälp av utomhuspedagogik som metod.

Det stod tidigt klart att pedagogerna i båda undersökningsgrupperna använder sig av naturen och de vistas utomhus med sina elever. De varierar sin undervisning både inomhus och utomhus. Undervisningen inomhus är mer abstrakt medan undervisning utomhus är för pedagogerna ett rum som både erbjuder en annan plats, ett annat sätt och ett annat material för lärande. Pedagoggrupperna beskriver sin undervisning utomhus dels som en plats dit de flyttar ut sin undervisning t.ex. har de en engelsklektion ute i naturen dels får eleverna lära om naturen och dess kretslopp. Möjligheterna med att använda ett konkret material och låta eleverna få egna upplevelser utomhus, är utomhuspedagogikens grundtanke enligt Dahlgren, m.fl. (1997). Båda undersökningsgrupperna beskriver undervisningen i naturen på olika sätt. De menar att naturen kan vara en plats där man befinner sig eller så kan den vara en del av en läroprocess. Av samma åsikt är Brügge m.fl (1999) som menar att aktiviteter i naturen kan bedrivas på olika sätt.

En avgörande skillnad är att pedagoggrupperna börjar sin undervisning på olika ställen. Gruppen som börjar inomhus bedriver en fragmentarisk undervisning där de tänker mer med utgångspunkt i olika skolämnen och där utomhus är avskilt från inomhus. Ännu en skillnad är att de ser naturen som ett komplement till den övriga undervisningen och inte som en del av

en helhet. Carlgren (1997) menar att skolan måste hitta kvalitativa nya sätt att stimulera elevernas lärande på och hon hävdar att klassrummet med sitt strikt ämnesuppdelade material skapar konstlade lärandesituationer. Vi anser att flertalet pedagoger i P1 inte har hittat kvalitativt nya sätt att stimulera eleverna på utan de delar upp elevernas lärande i olika ämnen vilket inte leder till ett lärande där eleverna förstår sin del av naturen som en helhet. Den andra gruppen beskriver en undervisning som börjar utomhus och som i första hand bedrivs utomhus med en extra tanke på naturen. Denna grupp delar inte upp dagen i mindre delar utan ser helheten i lärandet. Pedagoggruppen menar att de inte skiljer på undervisning utomhus och inomhus utan bedriver undervisningen där den anses vara bäst lämpad. Vi menar att pedagogerna i P2 tänker på ett annat sätt, mer övergripande. De fångar möjligheterna utomhus genom att låta elevernas nyfikenhet styra undervisningen t.ex olika störmoment i naturen som blir till lärandesituationer. I sin beskrivning menar de att elevernas olika sinnen tränas utomhus både med hjälp av praktiskt arbete och att naturen i sig stimulerar eleverna. Alla eleverna kan mötas på den nivå de befinner sig och genom att många sinnen tränas utomhus kan varje elev finna sitt eget sätt att lära. I Lpo-94 står det att undervisningen skall anpassas efter var och ens behov och förmåga.

Inomhusundervisningen beskrivs som variationsrik där eleverna får forska, experimentera och dokumentera däremot skriver pedagogerna inget som vi kan analysera som någon speciell metod. I teorifördjupningen har vi upptäckt att elevaktiva metoder kan vara ett sätt för både utom- och inomhusundervisning där inga tydliga gränser finns utan det är elevernas lärande i en process som står i centrum. Madsén (2002) menar att pedagogen måste medvetandegöra elevens eget lärande och vara kunnig i ämnets bakomliggande teorier för att kunna stimulera eleven på rätt sätt i processen.

Integration sker när eleven med alla sinnen får upptäcka, uppleva och pedagogerna med sitt engagemang och sin kunskap aktivt möter eleven där den befinner sig, vilket vi tror kan vara väsentligt för att kunna uppnå läroplanens intentioner om att möta alla elever och skapa ett vidgat klassrum. Dahlgren m.fl (1997) menar att upptäcka och uppleva med hjälp av medvetna pedagoger har betydelse för elevernas lärande. Det går inte att uppfatta naturen och undervisningen utomhus som något avskilt från undervisningen inomhus om man som pedagog vill ha ett holistiskt synsätt på elevers lärande. Vi menar att om undervisningen utomhus vävs samman med undervisningen inomhus, till exempel med ett tematiskt arbetssätt, sker en integrering för eleverna.

I teoristudien har vi upptäckt att utomhuspedagogik ger lärande med ett agerande i den direkta verkligheten där upplevelsen i sig är viktig för eleven. Att förstå det oförutsägbara med naturen, där de konkreta handlingarna i den direkta verkligheten, menar Dahlgren m.fl (1997) har betydelse för inläringen. Det krävs dock att undervisningen bedrivs av en medveten pedagog som genom de didaktiska frågorna skapar miljöer som stimulerar och utmanar eleverna till reflektion (Brügge, m.fl. 1999 Dahlgren, m.fl. 1997).

Pedagogerna som arbetar med naturinriktad verksamhet visar att de fångar möjligheterna i naturen där de ställer eleverna i centrum för lärandet genom att låta deras upptäckter bli till lärandesituationer. Scherp (2002) menar att pedagogerna måste vara aktiva och utmana eleverna till att söka egen kunskap. De ska uppmuntra elevernas tankar och se deras upptäckter som viktiga. Pedagogerna skapar med sin entusiasm för naturen en mer holistisk syn på lärande och ett vidgat klassrum för eleverna. Elevernas sociala förmåga tränas i naturen eftersom lekar och andra övningar kräver att eleverna samarbetar. Vygotsky (Egidius, 1999) anser att inläringen sker i den sociala relationen i samspel med andra. Brügge, m.fl. (1999) menar att lärandet sker överallt därför kan man inte se utomhuspedagogik som enda vägen till lärande.

Genom att jämföra likheter och skillnader mellan de båda pedagoggrupperna har vi kommit fram till att inga generella slutsatser kan dras i den egna gruppen. Skillnaderna finns i var de börjar sin undervisning och i hur den bedrivs, som en helhet eller mer fragmentarisk. Pedagogerna i de båda grupperna har beskrivit sin undervisning på ett sådant sätt att vi tror att kunskap om naturen och personligt engagemang är grunden i den undervisning som beskrivs. Belägg för åsikten finns i de skillnader inom den egna gruppen som pedagogernas svar givit. Till exempel pedagogen i P1 som ser all styrd undervisning utomhus som en möjlighet till lärande som en del av en helhet.

Det finns mycket mer att undersöka då det gäller utomhuspedagogiken. Främst skulle vi vilja undersöka på plats, alltså kunna bege oss till de skolor som arbetar efter Friluftsförbundet's pedagogiska idé "I Ur och Skur" för att på plats kunna jämföra elevernas och pedagogernas syn på utomhus som lärandemiljö.



I den andra pedagoggruppen har vi upptäckt att de ser på elevens dag i skolan som uppdelad. Vad är det som gör att pedagoger har en fragmentarisk syn på undervisningen? Här är ännu ett uppslag till fortsatt forskning.

## Sammanfattning

I litteraturstudien gjordes ett försök till att definiera utomhuspedagogik som metod för att öka förståelsen om lärande utomhus. För att ställa det i relation till klassrummets strikt ämnesuppdelade material valde vi att även belysa olika metoder för lärande inomhus. Utomhuspedagogik kan ses som en brygga mellan teori och praktik där pedagogen har en viktig roll för elevers lärande genom att vara aktiva och utmana eleverna i deras kunskapsföreställningar. Pedagogerna måste sträva efter variation för att kunna möta alla elever i skolan och se helheten i elevernas lärande där teoretisk reflektion och praktiskt arbete är nära sammanfogade.

Likheter och skillnader jämfördes mellan pedagoger som arbetar efter Friluftsrådets pedagogiska idé ”I Ur och skur” och pedagoger som arbetar utan naturinriktning. Med undersökningen ville vi öka våra kunskaper för att få eleverna att utveckla ett naturligt förhållningssätt till naturen och få dem att upptäcka den som en möjlighet och en resurs. Kunskapen om olika pedagogers sätt att undervisa, där naturen blir en plats, ett sätt och ett material, är viktig för att kunna vidga klassrummet.

En djupare kunskap om verksamma pedagogers syn på undervisning utom- och inomhus var av intresse. Pedagogernas tankar och erfarenheter var av stor betydelse för att öka kunskapen hur integrering sker mellan undervisning inomhus och undervisning utomhus. Respondenterna var spridda från norr till söder i Sverige. Därför valdes att göra en enkät i form av ett frågeformulär där frågorna var standardiserade, alltså likadana frågor till alla respondenter.

Vid analysen framkom att de båda pedagoggrupperna var entusiastiska till att vara ute men pedagogerna i ”I Ur och Skurs” verksamhet ser lärandet mer som en helhet. Pedagogerna som inte arbetar med naturinriktning använder naturen mer som ett komplement till den övriga verksamheten. Det visade sig dock finnas avvikelser i pedagogernas syn även inom grupperna vilket gör oss övertygande om att det är pedagogernas engagemang och kunskap om naturen som avgör hur de integrerar och på så sätt får ett vidgat klassrum.

## Källförteckning

- Boström, L. (1998) *Från undervisning till lärande*. Jönköping: Brain Books.
- Brügge, Glanz & Sandell (1999) *Friluftslivets pedagogik*. Stockholm: Liber.
- Carlgren, I. (1999) *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, L-O. & Szczepanski, A. (1997). *Utomhuspedagogik, boklig bildning och sinnlig erfarenhet*. Linköping: Linköpings universitet.
- Descombe, M. (2000) *Forskningshandboken –för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Drougge, S. (1999) *I ur och skur i skolan: en beskrivning av riktlinjer för i ur och skur i skolan med integrerat fritidshem*. Stockholm: Friluftsförbundet (2001).
- Egerbladh, T. & Tiller, T. (1998) *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, H. (1999) *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Gustavsson, L. (1996) *Olika närhet till naturen*. Högskolan Kristianstad Rapport nr:6.
- Hannaford, C. (1995) *Lär med hela kroppen*. Jönköping: Brain Books.
- Kristianstadsbladet (2004) *Naturskolan söker nya målgrupper*. 2004-05-05 Kristianstad.
- Krokmark, T. (2002) "Forskning" i skolan. Tidningen Skolbarn 4/2002, Hässleholm.
- Krut Tema. (2003) *Det pedagogiska rummet*. Nr 112 (4/2003) Solna: Williamssons Tryckeri 2004.
- Lundegård, I. Wickman, P-O. Wohlin, A. (2004) *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Madsén, T. (2002) *Återupprätta läraren!* Pedagogiska Magasinet 2002/3.
- May, T. (2001) *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Molander, B. (1993) *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Patel, R. & Davidsson, B. (1991, 2003) *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Scherp, H-Å. (2002) *Lärares syn på elevaktiva metoder*. Tidningen Skolbarn 4/2002, Hässleholm.
- Skolverket (2002) *Grundskolans kursplaner och betygskriterier 2000*. Västerås: Skolverket och Frizes.
- Strander, K. & Torstenson-Ed, T. (1999) *Barnen och läroplanen – om barns och vuxnas syn på lärande*. Stockholm: Gothia.
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Utbildningsdepartementet, (1999) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94*. Stockholm: Fritzes förlag.

Åkerblom, P. (2003) *Trädgård i skolan – Skola i trädgården. Om skolträdgårdens funktion och betydelse i ett plats – och lärandeperspektiv..* Movium Rapport nr 1:2003 Alnarp Movium, SLU.

# I UR OCH SKUR

---

## BAKGRUND

I Ur och Skur startade 1985 på Lidingö av Susanne Drougge och Siw Linde, två förskollärare med ett stort intresse för naturen. Friluftsförbundet har lång erfarenhet av friluftsverksamhet för barn inte minst genom Skogsmulleskola. Siv och Susanne startade den första förskolan där friluftaktiviteter integrerades i den dagliga verksamheten. Det första I Ur och Skur heter Mulleborg och drivs idag som ett föräldrakooperativ på Lidingö i Stockholms län.



Metoden bygger på att barnen skall få hjälp i sin egen utveckling av sådant som finns i naturen. De övar sina sinnen genom att

smaka, lukta, känna, titta, lyssna och jämföra sådant som finns runt omkring på ängen, skogen och vid sjön. Barnen övar sin grovmotorik genom att balansera, krypa, hoppa, klättra i träd eller på stenar. Naturen är en utmärkt lekplats för barnet och eftersom det inte finns några färdiga leksaker tvingas barnet att använda sin fantasi när de leker. En sten kan från den ena stunden till den andra förvandlas för att passa in i barnets behov i leken. I naturen delar de sina upplevelser med varandra och detta skapar en stor gemenskap. Allt detta bidrar till att barnen på I Ur och Skur får en inbyggd känsla för naturen som följer med dem när de växer upp. Barnen lär sig samspelet mellan djur, människa och natur på ett naturligt sätt vilket bidrar till att de blir mer rädda om naturen och sina medmänniskor.

Varje I Ur och Skuromsorg/skola är självständig och ekonomiskt fristående, men en del av Friluftsförbundets verksamhet. Alla skall vara kända för sin natur-, miljö- och friluftsinriktning, oberoende av driftsform. Verksamheten kan bedrivas inom alla de organisatoriska former som förekommer inom barnomsorgen och skolan: förskola, öppen förskola, fritidshem, dagbarnvårdare och grundskola. Idag finns det ett 90-tal I Ur och Skur.

I Ur och Skur strävar efter en mycket god kontakt med föräldrarna. Det är genom deras engagemang som vi kan bedriva en bra och fungerande verksamhet.

---

| [I Ur och Skur](#) | [Strategi](#) | [Bakgrund](#) | [Starta eget](#) | [Adresser](#) |