



LINKÖPINGS UNIVERSITET

Institutionen för kultur och kommunikation
Nationellt centrum för utomhuspedagogik

Anna Carin Nyberg

Naturen som klassrum

Lärares uppfattning om utedagar vid naturskola, interaktionen mellan utedagar
och skolan och utomhuspedagogik runt den egna skolan

Magisterutbildning i miljö- och utomhuspedagogik

Magisterarbete 15 hp

Handledare:

Aimee Ekman

LIU-IKK-MOE-D--12/005SE

Institutionen för kultur och kommunikation

**Avdelning, Institution**

Division, Department

Institutionen för kultur och kommunikation

581 83 LINKÖPING

Datum

Date

2012-06-12

Språk

Language

Svenska/Swedish

Rapporttyp

Report category

D-opsats

ISBN**ISRN**

LIU-IKK-MOE-D--12/005--SE

Serietitel och serienummer

Title of series, numbering

ISSN**URL för elektronisk version****Titel**

Naturen som klassrum – Lärares uppfattning om utedagar vid naturskola, interaktionen mellan utedagar och skolan och utomhuspedagogik runt den egna skolan.

Title

The Outdoor Classroom - Teacher opinions about outdoor days at the Nature School, interaction between outdoor days and the school, and outdoor pedagogics in the area around one's own school.

Författare

Author

Anna Carin Nyberg

Sammanfattning

Abstract

Uppsatsen tar sin utgångspunkt i sex lärares uppfattningar om utedagar vid två olika naturskolor.

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur lärare beskriver elevernas lärande och sin egen roll under utedagen på naturskolan. Syftet är också att se vilka kopplingar som finns mellan utedagen och skolans ordinarie verksamhet och dess styrdokument. Ett bisyfte är att beskriva vilka förutsättningar som lärarna ser till utomhuspedagogik runt den egna skolan, då i form av hinder och möjligheter.

Metoden är etnografisk och bygger på en kvalitativ studie med semistrukturerade intervjuer samt en observation.

Resultatet visar att lärarna i studien ser naturskoledagen som en dag för lärande som är utforskande, upplevelsebaserat, praktiskt och bygger på samarbete och delaktighet. Lärarna ser en variation gällande utevana och mognad för utomhuspedagogik hos eleverna. Lärare integrerar utedagen i sin ordinarie undervisning eller låter den vara mer fristående. Resultatet visar att lärare förbereder dagen på naturskolan på olika sätt och i olika grad och hur kontakten med naturskolan sker inför utedagen varierar. Lärarna kan inta olika roller under utedagen, rollen som till exempel ordningsman, medforskare, iakttagare eller hjälpare.

Lärarna i studien gör kopplingar till skolans styrdokument, beskriver hur ämnen och begrepp berörs under utedagen och påtalar det ämnesövergripande arbetssättet.

Resultatet visar att närnaturen och närsamhället utgör tillgångar vad gäller utomhuspedagogik runt den egna skolan. Hinder för utomhuspedagogik är till exempel brist på kompetens, okunskap om området, tid och att det kräver mycket förberedelse.

Nyckelord

Keyword

Naturskola, utomhuspedagogik, undersökande arbetssätt, utomhusdidaktik, upplevelsebaserat lärande, lärares uppfattningar, skolans närnatur

INNEHÅLL

1	INTRODUKTION	1
2	BAKGRUND	2
2.1	Naturskola	2
2.2	Skolor med utomhusprofil.....	4
2.3	Lgr 11 och utomhuspedagogik.....	5
3	LITTERATURAVSNITT	8
3.1	Samspel för lärande	8
3.2	Utomhuspedagogik.....	9
3.3	Utforska ute och efterarbete inne	10
3.4	Att läsa naturen.....	11
3.5	Möjligheter och hinder för utomhuspedagogik.....	12
4	SYFTE.....	14
5	METOD.....	15
5.1	Undersökningsmetod.....	15
5.2	Observation	15
5.3	Urval av lärare till intervju	16
5.4	Intervjumetodik	17
5.5	Reliabilitet	18
5.6	Etiska aspekter.....	18
5.7	Analys av intervjuer	18
6	ANALYSREDOVISNING	20
6.1	Olika sätt att lära under utedagen	20
6.1.1	Utforskande	20
6.1.2	Upplevelsebaserat.....	21
6.1.3	Praktiskt arbetssätt.....	22
6.1.4	Delaktighet/samarbete	23
6.2	Skillnader elever emellan	24
6.2.1	Att lära i naturen.....	25
6.2.2	Förmåga att lyssna på varandra	25
6.2.3	Skillnad i mognad.....	26
6.3	Utedagens koppling till övrig undervisning	26
6.3.1	Integrerad	26
6.3.2	Fristående	27
6.4	Förberedelser och efterarbete i samband med utedagen	28

6.4.1	Brainstorming	29
6.4.2	Praktisk information	29
6.4.3	Kontakten med naturskolan.....	30
6.5	Lärarens roll under utedagen.....	30
6.5.1	Ordningsman	30
6.5.2	Medforskare	31
6.5.3	Iakttagare	31
6.5.4	Hjälpare	31
6.6	Lärarna gör kopplingar till läroplanen	32
6.6.1	Naturvetenskapliga ämnen	32
6.6.2	Samhällsvetenskapliga ämnen.....	33
6.6.3	Kombination av ämnen	33
6.6.4	Hållbar utveckling	34
6.7	Förutsättningar för utomhuspedagogik på skolan	34
6.7.1	Naturen runt skolan	35
6.7.2	Samhället.....	36
6.8	Hinder för utomhuspedagogik i den egna skolan.....	36
6.8.1	Läraren	36
6.8.2	Eleverna.....	37
6.8.3	Brist på utrustning	38
6.8.4	Schemat	38
6.9	Sammanfattning av resultat.....	39
7	DISKUSSION	40
7.1	Lärarna beskriver elevens lärande på utedagen.....	40
7.1.1	Samband i naturen	41
7.1.2	Delaktighet/Samarbete	42
7.2	Lärarens roll	43
7.3	Utedagen kopplad till ordinarie verksamhet och Lgr 11	44
7.3.1	För- och efterarbete	44
7.3.2	Lgr 11	46
7.4	Förutsättningar för utomhuspedagogik på den egna skolan.....	47
7.5	Vidare forskning.....	49
7.6	Praktiska konsekvenser	50
8	REFERENSLISTA.....	51

BILAGA 1

BILAGA2

BILAGA3

1 INTRODUCTION

Jag har flera års erfarenhet av att arbeta som naturskolelärare på en naturskola och har mött många elever och deras lärare ute i naturen. Min erfarenhet är att eleverna och lärarna upplever utedagarna på naturskolan som något mycket positivt. Det är ett lustfyllt lärande där naturen bjuder på mångfald och utgör en rik kunskapskälla. När jag arbetade på naturskolan var naturen mitt klassrum. Jag brukade ta med klasserna en bit bort från stigen, där jag öppnade dörren till naturen. Att möta klassen på morgonen runt elden var en magisk inledning på dagen, uterummet erbjöd andra värden än klassrummet.

Min uppfattning är att läraren är en av de allra viktigaste faktorerna i elevernas lärande, oavsett om platsen är klassrummet eller kommunens naturskola. Många lärare väljer att använda landets naturskolor som en resurs. Det är angeläget att få en bild av hur lärarna uppfattar dagarna på naturskolan. Hur använder de resursen, hur integrerar de innehållet i sin ordinarie undervisning och hur uppfattar de elevernas lärande? Dagen på naturskolan kanske ger läraren ökad lust och kompetens att själv flytta ut en del av undervisningen till den egna skolans närområde och på så sätt variera sin undervisning.

2 BAKGRUND

För min studie är det relevant att först utförligt beskriva begreppet naturskola. Jag beskriver också skola med utomhusprofil som de norska och danska udeskoler är exempel på. Jag väljer att i detta bakgrundskapitel lyfta fram skolans läroplan ur ett utomhuspedagogiskt perspektiv.

2.1 Naturskola

Det finns ca 90 naturskolor i Sverige, den första naturskolan startade redan 1982 i Skäralid i Skåne. De flesta naturskolor drivs i kommunal regi och är en resurs och ett komplement för skolorna i kommunen. Naturskolan är bemannad med personal, naturskolelärare, som ansvarar för och leder verksamheten. På vilket sätt naturskolor är organiserade i kommunerna varierar. Naturskolornas styrdokument är skiftande, de har oftast ett uppdrag inom kommunen men kan tillhöra olika förvaltningar. ”De flesta naturskolorna ligger under utbildningsenheter, där de har olika breda arenor att arbeta inom. Det saknas i dag enhetliga styrdokument för naturskolornas verksamhet på nationell och lokal nivå” (Wohlin 2009). Verksamheten är oftast kopplad till skolans styrdokument Lgr 11 och bedriver pedagogisk utveckling kring utomhuspedagogik och hållbar utveckling i nära samarbete med skolorna i kommunen. Naturskoleföreningen, vars motto är ”att lära in ute”, har en viktig samordnande funktion för landets naturskolor. Föreningen ger ut tidskriften ”Bladet” fyra gånger om året (Naturskoleföreningen) och samordnar material och upplysningar kring landets naturskolor på hemsidan (www.naturskola.se). Naturskoleföreningen har de senaste åren gett ut böcker kring utomhuspedagogik i serien ”att lära in ute”. Böckerna ger metodiska idéer kring till exempel utomhusmatematik, utomhussvenska och utomhusengelska (Outdoor Teaching). Många naturskolor anordnar fortbildning för skolans och förskolans personal kring dessa böcker. Det finns också naturskolor som har publik verksamhet mot kommunens invånare på helger och lov.

De flesta naturskolor erbjuder verksamhet riktad till grundskolan i form av utedagar, där naturskolan inbjuder till olika program anpassade till årskurs och årstid. Det finns även verksamhet mot förskolans barn och personal. Innehållsmässigt varierar upplägget på Sveriges olika naturskolor, det kan vara friluftsinriktade aktiviteter eller mer ämnesrelaterade aktiviteter. Programmens längd varierar, de flesta naturskolorna

möter skolklassen under en dag och klasserna besöker naturskolan en eller två gånger per läsår. Det finns också exempel där naturskolan samarbetar mer kontinuerligt med skolklasser, då flera gånger per termin. Innehållet under naturskoledagarna är varierat och eleverna upplever många olika aktiviteter. Gemensamt för olika naturskolor är arbetssättet som är upplevelsebaserat, ämnesövergripande och praktiskt. Utedagen är oftast en heldag men är inte indelad i lektioner och raster som en ordinarie skoldag. Utedagen har ändå en relativt fast struktur där klassen först samlas och har en gemensam genomgång, där temat för dagen presenteras av naturskoleläraren. Därefter följer gruppvisa aktiviteter kopplade till plats och årstid. Lunchen äter eleverna oftast i form av matsäck runt lägerplatsen och det brukar finnas tid för fri lek när lunchen är uppäten. Slutligen sker efterarbete i någon form som följs av reflektion och avslutning. Det finns också naturskolor som har kortare program, en timme eller en förmiddag. Många naturskolor har en lokal i ett naturområde i kommunen men det finns också ambulerande verksamhet i form av buss eller uppsökande verksamhet där skolornas närmatur används.

När första naturskolan i Sverige startades 1982 av naturvårdsverket (Sandell & Sörlin 2008:153), var det efter engelsk, amerikansk och även dansk modell. I Danmark finns en tradition av naturskolor där man professionellt arbetar med aktiviteter ute i naturen. Den första naturskolan startade i Danmark 1972 i Farum. Danmarks motsvarighet till naturvårdsverket (Skov- og Naturstyrelsen) utbildar varje år drygt 200 naturvejledere, professionella naturvägledare, som nu arbetar på danska naturskolor (Hyllested 2007). I Sverige finns ingen liknande auktorisering eller utbildning för naturskolelärare. De flesta som arbetar på naturskola i Sverige är lärare eller har annan akademisk utbildning, oftast inom den naturvetenskapliga sektorn.

Att flytta ut lärandet kan innebära att använda skolans närmatur eller det omkringliggande samhället (Jordet 2007, Szczepanski 2008). Det kan också innebära att lärandet flyttas till kommunens naturskola. Trine Hyllested (2007) har i sin studie tittat på hur lärandet sker när det flyttas ur skolans lokaler till naturskolor, museer och science centers. Studien visar på att naturskolan värderas mycket högt av lärarna i kommunen. Naturskolan är något som skiljer sig från den ordinarie skolverksamheten, den har en särskild position, ligger på en särskild plats, använder särskild utrustning och använder särskilda undervisningsmetoder (Hyllested 2007).

Det som tydliggörs i studien är att lärarna upplever att det finns en värdefull ämnesexpertis på naturskolan. Hyllested (2007) menar att det skett en utveckling av expertsystem och jämför med tidigare, under 60-talet, då lärarna tog ut eleverna mer på egen hand. I dag förlitar man sig gärna på experter och detta har lett till en framväxt av speciella platser för förmedling, till exempel naturskolor och science centers. Begreppet naturskola är svårt att direkt översätta till andra språk. I England, Skottland och Wales finns sedan i mitten av 90-talet ett växande antal Forest Schools som är en organisation som söker upp skolor för samarbete och där man använder skolans egen närnatur men med personal från Forest School. Begreppet Forest School är inte helt likställt med naturskola, möjligen ett mellanting mellan ”skogen i skolan” och naturskola. I dag räknar man med ca 140 stycken Forest Schools i England (O’Brian et al. 2006).

2.2 Skolor med utomhusprofil

Naturskola definieras som en extern verksamhet dit skolor kommer för att använda utomhuspedagogik. Det finns också skolor som i den ordinarie skolverksamheten integrerar utomhuspedagogik. Begreppet udeskole har fått relativt stort genomslag i Danmark, inspirerat av det norska begreppet uteskole (Jordet 2010). Norska uteskole och även det danska udeskole beskriver ett arbetssätt inom det ordinarie skolväsendet som en del av skolans formella läroplan. Uteskole (udeskole) är att bedriva undervisning ute, ofta systematiskt minst en gång i veckan året runt. Jämfört med det engelska begreppet outdoor education, som har mer fokus på naturen som klassrum (Jordet 2010), omfattar uteskole även att undervisningen förläggs till urbana omgivningar såsom museer, arbetsplatser, samhället och institutioner.

I Sverige finns också skolor som har någon form av utomhusprofil och där man kontinuerligt jobbar med utomhuspedagogik, det som enligt dansk och norsk modell går under benämningen udeskole/uteskole. Fenomenet är förmodligen mest utbrett i de yngre stadierna men det finns även exempel på skolor som arbetar kontinuerligt med utomhuspedagogik i de äldre årskurserna. Det finns ingen liknande sammanställning eller kartläggning av omfattningen i Sverige som den som är gjord i Danmark (Bentsen et al. 2010), här finns ett outforskat område. Det finns ingen sammanslutning eller nätverk kring dessa skolor. Det finns ”I Ur och Skurförskolor” och även skolor som är organiserade i Friluftsförbundet. I dagsläget finns

det tolv skolenheter som är ”I Ur och Skur” och det finns i dag över hundra förskolor som är ”I Ur och Skur- förskolor” (Friluftsförbundet).

2.3 Lgr 11 och utomhuspedagogik

Jag har valt att titta närmare på skolans styrdokument, läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11, ur ett utomhuspedagogiskt perspektiv. Naturskola eller utomhuspedagogik finns inte inskrivet i skolans läroplan. Många naturskolor sprider däremot kunskap om hur skolan kan, med stöd i läroplanen, flytta ut lärandet. Utomhuspedagogik är ett betydelsefullt redskap för att levandegöra läroplanens intentioner (Brügge, Glanz & Sandell, 1999:24). I skolan finns en tradition av motsättningar mellan teori och praktik. Gustavsson (2002) ställer frågan om det är så att kunskap endast sitter i huvudet eller även i traditioner och i människans kropp. Enligt Lgr 11 är kunskap inget entydigt begrepp utan kan komma till uttryck i olika former såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. ”Fakta som information, förståelse för att uppfatta meningen och innebörden, färdighetskunskap som att vi vet hur något ska göras och kan genomföra det och förtrogenhetskunskap, en kunskap förenad med kunskapens tysta dimension ofta förenad med sinnliga upplevelser” (Gustavsson 2002: 24).

I Lgr 11 står det att ”skolan ska sträva efter att erbjuda alla elever fysisk aktivitet och ta hänsyn till elevernas olika förutsättningar och behov” (Skolverket 2011). Den fysiska aktiviteten, rörelsepotentialen är inbyggd i utomhuspedagogiken (Szczepanski 2008).

Eleverna ska pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja till att pröva egna idéer. Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra. Skolan ska därigenom bidra till att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap. En viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang (Skolverket 2010).

Skolverket menar att ämnesövergripande tematiska arbetssätt, där elever tar ansvar för sitt lärande och där resultat kan vara till nytta utanför skolan är karaktäristiskt för ett entreprenöriellt lärande. Enligt Jordet (2010) är det centralt gällande uteskole, att samarbete sker med omkringliggande samhälle och de resurser som finns där. Lärarens roll är att bygga en bro mellan aktiviteter utanför klassrummet och övrig undervisning (Jordet 2010:40). Lärarens ledande roll som organisatör blir extra

viktig när lärandet flyttas utanför klassrummets väggar, eftersom det inte handlar om enskilt arbete där eleverna lämnas åt sig själva.

Inom vissa skolämnen som till exempel biologi eller idrott krävs det utomhuspedagogik för att arbeta mot målet i kursplanerna. Det är svårt att behandla det centrala innehållet ”djur och växter i närmiljön och hur de kan sorteras, grupperas och artbestämmas samt namn på några vanligt förekommande arter” (Skolverket 2011), utan att förlägga en del av undervisningen i skolans närmiljö. Det är logiskt. Inom naturvetenskapliga metoder och arbetssätt betonas ”fältstudier och observationer i närmiljön”. I kunskapskraven står att läsa att godtagbara kunskaper i slutet av årskurs tre är att ”eleven kan beskriva och ge exempel på enkla samband i naturen utifrån upplevelser och utforskande i närmiljön”. Progressionen upp till kunskapskravet för betyg E i årskurs sex är att ”eleven kan genomföra enkla fältstudier och andra undersökningar utifrån givna planeringar och även att bidra till att formulera enkla frågeställningar och planeringar som det går att arbeta systematiskt utifrån” (Skolverket 2011).

Inom matematik finns det flera moment som med fördel kan förflyttas ut i skolans närmiljö till exempel konstruktioner av geometriska objekt, mätningar, jämförelser och uppskattningar av längder, massor, volymer och tider. Många lärare har blivit inspirerade av naturskoleföreningens böcker om utomhusmatematik. Att flytta ut engelskalektionen är en fördel om syftet är att eleverna ska utveckla sina förmågor att ”formulera sig och kommunicera i tal och skrift” (Skolverket 2011), då är skolans närnatur den rätta platsen för en ”walk and talk”. Fägerstam (2012) visar i sin studie, att det är svårt att peka på mätbara förändringar i lärandet bland elever på högstadiet, men en vinst som hon har sett i sin forskning är att eleverna vågar prata mer när de är ute. Inom skolämnet svenska finns många moment som innebär att tala, lyssna och samtala. Naturskoleföreningens bok ”att lära in svenska – ute” visar på flera exempel av utomhuspedagogiska övningar kopplade till kursplanen i svenska (Outdoor Teaching).

Under mål och riktlinjer står att ”läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven får möjlighet till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang och får möjlighet att arbeta ämnesövergripande” (skolverket 2011: 14). Det utomhuspedagogiska arbetet på naturskolan beskrivs oftast ämnesövergripande och

att kunskaper sätts i ett sammanhang. Läraren har en viktig roll att sätta in det som eleverna gör och lär på naturskolan i ett sammanhang så att det tillsammans med skolans arbete utgör en helhet.

3 LITTERATURAVSNITT

Följande litteraturavsnitt är en översikt av de teorier och den forskning som är relevant för syftet med uppsatsen.

3.1 Samspel för lärande

Lärande ur ett sociokulturellt perspektiv innebär att lärande aldrig sker i tomrum utan är situerat och kontextualiserat (Säljö 2000). Lev Vygotskij (1896-1934) skapade den sociokulturella teorin om att lärande sker mellan människor och inte enbart i människans huvud. Ur ett sociokulturellt perspektiv sker lärandet i ett socialt sammanhang och i interaktion med omgivningen. Att se utomhuspedagogik ur ett sociokulturellt perspektiv är att se närmare på de interaktioner som sker mellan elever och mellan elever och den miljö som naturen innebär. På en naturskola används speciella artefakter, redskap och språk, som är kopplade till platsen. ”Den fysiska kontexten är den miljö och verksamhet inom vilken en handling vanligtvis utförs” (Säljö 2000:136). Klassrummet är den miljö som eleverna till allra största del är hänvisade till under sin skolgång. Att flytta verksamheten till ett uteklassrum där himlen är taket och skogen väggarna innebär en ny fysisk kontext.

Iann Lundegård (2004:96) menar att uterummets främsta tillgångar för lärandet handlar om att ”erbjuda eleverna en konkret relation mellan handling, erfarenhet och språk”. Lundegård (2004) beskriver i sin text en utedag på en naturskola ur en invandrarflickas perspektiv. När eleverna förflyttas till en naturskola utgör naturen redskapet för lärandet. Upplevelsen blir annorlunda för en elev som har sitt ursprung och sin uppväxt nära svensk natur, jämfört med en elev som invandrat och inte har språket eller erfarenheter av svensk natur. Genom besöket på naturskolan kan eleven ”få tillgång till den svenska kulturen och det svenska språket” (Lundegård 2004:82). Sett i ett utomhusdidaktiskt perspektiv lär vi inte om naturen när vi vistas i naturen utan vi lär oss i första hand vad andra människor har sagt om den (Lundegård, 2004). Vi lär oss ett språk och ett språkspel kopplat till naturen. Naturen kan ses som en artefakt, den kan ha olika betydelse för olika människor och olika kulturer.

I ett sociokulturellt perspektiv är utveckling en socialisation in i en värld av handlingar, föreställningar och samspelsmönster som är kulturella och som existerar i och genom kommunikation, och som därför skiljer sig åt mellan samhällen och livsmiljöer (Säljö 2000:68)

Att skolan är en del av samhället och att den måste föras närmare samhället hävdade John Dewey (1859-1952). I sitt pedagogiska credo (Dewey 2004) skriver han om hur han ser att skollivet växer fram ur hemlivet, att elevernas erfarenheter hemifrån måste tas tillvara på skolan. Dewey menar att undervisningen ska utgå från barnets egna sociala aktiviteter. I hans experimentskola finns verkstäder och i sitt arbete ”Skolan och samhället” skriver han följande.

Tänk er en ordinär skolsal med dess rader av fula bänkar placerade i geometrisk ordning, hopträngda så att det blir minsta möjliga utrymme runt omkring, bänkar som är nästan lika stora, med knapphändigt utrymme för böcker, pennor, papper! Lägg därtill ett bord, några stolar, kala väggar, möjligen några få tavlor Precis som en biolog kan ta ett par benknotor och rekonstruera ett helt djur, så kan vi rekonstruera den enda tänkbara undervisningsaktiviteten som kan försiggå på ett sådant ställe. Allt är gjort för passivt lyssnande (Dewey, 2004:73)

I Deweys progressiva pragmatiska pedagogik är till exempel skolträdgården viktig och alla de andra miljöerna som främjar ett aktivt lärande. Han öppnar dörren till omkringliggande samhälle och till naturen. Enligt Dewey är lärande en intellektuell process som har ett nära sammanhang med kroppslig aktivitet, han understryker användandet av kroppens alla sinnen i lärprocessen. Teori och praktik är inte motsättningar utan samspelet mellan den praktiska förstahandsupplevelsen och den textbaserade kunskapen är kärnan i Deweys pedagogiska filosofi. I samma anda som Dewey visar många av dagens forskare i utomhuspedagogik på betydelsen av samspel mellan ute och inne, mellan praktik och teori, mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning (Jordet 2010, Szczepanski 2008).

3.2 Utomhuspedagogik

I ett utomhuspedagogiskt perspektiv lyfts platsen fram som en viktig del i lärandet. Förutom de didaktiska frågorna Vad? (vilket innehåll), Hur? (på vilket sätt) och Varför? (motiv till innehåll) ställs också frågan Var? (vilken plats passar bäst för detta innehåll). Att flytta undervisning utomhus, att lära in ute, ställer andra krav på elever och lärare jämfört med mer traditionell undervisning inomhus. Flera studier lyfter fram positiva effekter av utomhuspedagogisk verksamhet, andra studier visar på hinder som är förknippade med att flytta lärandet utomhus (Rickinson et al. 2004).

Mycket av den utomhuspedagogiska forskningen behandlar elevers attityder, aktiviteter och sociala interaktioner under utomhusaktiviteter (Rickinson et al. 2004). Rickinson m.fl. har gjort en omfattande kartläggning av totalt 150 olika forskningsrapporter publicerade på engelska mellan 1993 och 2003. I kartläggningen

sammanställs bland annat forskningsbevis kring vilken inverkan utomhusaktiviteter har på elevers lärande. Studien visar på kognitiv intellektuell inverkan, affektiv, känslomässig inverkan, sociokulturell inverkan och slutligen vilken fysisk/beteendemässig inverkan som utomhuspedagogik bidrar till (Rickinson et al. 2004). En amerikans studie beskriver ett projekt där 46 stycken femteklassare använde den närliggande parken som klassrum för ekologistudier. Förutom ökade kunskaper i ekologi blir sidoeffekten att lärare och elever kommer bättre överens och att elevernas självkänsla ökar (Milton et al. 1995). Goda relationer mellan lärare och elever är en förutsättning för att kommunikationen mellan dem ska fungera. Många lärare i Arne Jordets (2010) studie av norsk uteskole menar att goda relationer är en mycket positiv effekt av uteskole, detta ger indirekt en positiv effekt på elevens lärande. Att vara på en informell arena för lärande ger en helt annan kontakt med eleverna, lärarna i studien beskriver att de får uppleva andra sidor av eleverna utanför klassrummet och att de ser varje enskild elev på ett annat sätt än inne i klassrummet (Jordet 2010, Hyllested 2007). Läraren får mer förtroende, uppfattas som mer tillgängliga och relationen mellan lärare och elev blir mer avslappnad (Ericsson 2004).

Nationellt centrum för utomhuspedagogik vid Linköpings universitets (NCU) definierar utomhuspedagogik på följande sätt

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

att lärandets rum flyttas ut till samhällsliv, natur- och kulturlandskap, att växelspelen mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning betonas, att platsens betydelse för lärandet lyfts fram (Dahlgren et al. 2007:11)

Anders Szczepanski (2008) har i sin licentiatavhandling utforskat lärares uppfattning om landskapet som lärandemiljö. Han beskriver platsperspektivet som det landskap landscape, där kognitiva upplevelser, mindscapes av den fysiska miljön äger rum genom lärandeaktiviteter i handling (Szczepanski 2008).

3.3 Utforska ute och efterarbete inne

Det finns fördelar med att kombinera utomhuspedagogik med undervisning inne. Det ena arbetssättet kan inte utesluta det andra. Eleverna ges först tid att utforska med alla sinnen för att sedan inomhus efterarbete och intellektuellt förstå det som

upplevdes ute, ett inomhus- och utomhusperspektiv i växelverkan (Milton et al. 1995, Jordet 2010, Dahlgren & Szczepanski 2004). Potentialen för elevens lärande ökar om det finns ett tydligt sammanhang mellan det som görs utanför klassrummet och det som görs i klassrummet. Arbetsätten kompletterar varandra, Arne Jordet (2010) beskriver det som en trestegsprocess. Först sker förarbete inne, där eleverna förbereder vad de ska göra ute. Som steg två genomför eleverna de planerade uteaktiviteterna, där de gärna kan ta med resultat in i klassrummet för att sedan i det tredje steget bearbeta det som undersöktes ute. Erik Mygind (2009) har i en dansk studie studerat elever i årskurs tre som under tre års tid haft en utedag veckan året runt. Klassen åkte med tåg och buss till en närliggande skog. Eleverna uttryckte en klar positiv attityd till att vara utomhus och att lära in ute. Att det inte förekom störande ljud utomhus upplevdes som en positiv upplevelse. Eleverna fick mer ut av grupparbeten, det uppstod färre konflikter och de ökade sin fysiska aktivitet. Utedagarna i den danska studien förbreddes inne och det som eleverna upplevde och utforskade ute användes och bearbetades genom att eleverna berättade och skrev om det efteråt i klassrummet (Mygind 2009). Det positiva resultatet ska ses i ljuset av att det var entusiastiska och kunniga lärare som deltog i treårsprojektet.

3.4 Att läsa naturen

Det finns också svenska forskare som tittat närmare på hur lärandet förstärks utomhus. Ola Magntorn (2007) har i sin studie undersökt elevers och lärarstudenters förmåga att ”läsa naturen” (översatt från ”reading nature”) för att tillgodogöra sig kunskaper i ekologi. Han har undersökt olika gruppers förmåga att beskriva ekosystem i en utomhuskontext. En viktig del i det naturvetenskapliga arbetssättet innebär att genomföra fältstudier (Skolverket 2011) vilket också betyder att man använder andra metoder än i klassrummet. Det går inte att teoretiskt läsa sig till alla kunskaper i biologi och i synnerhet inte i ekologi. Magntorn (2010) menar att artkunskap är en viktig del av den ekologiska förståelsen, han beskriver ett bottom-up perspektiv, där man genom att utgå från arten senare förstår mekanismerna i ett ekosystem (Magntorn et al. 2010). Att utgå från en art, autekologi, leder vidare till ekologiska frågeställningar om artens behov och vad som händer om artens förutsättningar förändras. Magntorn (2010) menar att undervisning för ekologisk förståelse kräver att undervisningen flyttas ut. Det finns en tradition att genomföra exkursioner inom biologiämnet. I exkursionen ingår bland annat att kunna observera,

identifiera och namnge växter och djur i sin rätta miljö. I exkursionen blir kunskapen aktualiserad i den situation där den hör hemma och eleverna får möjlighet att lära sig arterna som en del av ett sammanhang.

3.5 Möjligheter och hinder för utomhuspedagogik

Platsen har betydelse för lärandet och i en dansk kartläggning av udeskoler har Peter Bentsen m. fl. (2010) konstaterat att det finns ett ökat intresse för att använda skolornas närnatur för utomhuspedagogik. Bentsens studie visar att från 2003 till 2007 ökade antalet skolor i Danmark som bedrev udeskole från 35 st till 290 st. I studien svarar 28 % av de tillfrågade skolorna att de använde sig av udeskole. Det är en tydlig trend att fler och fler lärare använder utemiljön för lärande i Danmark (Bentsen et al. 2010). Det är en rörelse som växer ur ett gräsrotsperspektiv, i Danmark finns en frihet bland lärarna att tolka läroplanen och utveckla nya pedagogiska idéer (Bentsen et al. 2010). Som en effekt av detta ser Bentsen att det måste ske en större samverkan mellan planerare av grönytor i samhället och de skolorna som vill utnyttja ytorna. I Danmark finns ingen allemansrätt av svensk modell och de hinder som tillfrågade skolor såg som störst i studien var ökade kostnader för transporter och lärarresurser i samband med udeskole (Bentsen et al. 2010).

Om studien i Danmark visar på ökat intresse för utomhuspedagogik, så visar annan forskning på en negativ trend där till exempel skolbarn i sydvästra England är ute allt mer sällan (Waite 2010). Orsaken är pressade lärare som saknar kunskap och självförtroende att ta med barnen ut, hinder finns i form av skolpolitik som främjar det intellektuella lärandet och att det saknas medel för att utveckla utomhuspedagogik. Utomhuspedagogik ses som en perifer aktivitet (Waite 2010). Andra studier visar också på minskad möjlighet till utomhuspedagogik för skolelever i England under senare år (Rickinson et al. 2004). Richard Louv (2008) beskriver i sin bok "Last Child in the Woods" hur barns spontana utevistelse på sin fritid radikalt har minskat. Han pekar på föräldrars rädsla för naturen, trafiken och främmande människor som en bidragande faktor till att barn i dag inte rör sig fritt på egen hand. Samma tendens ser vi i Sverige, med föräldrar som skjutsar sina barn till skolan. Szczepanski (2008) ser i sin studie att lärare uppger väderförhållanden, brist på regnkläder och stövlar som skäl till att inte gå ut med eleverna. Szczepanski

menar att förflyttningen ut sätter lärarens kontrollbehov i gungning och att lärarna i och med det upplever en osäkerhet.

I en kanadensisk studie (Tan & Pedretti 2010) framkommer det att lärare ser flera hinder till att flytta ut undervisningen, bland annat visar resultatet i den studien att lärarna uttrycker svårigheter att entusiasmera dagens elever till att förundras över naturen. Som en av lärarna i uttrycker det: ”Det är svårt för naturen att vinna över en Iphone”. Lärarna upplever också hinder i form av schemaläggning, brist på resurser, överfulla kursplaner och en politisk ovilja till utbildning i utomhuspedagogik och hållbar utveckling. Följande citat från artikeln får illustrera de hinder som några lärare i Ontario, Kanada kan uppleva.

W: Nowadays, we have to look at filling in paperwork several days before the event, sending home a letter to the parents, yada yada yada. So there's an administrative set of hoops we had to jump through. I might be hyperbolizing that particular incident [. . .] but there's still a general permissionform that the parents have to sign to allow teachers to go on neighbourhood trips. . . . If I do want to go on a geology trip, I have to look at hiring a bus and these days with school budgets being what they are, that is not as financial possible as it might have been in a more financially open time. And then, of course the finances too limit me [. . .] Here I've got 30 kids and we're surrounded by half a dozen nice stately White Pine trees but we only have enough tools to do the measurements of one or two at a time. (Tan & Pedretti 2010:74)

4 SYFTE

Med fokus på utedagen på naturskolan är syftet att undersöka hur lärare beskriver elevernas lärande, sin egen roll, vilka kopplingar som finns till skolans ordinarie verksamhet och dess styrdokument. Ett bisyfte är att beskriva vilka förutsättningar som lärarna ser till utomhuspedagogik runt den egna skolan.

För att göra det möjligt att uppnå syftet har fyra frågor formulerats:

- Hur uppfattar läraren elevernas lärande under utedagen på naturskolan?
- Hur ser läraren på sin egen roll under utedagen på naturskolan?
- Hur integreras utedagen med skolans ordinarie verksamhet och dess styrdokument?
- Vilka möjligheter och hinder till utomhuspedagogik finns på den egna skolan?

Syftet förtydligas med en schematisk bild, se bilaga 1

5 METOD

5.1 Undersökningsmetod

När jag påbörjade studien funderade jag på vilken metod som skulle användas för att bäst nå målet med min undersökning. Det finns två möjliga riktningar, kvantitativ eller kvalitativ (Kvale, 2007). En kvantitativ studie hade inneburit en större bredd med ett stort antal personer. Jag har valt att intervjua ett fåtal personer för att på så sätt få en djupare förståelse, studien är en kvalitativ undersökning. En kvalitativ forskning handlar om att ge rika flerdimensionella beskrivningar som inte innehåller mätbara variabler såsom i den kvantitativa forskningen (Sohlberg 2009). Genom att använda intervju och observation som metod fick jag en inblick i hur lärarna upplevde utedagen på en naturskola. Intervjuerna hade en halvstrukturerad form, vilket innebar att förutbestämda frågor var min utgångspunkt. De öppna svaren lät tankar, erfarenheter och funderingar växa fram. Genom de halvstrukturerade intervjuerna framträdde en tydligare bild av lärarnas uppfattningar.

5.2 Observation

Som första steg i studien valde jag att vara med på en naturskoledag som observatör. Jag fick möjlighet att vara med en höstdag och observerade hur utedagen var upplagd, vad eleverna, medföljande lärare och naturskoleläraren gjorde under dagen. Som stöd fördes minnesanteckningar och fotograferades. Som Kvale (2007:293) skriver gäller det att göra fältanteckningar som sedan är användningsbara och som är så pass utförliga att man senare kan tolka vad som menas. Samtidigt kan observatören inte gå runt med penna och papper hela tiden, då blir människorna för medvetna om att de blir observerade. Observationen hade två syften, dels att användas i analysen men också att utgöra ett stöd för mig inför intervjuerna. Anteckningarna hjälpte mig att formulera intervjufrågor som var kopplade till naturskoledagens innehåll. Med den egna erfarenheten kunde jag senare lättare leda intervjusamtalen framåt och göra kopplingar till naturskolans program. Jag valde att observera på en av naturskolorna där jag själv inte tidigare hade jobbat. Under observationen styrdes uppmärksamheten mot vad eleverna, som var en årskurs fyra, fick vara med om under dagen. Jag noterade hur de interagerade med platsen och varandra. Jag var också uppmärksam på lärarens roll under dagen och vilken

utrustning och vilka begrepp som användes. Under lunchen satt jag tillsammans med läraren och pratade om dagen och om hur hon upplevde naturskoledagen.

Jag har också tagit del av de båda naturskolornas hemsidor om de teman som erbjuds och vilken information naturskolorna ger till klasserna och deras lärare inför naturskoledagarna. Den andra naturskolan som ingick i studien var jag väl förtrogen med, jag har själv arbetat som naturskolelärare där under flera år. Där valde jag att inte göra någon liknande observation.

5.3 Urval av lärare till intervju

Inledningsvis tog jag kontakt med två olika naturskolor i två olika kommuner för att via dem få kontakt med lärare som under höstterminen 2011 besökt naturskolan med sin klass. I min första kontakt med naturskolorna betonade jag att min studie inte hade för avsikt att göra en utvärdering av naturskolans verksamhet. Jag hade heller inte för avsikt att jämföra eller inbördes gradera de olika naturskolornas arbetssätt. Jag fick via naturskolornas personal tillgång till en förteckning över samtliga lärare med namn, e-post och telefonnummer, som besökt naturskolorna de senaste månaderna. Jag valde sedan själv ut vilka lärare som jag skulle kontakta för en intervju, naturskolan var inte delaktig i den processen. Urvalet gjordes slumpmässigt och jag mailade, se bilaga 2, i första omgången cirka tio lärare en förfrågan där jag beskrev mitt intresse och syftet med min studie och att jag var intresserad av att få boka ett intervjutillfälle med dem. Några lärare avböjde på grund av tidsbrist, men mailet innebar kontakt med i första omgången fyra lärare och i min mailkontakt erbjöd jag flera alternativ på datum för intervju. Jag var också medveten om lärarnas pressade tidsschema och erbjöd mig att komma till deras skola om läraren kunde ordna ett ostört rum. Inför intervjutillfället fick läraren ett mail med några av intervjufrågorna cirka en vecka innan jag skulle komma. Den extra mailkontakten gjorde jag också för att försäkra mig om tid och plats och att läraren inte hade glömt att vi skulle träffas. De lärare som inte svarade på mitt mail i första omgången tog jag inte kontakt med igen. Jag gjorde istället ytterligare ett liknande mailutskick i början av vårterminen 2012 till nya lärare, för att få till stånd några fler intervjuer. Det resulterade slutligen i sex genomförda intervjuer, varav två av lärarna hade varit på en av naturskolorna och resterande fyra hade besökt den andra. Lärarna undervisade från årskurs två till årskurs fem. Av de lärare som intervjuades var fyra kvinnliga och

två manliga. Som tack för genomförd intervju delade jag ut en utflyktguide till naturområden i området.

5.4 Intervjumetodik

Intervjuerna som genomfördes var semi-strukturerade, öppna intervjuer där jag använde mig av en intervjuguide, se bilaga 3 (Bryman 2002:301). Platsen för intervjuerna var på respektive lärares skola förutom en lärare som jag intervjuade på en lunchrestaurang i skolans närhet. Enligt Kvale (2009:209) är intervjun ett ”intersubjektivt företag där två personer talar om ämnen av gemensamt intresse”. Jag använde mig av öppna frågor (Bryman 2002:157) vilket innebär att respondenten kan svara med egna ord till skillnad från slutna frågor där det finns färdiga svarsalternativ. Alla intervjuer spelades in med diktafon och jag använde även mobilens inspelningsfunktion som backup. Varje intervju varade ca 35-40 minuter. Samtliga sex lärare som intervjuades hade besökt en naturskola och haft en utedag där med sin klass. För några av de intervjuade lärarna hade det gått mer än en månad sedan de hade sin utedag. Jag var därför lite orolig att de inte skulle ha dagen i färskt minne, men när vi väl började samtalet drog de sig till minne dagens händelser ganska snabbt. Inledningsvis fick de beskriva utedagen så utförligt och detaljerat som möjligt.

Enligt Kvale (2009: 103) kan teoretisk kunskap om ämnet hjälpa att skapa ordning och mening när man analyserar intervjuer. Kvale (2009: 123) menar samtidigt att kännedom om innehållet i en undersökning inte går att skaffa enbart genom litteratur och teoretiska studier. Jag har genom egen erfarenhet en stor förtroenhet med området, jag vet hur utedagar på naturskola ser ut och i vilken miljö lärare och elever rör sig. Min förtroenhet har haft en positiv inverkan på mina intervjuer. Samtidigt har jag inte någon stor erfarenhet att utföra intervjuer och det kan ha påverkat intervjuernas kvalitet till det sämre. Det framkommer i intervjuerna att jag vill driva samtalet framåt, att jag har lite för bråttom att jag kanske inte låter läraren prata tillräckligt mycket till punkt.

Intervjuerna sparades som ljudfiler och fördes över från diktafonen till datorn. Jag transkriberade intervjuerna ordagrant för att på så sätt få ett verktyg så att jag sedan kunde tolka det som sagts under intervjuerna (Kvale 2009:210). Varje intervju motsvarade cirka åtta sidor text.

5.5 Reliabilitet

Studiens reliabilitet rör frågan om resultatet blir detsamma om någon annan genomför studien (Kvale 2007). Då min egen bakgrund är naturskolelärare, hade jag farhågan att jag skulle styra intervjuerna omedvetet och få de svar som de intervjuade trodde jag ville ha i min roll som före detta naturskolelärare. Jag måste vara medveten om att läraren skulle kunna förknippa min person med naturskolan och att det skulle styra deras svar till att de ville vara lojala mot naturskolan. Jag upplevde inte att så blev fallet och jag var noga med att poängtera att intervjuens syfte inte var att utvärdera själva naturskolan. Det var bara en av lärarna som var känd av mig sedan tidigare, övriga var nya bekantskaper.

5.6 Etiska aspekter

Lärarna i studien är anonyma och så även de två naturskolorna. Då jag inte längre arbetar på naturskola, var det andra naturskolelärare som klasserna och lärarna mötte under hösten 2011 och våren 2012. Jag har inte frågat skolledning inför intervjuerna utan utgått från att läraren har mandat att bestämma själv om hon/han vill ingå i en studie. Inför min observation pratade jag med läraren som kom till naturskolan med sin klass så att hon och klassen var införstådda med min roll som observatör under dagen.

5.7 Analys av intervjuer

Utifrån det insamlade materialet har jag analyserat intervjuerna genom att läsa och kategorisera de transkriberade texterna. Processen innebar att jag har brutit ned data, att intervjuerna har jämförts och att jag har försökt hitta likheter och olikheter i det som lärarna pratat om (Kvale, 2009:218). I en första omgång har dokumenten bearbetats genom att jag skrivit viktiga iakttagelser och kommentarer i marginalen. Jag har även arbetat med att färglägga i dokumenten med färgpennor, olika färg för olika kategorier, i samtliga utskrifter. Färgerna gav en bättre överblick och jag började se mönster i det relativt omfattande materialet.

När jag började se möjliga rubriker och kategorier har jag även skrivit dessa på post-it-lappar för att kunna få en bild av hur de olika rubrikerna kan förhålla sig till varandra. Analysarbetet har krävt många tillbakablickar i ett omfattande material. Jag har slutligen sett ett mönster och satt rubriker. Under varje rubrik har olika kategorier trätt fram. En rubrik är hur lärarna talade om elevernas lärande, en annan

hur lärarna gjorde kopplingar till skolans styrdokument. En annan rubrik är att lärare beskriver förarbete och efterarbete. Att ta klassen utanför klassrummet innebär nya roller, många av lärarna i intervjuerna pratade om rollfördelning under naturskoledagen. Lärarna beskrev också förutsättningarna för utomhuspedagogik i skolans närnatur och vid intervjuerna framkom det vilka hinder och även möjligheter som fanns till utomhuspedagogik på hemmaarenan. När de intervjuade lärarna citeras i analysredovisningen är de numrerade från ett till sex.

6 ANALYSREDOVISNING

I det här kapitlet redovisas den analys som är gjord utifrån resultatet, det görs utifrån de rubriker och kategorier som framträtt.

Studien utgår från utedagar på två olika naturskolor och varje utedag har varierat vad gäller tema, årkurs och årstid. Under min observation på en av naturskolorna hade klassen en genomgång inomhus, sen fick de arbeta i naturen i grupper och samla höstfynd. Därefter var det efterarbete i naturskolans lokaler. Andra utedagar har inlets med en övning där eleverna fick sitta en stund tysta i skogen eller så har man samlats vid en eldplats. En av dagarna som en av lärarna beskriver var en dag när naturskoleläraren kom till skolan och hade en dag med klassen i skolans närnatur. Då samlades man på skolgården och gick gemensamt till ett närliggande skogsområde.

6.1 Olika sätt att lära under utedagen

Lärarna beskriver olika sätt att lära under utedagen på naturskolan. Gemensamt för dagarna har varit att eleverna gruppvis har gjort olika undersökningar i naturen.

6.1.1 Utforskande

Flera lärare uttryckte att eleverna under naturskoledagen använde ett utforskande arbetssätt, att det var ett lärande utifrån elevernas egna upptäckter och upplevelser.

Det känns som de får upptäcka mera, hitta egna... mer använda sina egna tankar och idéer när man är ute. Det känns som det blir mer kreativt ute... Ute känns det som att de (eleverna) blir mer spontana. (lärare 3)

Lärarna uttrycker att eleverna använder sina egna tankar på ett kreativt sätt. En lärare uttryckte att eleverna såg skillnader och använde språket när de gjorde jämförelser av djuren. Arbetssättet var engagerande och det tyckte läraren var bra.

Och de var väldigt inne i det. Så fort de såg någonting. Åh, den var ju jättesnabb!! Åh, den var ju inte så snabb. Ja begreppen tycker jag var häftigt hur de snappade upp...långsam...snabb. Jag tycker det var en bra uppgift. (lärare 4)

Förstahandsupplevelsen var utgångspunkten för det fortsatta lärandet. Det var lustfyllt och lärarna menade att det var ett kreativt arbetssätt. Under observationen var det också tydligt att klassen på naturskolan utgick från det de hittade ute just på den platsen. Förstahandsupplevelsen var påtaglig och ledde till frågor, frågor som sedan ledde till fortsatt lärande och till fortsatt utforskande.

Jag tyckte man märkte på barnen. Kom och kolla här! Kolla under den här stenen!! Vad är det här för nåt? Det var jätteroligt! (lärare 4)

Några lärare i studien beskrev både inomhusmiljön på naturskolan och även utemiljön som viktiga aspekter i lärandet. Naturskolan beskrevs som en plats där det var tillåtet att använda alla sinnen. Naturskolans lokaler var fyllda av naturföremål som bjöd in och inspirerade till att känna och titta.

Och sen blir det ju också när man kommer in på naturskolan så är det ju väldigt upplagt för det här sökandet och tittandet och kännandet... (lärare 5)

Lärarna upplevde det som en fördel att komma till en annan miljö.

Bara att få komma bort och att få komma till en annan miljö, det är nästan lite landetskänsla, men att det är så nära. Och för barnen också att få upptäcka att det där finns. (lärare 3)

Det fanns utrymme under dagen för eleverna att ställa frågor. Det fanns också stunder då de fick möjlighet att lyssna på varandra och ta del av andras berättelser.

En lärare uttryckte att lärandet pågick under hela dagen.

Ja alltså hela dan måste jag säga att jag tyckte att de lärde sig, faktiskt. På olika sätt. Undersökande, men också genom att lyssna och också genom att få ställa frågor, de ställde ju mycket frågor också ... (lärare 3)

6.1.2 Upplevelsebaserat

Eleverna blev i en övning placerade på en egen plats i skogen för att sitta och lyssna på skogsljud, en övan situation för några. Det blev en övning i att ta in skogen med alla sinnen. Läraren såg det som ett tillfälle till lärande.

Det här med ljudet i skogen, till exempel att sitta helt tyst, det tror jag var en stor lärandegrej. (lärare 1)

Under utedagen varvades teoretisk och praktisk kunskap. Med avstamp i det upplevda ute, kunde sedan teoretisk kunskap leda till att eleven förstod sammanhang.

Lärare uttrycker att det är viktigt för eleverna att kunna relatera till egna upplevelser.

För sen när det teoretiska kommer in, man ska försöka förstå sammanhang, när man börjar förstå det själv, mognadsmässigt, då kan man relatera till nåt som man själv har upplevt. Det är vad jag tror på. (lärare 6)

En lärare menade att man tänker bättre ute och att det är roligare.

Man blir ju gladare. Jag märker själv. Jag trivs bättre med att jobba ute. Det är roligare, man tänker bättre. Det blir något som alla kommer ihåg. Det befästs bättre. Man ser det på olika sätt. (lärare 4)

Alla sinnen användes och det förstärkte upplevelsen. Kunskapen befästes och blev till kollektiva minnen för gruppen, något som alla kommer i håg.

Några lärare beskrev att det upplevelsebaserade lärandet kunde vara svårt att definiera. Eleverna själva upplevde inte naturskoledagen som skola, vilket i deras perspektiv är platsen där kunskap förmedlas.

Här var det ju inget lärande, ingen faktainlärande på det sättet... det var mer upplevelsebaserat. Och det är ett viktigt lärande... men de kan inte uttrycka sitt lärande på samma sätt då. För det är lättare att man säger att "jag har lärt mig fem nya mossor". (lärare 1)

Läraren uppfattade det upplevelsebaserade intrycken som lärande men det skiljde sig från elevernas bild av kunskap som läraren antog vara mer faktainriktad.

6.1.3 Praktiskt arbetssätt

Lärarna beskrev att det fanns gott om utrustning och material så att det räckte till alla elever. Utrustningen som lärarna nämnde var en del i det praktiska arbetssättet och eleverna fick också lära sig hantera den utrustning som behövdes.

De fick en hink och man fick påsar och en termometer och lite andra... ja spade så man kunde gräva lite och mäta temperaturen. (lärare 5)

Under min observation fick eleverna krypa in i en mörk låda, en modell av en kompost. Genom att lysa med ficklampor där inne fick de se små modeller av småkryp som lever i en kompost. En lärare menade att just ficklamporna som lyste genom att man skakade dem, fascinerade eleverna.

Och då hade hon de här ficklamporna som de tyckte var spännande. Som man skakar, det behövdes inget batteri. Så det var väldigt spännande då att krypa in där och få testa det. // En fågelbok som fascinerade dem väldigt mycket där man kunde spela in eller spela upp hur fåglarna sjunger. (lärare 3)

En fågelbok med bild och fågelsång väckte elevernas intresse.

En lärare beskrev de inplastade spårkort som användes under utedagen. Istället för böcker utomhus användes laminerat material till exempel inplastade spårkort med illustrationer av olika djurspår. Detta material underlättade för eleverna när de spårade djur ute.

Så hade vi de inplastade spårkorten då ... då blev det väldigt... väldigt pedagogiskt då kunde man direkt se... vad det var för typ av djur (lärare 5)

Under min observation slogs jag av hur lite naturskolans innemiljö påminde om ett vanligt klassrum. På naturskolan fanns inspirerande material kring djur och natur, bilder och naturmaterial, stereoluppar stod framme och det fanns mycket att se och ta på. Hela rummet inspirerade till ett utforskande arbetssätt. Lärarna beskriver att

eleverna använde speciell utrustning under utedagen, till exempel förnasållar, burkar, termometrar och luppar.

Nej de hade en sån där som om man samlar in ... en håv, där man samlar längst ned, det är en sil... småsaker längst ned ... ja du hör på mig jag är ingen natur...jag kan inte alla ord. (lärare 2)

Flera av de intervjuade lärarna hade svårt att benämna fältutrustningen med dess riktiga namn, då de inte hade någon tidigare erfarenhet av liknande utrustning.

Under min observation på naturskolan samlade naturskoleläraren eleverna inne en stund när de kom på morgonen. Genom en berättande dialog med eleverna gick naturskoleläraren igenom många begrepp som hör hösten till. Flera arter som till exempel snäcka, snigel, ticka, steglits, gråsugga och nötväcka visades på bilder så att eleverna var väl förberedda inför sin uppgift. Eleverna fick en teoretisk bakgrund innan de gjorde egna praktiska undersökningar.

6.1.4 Delaktighet/samarbete

Många moment var praktiska och krävde samarbete i grupper. En lärare uttryckte tankar kring hur fler elever blev delaktiga i de praktiska momenten och att det stärkte självförtroendet.

Men när de får då känslan av att jag kan vara lika delaktig hela tiden i det praktiska. Jag kan faktiskt prata, jag kan göra saker. Då stärks ju dom. (lärare 6)

Utedagen på naturskolan var en dag som stärkte gruppernas samarbete och tillförde kunskap. Lärarna uttryckte att det kunskapsmässiga och gruppstärkande var två lika viktiga ting.

... ja så det var en väldigt bra dag både kunskapsmässigt och framförallt gruppstärkandemässigt. För det är ju lika viktigt som att lära sig nåt...(lärare 2)

Flera lärare såg fördelar med att dagen på naturskolan bestod av arbete i grupp och att övningarna som gjordes innebar att gruppkänslan stärktes och att det var bra övning att tänka på andra och också att lära av andra.

Jo jag tycker att de lär sig samarbete. De lär sig att tänka på andra inte bara sig själv, de lär sig att vara i grupp. (lärare 4)

En lärare beskrev hur eleverna efter en tid får ganska statiska roller och att de andra i gruppen vet vem som alltid kan mest och att de andra då alltid litar på den som kan. Det händer någonting med gruppen då det inte inträffar att samma elev kan allt utan andra tar den rollen. Läraren diskuterade förändringen i elevernas roller.

Det är också det som händer i grupper, en del är ju duktigare och då börjar de till slut att lita på den personen, det är också fascinerande. Och när det inträffar att det inte är så, så blir det lite, då börjar det hända nånting sådär i gruppen.

(lärare 6)

Vem som bestämde vilka som skulle arbeta tillsammans varierade. En lärare (lärare 3) sa att eleverna själva skötte gruppindelningen efter ”slöjdgrupperna”, vilket redan var fungerande grupper. En annan lärare kommenterade att gruppindelningen inte blev så lyckad, då alla pojkar hamnade i samma grupp. Läraren valde att inte gå in och ändra i den gruppindelning som naturskoleläraren godkänt.

Jag har bara åtta pojkar i klassen och tyvärr hamnade alla åtta i samma, alltså det blev en pojkgupp. Och det tyckte naturskoleläraren var helt ok och då kände jag att jag inte ville gå in... // Jag tyckte det var för många plus att jag har en pojke med lite större problem som hade behövt en mindre grupp. (lärare 2)

En annan lärare utgick från de NO-grupper som klassen var indelade i. Läraren hade där gjort skilda tjej- och killgrupper så där var syftet istället att alla pojkar hamnade i samma grupp.

I och med att de jobbar i sina arbetagrunder som de har i skolan, Jag har NO-grupper då, kill- och tjej. Jag har alltid kill- och tjejgrupper. (lärare 6)

Läraren motiverade sin gruppindelning i tjej- och killgrupper med att tjejerna och killarna tar sig an uppgifter olika och att tjejerna måste få ta mer plats inom NO.

Och tjejerna tycker att det är jätteskönt, för de har sitt sätt att prata med varandra, vem ska börja? Hur gör de? De läser instruktionen och gör som man säger och de drar bättre slutsatser än vad killarna gör. Förutom de som är jätteintresserade av killarna, som kan jättemycket. Så är det ju. Killarna bara trial and error bara, (lärare 6)

Läraren hade haft det systemet i många år och tyckte att det fungerade allra bäst. De intervjuade lärarna beskrev hur de medvetet styrde gruppindelningarna så att förutsättningarna för lärande blev de bästa. En lärare skötte gruppindelningen, då hon tyckte att hon kände eleverna bäst och visste vem som behöver vuxenstöd.

Ja det gör jag, för det är ju svårt för dem att göra, de känner ju inte barnen och vi vet vilka som fungerar ihop, kanske vem som verkligen behöver ha mig heller min kollega så. Så det har vi gjort. (lärare 4)

6.2 Skillnader elever emellan

Lärarna ser att eleverna har olika förutsättningar till lärande ute. Att lära in ute kunde innebära hinder och svårigheter i olika utsträckning för olika elever.

6.2.1 Att lära i naturen

Lärarna beskrev att det fanns en ovana bland en del elever att vistas i naturen och det fanns en ovana att läsa naturen. Med de lite äldre eleverna ingick en övning där eleverna med ekologens glasögon skulle tolka och läsa av den skog de befann sig i, genom att undersöka trädens ålder och försöka fundera över hur det kunde växa ekar uppe i en granskog.

... Några har definitivt förstått det här med hur ekarna kom dit ...de som hade den gruppen som fick reda på att stråket gick...nu har jag glömt bort fågeln bara för det...nötskrikan ja, ...och att det var därför och att man såg att de låg i en rak linje och att de började fundera på de sakerna. Det var himla roligt. Hur träd växer och varför och att de skulle gissa hur olika gamla de var, några tyckte det var jätte jätteintressant... Men... för några gick det förbi...och så...det är ju också ett lärande. (lärare 1)

Läraren uttryckte hur några av eleverna fick en aha-upplevelse när de förstod sambandet mellan nötskrikan och eken. Men för andra elever gick den kunskapen förbi. Det var en spridning av naturvana och förkunskaperna om det som fanns i naturen varierade bland eleverna. För några elever var arter som nötskrika och ek välkända medan andra elever inte kände namnen på vanligaste arterna i skogen. Några elever kommer ihåg namnen på djuren, andra kommer ihåg utseendet. Eleverna lär in olika saker under utedagen.

Och det är ju olika hur man är, en del kanske kommer ihåg något namn, gråsuggan, som jag kommer ihåg eller nåt annat. Och andra kanske bara kommer ihåg att beskriva hur de såg ut, eller att det där djuret var jättesnabbt ellerJag tror att de kommer ihåg väldigt olika. (lärare 4)

6.2.2 Förmåga att lyssna på varandra

En av lärarna såg problem med själva grupparbetet och att det fungerade dåligt att redovisa gruppens resultat ute. Läraren upplevde det som ett problem för eleverna att lyssna på andra gruppers redovisning ute, det blev ingen givande lärsituation då eleverna hade svårt att lyssna på varandra.

Det här är väl det som alltid är problemet med grupparbeten och jag tycker att det blir ett större problem idag, det känns som att det man gör i sin egen lilla grupp det kanske fastnar lite, men de har otroligt svårt att lyssna på en redovisning från en annan grupp, vilket gör att det de andra tar reda på, den informationen går i princip spårlöst förbi. Dels för att redovisningssituationen ute i en skog är svår...(lärare 1)

Läraren reflekterar kring att eleverna tar sig an uppgiften på olika sätt. Några passar på att läsa om en växt. Andra elever ser häftiga saker, men är inte lika motiverade att läsa.

så det fanns en del uppgifter kring det man kunde läsa och vissa, de som kanske är lite mer självgående, de hoppar ju på det direkt att läsa om en växt och så medans de som är lite ..ja inte lika självgående, de attraheras ju mer av de där kickarna, när de får se nåt häftigt och när de kan springa runt och säga det. (lärare 5)

6.2.3 Skillnad i mognad

Under dagen fick eleverna arbeta relativt fritt och det fanns en variation av uppgifter och aktiviteter. En lärare resonerade kring att eleverna klarade detta olika bra, att de såg en skillnad i mognad.

Ja det är frihet under ansvar... Det kan vara svårt också. Ja för några är det de. Och de som har intresset de är ju jätteintresserade, de gör ju verkligen allt. De vill titta och de tittar noga, och de som är riktigt små, de som inte riktigt förstår nå... det är jättejobbigt. (lärare 2)

Det är en skillnad mellan hur eleverna förstår sammanhang det kan vara en mognadsfråga.

Det beror på hur duktig man är och vad man klarar av, hur långt man har kommit i sin mognad att förstå sammanhang och dra slutsatser av det. Det är otroligt individuellt i de här åldrarna för det sprider sig enormt. (lärare 6)

Lärare såg också skillnad bland eleverna vad gäller deras rädsla att konkret handskas med till exempel småkryp som de hittade.

Alltså någon som inte alls vågade ta i dem. Men då sa jag då kan du hitta den och så kan ju någon annan komma och plocka den. Och de tycket det var ok att ta den om de hade sina vantar på sig, och så där. (lärare 4)

Det fanns en skillnad i hur eleverna behandlade småkrypen, läraren kopplade det till elevernas olika mognad.

Ja de blir mycket upprörda, // N klämde på gråsuggan så den dog. Några bara ler, jättekul... ha ha, men andra tycker att nej man får inte göra så. Det är lite efter hur mogna de är, hur långt de har kommit i sin utveckling. (lärare 2)

Det fanns också en skillnad i hur eleverna uppfattade utedagen, som en skoldag eller som ett avbrott till skolan

Ja sen är det många av dem som tycker att går man ut i skogen så ska man inte göra något... det är ju bara en gå-ut-i-skogen-dag. Och andra är fullständigt medvetna om att det är en skoldag men att vi gör den ute i skogen. (lärare 1)

6.3 Utedagens koppling till övrig undervisning

Lärarna sätter utedagen i relation till sin egen undervisning i klassrummet.

6.3.1 Integrerad

Det var en av sex intervjuade lärare som hade förarbetat och efterarbetat. Läraren uttryckte att dagen var integrerad i den ordinarie undervisningen och beskrev hur hon

och eleverna förberett sig genom att vara ute i närnaturen runt den egna skolan. Naturskoledagen ingick naturligt i det temaarbete som redan pågick på skolan, det blev en repetition för eleverna som var väl förberedda inför vad som skulle ske.

Vi hade varit ute lite grann själva och tittat innan också, så mycket var nog repetition. Det var så jag kände, jag ville att de skulle ha lite förkunskaper, så kom vi dit, så fick de höra en gång till... Vi har ju läst om Sverige och då har vi läst om olika om skogsbygden och det och då ingick ju det i tema skogen som vi jobbade med. (lärare 3)

Dagen kom helt rätt i tid och klassen hade sedan arbetat vidare med att skriva och göra tankekartor i skolan. Detta gjorde att utedagen blev en naturlig del i skolans ordinarie undervisning.

För vi höll på att jobba mycket med skrivning och tankekartor och så. Det kändes som att det kom naturligt men ibland så gör det ju inte det. Man får den där tiden så, men för oss kom det bra i tid. (lärare 3)

Någon lärare uttryckte att dagen på naturskolan innebar extra personal och att läraren och naturskoleläraren samarbetade under dagen. Den läraren hade själv önskat innehåll i naturskoledagen som skulle ligga i linje med det som klassen just då läste i NO. Naturskoleläraren och den medföljande läraren utgjorde ett team.

Ja, det känns som att vi jobbar ihop så att säga. Fast jag inte har planerat nåt. Det som också är kul att vi också får det spelet, jag har mailkontakt, så pratar vi lite om vad jag vill och tänker och så gör vi det. Jag använder dagen i min undervisning sen. Det är inte den här highlighten att man går dit och får undervisning och sen blir det inte till någonting utan ... (lärare 6)

Läraren beskrev dialogen med naturskolan som fruktbar och att den dialogen gav möjlighet att påverka dagen innehåll. Innehållet användes sedan i undervisning tillbaka på skolan. Lärare tyckte att det hade gynnat integreringen om det varit naturskola en gång per termin, istället för en gång per läsår. Läraren önskade också att hon hade haft mer kunskap om naturskolans olika teman.

Jag skulle gärna gå dit en gång per termin. men jag skulle gärna vilja veta de olika teman, så att jag kunde baka in det i ett veckotema eller tvåveckorstema så att jag fick med mer skrivande och så. Ja för då kunde man ju planera. Skogen och nedbrytning, då kanske vi skulle jobbat med skogsbygd då, liksom och kommit tillbaks till historien efteråt. (lärare 2)

6.3.2 Fristående

För en av lärarna passade naturskoledagen inte riktigt in i det som pågick hemma i skolan, trots det så gjorde klassen efterarbete genom att rita och skriva när de kom tillbaka till sin skola.

Det var inte i nåt projekt som vi höll på med, så det passade inte in... //.. men det de gjorde var att de fick ju rita av ett av krypen och skriva vad den hette och skriva lite fakta, det gjorde vi. (lärare 4)

Någon lärare beskrev det som att hon inte kunde påverka val av dag och att hon därför inte hade förberett dagen, hon kunde inte ändra i sin egen planering. Läraren beskrev dagen mer som ett härligt jippo, ett välkommet avbrott från vardagen.

Samtidigt så kände jag också att i och med att vi var där en dag och vi inte kunde bakat in det så vart det nog ... vad man brukar säga... jippo. Det var jättekul, det var en happening, vi var ute. Och de var ju så fantastiskt ... jag satt ju bara där... de är ju så fantastiskt duktiga! ... Och platsen!! ... (lärare 2)

Även om inte dagen var integrerad så såg flera lärare möjlighet att använda erfarenheter från utedagen senare i undervisningen.

Men det beror ju lite grann på hur man resonerar också, det finns ju en poäng i att man bara får uppleva och se och känna och sen får det ligga lite latent och sen kan man försöka plocka upp det när man känner att det är tydliga trådar istället för att ja det blir lite krystat. Som jag lätt kan tycka att det blir och så. (lärare 5)

Det kunde till och med vara en fördel, en poäng, med att utedagen inte var förberedd utan låta eleverna uppleva med alla sinnen och vara i nuet. Det fanns en vilja till integrering men då terminens planering för klassen redan var klar fanns ingen möjlighet att ändra det. Läraren beskriver att ansvaret till att dagen blir integrerad låg på både naturskolan och läraren.

Men jag bakade inte in det i undervisningen som jag hade velat. Det är ju inte bara deras, utan det är ju upp till mig också. Planeringen var klar när jag fick reda på att vi skulle gå dit. (lärare 2).

Det kunde vara svårt för läraren att veta hur man kan använda det upplevda på naturskolan till att efterarbete i klassrummet rent konkret. Läraren saknade kompetens eller idéer för att bygga vidare utifrån naturskoledagen. Läraren menade att svårigheten var att gå vidare utifrån det som eleverna hade fått uppleva under utedagen.

Det svåra, kan jag själv tycka är att jag själv inte känner mig så bekväm i ämnet att just som du säger fortsätta. Vad blir nästa steg efter den här dagen med naturskolan? Efter att de har skrivit nåt kort om nån insekt, vad gör vi sen? Vad blir nästa steg? Det tycker jag kan vara svårt att veta så att det blir en röd tråd så att det inte blir något annat och så blir det en mischmasch av alltihopa. (lärare 4)

6.4 Förberedelser och efterarbete i samband med utedagen

Det finns flera exempel på hur lärarna förberedde och efterarbetade utedagen på naturskolan.

6.4.1 Brainstorming

Läraren beskrev att förberedelse inför naturskoledagen gjordes i form av en brainstorming.

Förarbetet handlade mer om att jag berättade vad vi skulle göra och varför vi skulle göra och vi körde lite brainstorming om vad de visste om nedbrytning och vi hade gått igenom det här med fotosyntesen och såna saker innan och vad som händer med löv och vi pratade om komposter hemma och lite grann om vad de visste om de svenska djuren. (lärare 1)

Och efter besöket hade man också brainstormat. Intryck från upplevelsen blir en krok att hänga upp kommande kunskap på.

Och efterarbetet handlade mer om en brainstorming efteråt, vad de hade lärt sig och det handlade mer om intryck än...å andra sidan behöver man intryck för att nästa gång hänga upp det på en krok. (lärare 1)

6.4.2 Praktisk information

Lärarna förberedde också dagen på naturskolan med information till föräldrar om allt praktiskt såsom matsäck och kläder. Detta var en viktig del och en förutsättning för en bra dag. Läraren var den som höll i all logistik och också den som såg till att klassen kom säkert till och ifrån naturskolan.

men annars är det ju väldigt, väldigt mycket praktiskt planerande, information till föräldrar och där måste man vara övertydlig om hur vi ska gå tillväga och när vi ska åka och vad man ska ha med sig och så ... det ställer väl till en del tankar om hur man ska formulera sig och så. (lärare 5)

Kläder och matsäck var viktiga aspekter under utedagen. Samtliga lärare som intervjuades var ute med sina klasser under den kalla delen av året. En lärare beskrev hur hon förberedde dagen och att det var viktigt för henne att förutsättningarna för dagen blev så bra som möjligt. Läraren hade till och med packat ner extra strumpor ifall någon skulle frysa. Barnen hade olika förutsättningar vad gäller kläder och det fanns elever som saknade regnkläder eller varma vinterskor. Läraren tog ansvar och var mån om att förutsättningarna blev bästa tänkbara för eleverna.

För mig är det väldigt viktigt att de har... att de inte fryser. Jag har med mig ganska många extra strumpor och såna saker... där är jag lite hönsig...därför att jag så gärna vill att de här dagarna ska bli bra. Sen pratar vi jättemycket innan om påklädning och sånt och jag vet att det finns ekonomiska faktorer i det här området framförallt, så jag kollar rätt noga vad de har på sig och regnjackor hit och dit innan vi går. (lärare 1)

6.4.3 Kontakten med naturskolan

Inför dagen på naturskolan fick läraren information om innehåll och upplägget av dagen, det skedde oftast en maildialog mellan naturskoleläraren och läraren. Det fanns också information på respektive naturskolas hemsida om vilka begrepp och vilken koppling som görs till kursplaner. För en klass innebar det en genomgång av begrepp som fotosyntes och nedbrytning inför utedagen, då det var dessa moment som dagen skulle handla om. Bokningen av naturskoledagar sker lite olika på de båda naturskolorna och det påverkar förstås läraren när i tiden utedagen är inplanerad och om det sammanfaller med något tema/projekt som läraren håller på med. Bokningstrycket är hårt på båda de naturskolor som ingår i studien och det vanliga är att klasserna får komma till naturskolan en gång per läsår. En lärare menade att även om besöket stämde dåligt med hennes nuvarande planering så kunde hon använda sig av upplevelserna från naturskoledagen senare till våren.

... och kommer att gå in på det här med natur i vår och då kan ju kopplingarna komma, det är då, man får notera dem. För visst kunskap och inläring sker hela tiden. (lärare 2)

6.5 Lärarens roll under utedagen

Vid observationen som gjordes på en naturskola tog den medföljande läraren en ganska passiv roll och överlät huvudansvaret till naturskoleläraren. Detta gjorde att läraren hade möjlighet att delta tillsammans med barnen men också att hon kunde observera sina elever lite från sidan. Läraren hade möjlighet att reflektera över barnens lärande, det fanns tid och utrymme. Läraren känner eleverna bäst men naturskoleläraren känner platsen och innehållet för dagen bäst. Lärarna beskrev sin roll på olika sätt.

6.5.1 Ordningsman

Några tog sig an rollen som ordningsman och att lösa eventuella konflikter i grupperna.

... nu vart det ju så att några drog i väg, så var det tre av mina herrar som bara satte sig, de bara gick och så skulle man lösa det... vi sa ju åt er att komma, ni vill ju inte gå! När det hade löst sig så tog sig alla an uppgiften, efter sin förmåga. (lärare 2)

Lärarens roll var viktig, det var läraren som kände eleverna bäst. Det gällde att läraren såg till att alla elever blev delaktiga i grupperna och att de kunde samarbeta.

Där var ju min roll ganska viktig, som pedagog, att vara med och se till så att alla var delaktiga och se till så att alla fick prova allting. Att det var ett samspel mellan barnen, samarbete. (lärare 4)

6.5.2 Medforskare

En lärare beskriver hur hon passade på att vara medforskare, hon tyckte det var roligt och eleverna uppskattade att hon var engagerad.

Ja lite grann, fast man var ganska i det själv. Jag tyckte det var roligt så man var ju inne i det ... så man vart ju en forskare med barnen... verkligen... Och jag tror att det var det de tyckte var kul också, att man inte bara stod vid sidan av som en vuxen sen utan att man var med. De är ju så pass små fortfarande ... (lärare 4)

Utedagen på naturskolan innebär en större lärartäthet vilket många lärare såg som en möjlighet till att vara medforskare och till att lära själv.

Så för mig är ju jobbet där då en del av vad jag håller på med och chans att få vara ute med fler vuxna som kan mycket mer än vad jag kan. Det känner jag att det är det jag får. (lärare 6)

6.5.3 Iakttagare

Några lärare tog ett steg åt sidan och iakttog eleverna. Läraren hade chans att se eleverna i ett annat socialt sammanhang, kanske kunde läraren få möjlighet att ringa in elevens olika förmågor och hjälpa eleverna vidare i sitt lärande.

Jag tycker det var väldigt kul för man behöver ju inte göra så mycket men att få sitta och studera barnen är ju fantastiskt för det gör man ju nästan aldrig annars. Och liksom se vilka som var på hugget och vilka som... ja att få kliva åt sidan och studera mera, det tycker jag var jättekul. (lärare 3)

Om läraren hade en annan roll på utedagen så reflekterar läraren också över att eleverna också tar andra roller, de visar andra sidor än i klassrummet. Det blir en mer avspänd stämning, en annan typ av socialt sammanhang.

Ja för mig handlar det mycket om att det är en annan miljö, man får chans att se eleverna på ett annat sätt... i en annan... i en annan typ av socialt sammanhang. Man ser lite andra saker hos eleverna och det kan vara väldigt nyttigt för det kan vara sidor som inte de visar riktigt... (lärare 5)

6.5.4 Hjälpare

Några lärare uttryckte att deras roll blev att hjälpa, motivera och stötta de eleverna som inte riktigt kom i gång med arbetet.

Ja men annars blir det väl att hjälpa de grupperna där man vet att det kanske inte finns jättestarka inre motorer för att lära sig och att försöka hjälpa dem lite på traven och ställa frågor... (lärare 5)

Att främja lärandet i gruppen gav sedan fördelar, då eleverna kunde lära av varandra i grupperna.

Ja och så är vi flera vuxna då och då är det lättare att handleda. Man kan stötta, man kan sätta i gång diskussioner. Som jag aldrig kan göra. Jag har alltid 30-grupp i princip hela tiden. Jag kan aldrig lyssna på alla. Det är ju de som inte tar för sig fastän de kan. Det är ju hela det här batteriet av elever. På så vis är ju det ett bra tillfälle. (lärare 6)

Läraren använde olika strategier för att stötta olika elevers lärande. Läraren beskriver att det fanns en spridning bland eleverna och att utedagen gav tillfälle till att sätta i gång diskussioner och till att lyssna. Under en utedag på naturskolan var det fler vuxna än i den vanliga klassrumssituationen, det gav läraren en något annorlunda roll än i vanliga fall.

6.6 Lärarna gör kopplingar till läroplanen

I intervjuerna framkom det att flera av skolans ämnen berördes under utedagarna. Lärarna såg ett ämnesövergripande och tematiskt arbetssätt. Naturskolorna presenterade sina teman på sina respektive hemsidor och där gick att läsa hur tema är kopplat till kursplanerna.

6.6.1 Naturvetenskapliga ämnen

Det skolämne som lärare nämnde under intervjuerna var främst biologi,

Ja precis. Under biologi då, nu är det ju nya läroplanen då, så många mål går in i alla, så jag valde biologi... så det går ju in under..."enkla naturvetenskapliga undersökningar" tyckte jag ...eh...och så hade jag nåt mer..."djur och växter i närmiljön och hur de kan sorteras, grupperas och klassificeras och artbestämmas. Samt namn på några vanligt förekommande arter" att det var de två som verkligen tog in. Sen vet jag att de nämnde litegrann om årstidsväxlingarna... (lärare 4)

Biologiämnet innefattar inte bara kunskap om naturen utan också om människokroppen. Läraren menade att erfarenheten av att utsätta egna kroppen för kyla gav en viktig erfarenhet som ledde till lärande om kroppen ur ett biologiskt perspektiv.

Jag frös – ja, vad hade du på dig? Vad är det man kan göra? Varför frös du men inte du? Vad var skillnaden, vad var likheten? Vad är det man kanske måste vara rädd om när man är ute och vad spelar kanske ingen roll? Det är så många saker man kan ta upp men som man kanske inte man tänker är direkt kopplat till läroplanen, eller läroplanmålen. Även om det här ju ingår i biologi i hälsa...(lärare 1)

Då några av dagarna låg under vintern nämns fysik som ett ämne som kom in naturligt. Eleverna fick arbeta med termometer och mätte temperatur under och över snötäcket.

Sen är det ju i de naturorienterade ämnena så är det ju klart att vi pratade mycket omkring temperatur, det är ju fysik. Solens... varför är det vinter och såna saker har vi ju pratat om, årstidsväxlingar...(lärare 5)

Exempel på begrepp som återkom under intervjuerna när lärarna beskriver vad eleverna fick göra på naturskolan, var: nedbrytning, skogen, djur, träd, kretsloppet, miljöperspektiv, källsortering, ekologisk hållbarhet, organismers liv, förbränning, ekosystem i närmiljön, natur som resurs för rekreation, fältstudier, experiment, sortera, gruppera, årstider, anpassning efter årstid, allemansrätt, naturreservat, näringskedja, klimat. Många av dessa begrepp återfinns i det centrala innehållet för de naturvetenskapliga ämnena.

6.6.2 Samhällsvetenskapliga ämnen

Men även samhällskunskap var ett ämne som aktualiserades under utedagarna till exempel frågor om allemansrätt och naturvård.

Om man tittar på de lite mer otippade ämnena så är det väl framför allt att man jobbar mycket samhällskunskap kring allemansrätt, vad är ett naturreservat, varför får vi inte ...ja det uppstod frågor ...ja det var ett träd som höll på att ramla ihop och då ville ju eleverna ta ned det för de ...(lärare 5)

Och då platsen för lärande var skogen gjordes koppling till kursplanen i geografi.

jag har tittat på det som står inom ämnet geografi... dagen handlade ju en del om skogen (lärare 1)

6.6.3 Kombination av ämnen

Många såg att det var en kombination av ämnen. Svenska kom in naturligt i en kombination med ett annat ämne, i det här fallet biologi. Det gällde att kunna kommunicera och förklara och diskutera kring det som man upplever ute.

... det står ju "natur som resurs för rekreation" (här bläddrar vi i Lgr 11) De har ju varit i det där området också och bara liksom leker. Och sen ska de ju kunna göra fältstudier och experiment, sortera, gruppera... ja och allt det här... biologin fick de ju verkligen in massor. Och även övergripande mål med grupper och så... och även svenska... att kunna prata och att förklara...(lärare 2)

Det finns anknytningar till de flesta av skolans ämnen under utedagen, det är en ämnesintegrerad dag.

Det är ju så integrerat, man kan ju få in det i allt utom engelska, om man inte börjar prata engelska. Det är inget svårt för mig som gammal klasslärare att hitta tangenter i matte, svenska, no och so så det är inget problem. (Lärare 6)

6.6.4 Hållbar utveckling

Lärare såg att naturskoledagen berörde flera ämnen och att det fanns många moment under dagen som handlade om hållbar utveckling. Begreppet hållbar utveckling finns med i flera skolämnens kursplaner.

Utmaningen är ju att få eleverna att förstå att det här med naturen är någonting vi ska värna om och ta hand om och det är ju inte alltid i alla lägen det är en självklarhet. (lärare 5)

En av naturskolorna hade ett moment där eleverna källsorterade sitt avfall efter avslutad lunch. Det beskrev läraren som något positivt och viktigt. Det blev en naturlig del av dagen som handlade om hur kretslopp i naturen fungerar och hur nedbrytarna arbetar på hösten.

Miljöperspektivet fick de ju in... inte hur... ingenting försvinner, allt blir kvar... för det pratade vi om också .. //...de källsorterade ju efter att vi ätit lunch. Ja för det ställde de fram, det var de noga med att... ja och de var noga med det... och det gör vi ju här med, papper och... att citrus inte får vara med frukten... för det är massor med dumheter i... ekologisk hållbarhet pratade vi om... organismers liv, förbränning, ekosystem i sin närmiljö. Det här är ju verkligen det vi ska prata om. (lärare 2)

Lärarens reflektion är att dessa frågor är något mycket viktigt, att det är framtidsfrågor. Naturskolorna försöker leva som de lär och har till exempel möjlighet till kompostering och källsortering.

En lärare (lärare 6) pratar om upplevelser som är svåra att värdera. Saker som inte står i läroplaner, det kan handla om att lära sig att klara av strapatser ute, att ha rätt matsäck, rätt kläder. Att få uppleva att vara ute en hel dag och att klara av det, att klara av att gå en längre sträcka, att ha rätt matsäck med sig och att vara klädd för en utedag.

6.7 Förutsättningar för utomhuspedagogik på skolan

Utomhuspedagogik sker inte enbart under en dag på naturskolan utan är oftast ett återkommande inslag i den ordinarie undervisningen runt skolorna. Resultatet visar att omfattningen varierar men alla intervjuade lärare nämner att de använder någon form av utomhuspedagogik där de flyttar lärandet utanför klassrummet i sin ordinarie undervisning.

6.7.1 Naturen runt skolan

Under intervjuerna beskrev flera lärare hur de använde den egna skolans närnatur som fanns på gångavstånd från skolan. De uttryckte det som en tillgång att ha nära ut. De uttryckte en variation av platser och beskrev hur de använder olika platser olika årstider. Platserna användes till exempel till orientering eller till fritids.

Ja vi har parken precis här bakom och så har vi en skog här bakom som av nån konstig anledning heter x-skogen, där vi brukar orientera som ligger en bit bort här... Sen har vi ju... ja det är väl de områdena vi ...det finns även lite gamla miljöer bortåt där vid x, där finns en gammal kvarn och även lite badberg och såna saker. På våren har vi faktiskt varit och badat och pratat lite om... ja lite mer fritidsaktiga aktiviteter. Så det finns möjligheter det gör det. (lärare 5)

En annan lärare såg möjligheten att studera fåglar i skolans närområde. En sjö hade ett stort värde för fågelskådning.

Ja, vi brukar ju gå ut. Vi var ner till... jag vet inte om du känner till x? Ner till sjön och där finns det ju mycket fåglar. Det ingår ju också att man ska ha lite koll på det. Så det var vi och tittade på. Fåglar och träd. En sån promenad, och vi ska faktiskt få komma på fågelskådning där till våren... mm (lärare 3)

En lärare menade att dagen på naturskolan hade inspirerat till att gå ut med klassen på egen hand, att återvända till ett naturområde där klassen redan varit tidigare med naturskolan.

Så använder vi sjön, det här som naturskolan och jag gjorde en gång. Det gör jag själv ...// ... och så tittar vi på trollsländorna. Går igenom deras livscykel, ja och hittar alla de här prylarna som finns där, det är helt otroligt bra. Det är läckert. (lärare 6)

En lärare som intervjuades hade haft sin naturskoledag precis vid den egna skolan. Naturskolan kom till klassens närområde i stället för tvärtom.

Vi var precis här vid sjön, precis vid skogen nära skolan, så vi promenerade dit (lärare 4).

Det gjorde att hon och klassen befann sig i sin kända närnatur, en plats där eleverna hade varit tidigare och dit eleverna och läraren kunde återvända. En lärare berättade om en närliggande park och beskrev lyriskt den mångfald hon upplevde där. Hon poängterade att det var viktigt med en variation av träd och en variation av blommor, gräs och fåglar.

Ja ja det är ju dit vi går, det är ju där vi har gräsplaner och ytor och träd, ganska många olika träd och det är ganska bra med strandpromenaden. Det finns många olika... både blommor blomtyper, trädtyper, grästyper, vass, fåglar (lärare 1)

Att plocka in natur i klassrummet var en tillgång. Det blev ett material att utforska och det behövdes inte någon stor skog för att hitta pinnar och löv.

... men jo men absolut, vi brukar gå ut och hämta in grejer och titta på, löv har vi undersökt och tagit in lite olika kvistar och sånt där för att se. Åh nu är ju den här skogen liten, men det finns ändå ... (lärare 3)

6.7.2 Samhället

Lärarna beskrev också andra miljöer till exempel staden som arena för lärande. Flera lärare nämnde bland annat museibesök som de gjort med klasserna i Stockholm.

Vi åker in till stan och går på museer. När vi pratar om Stockholm, då åker vi in till Stockholm, för jag vill ut så mycket det går. (lärare 2)

De använde skolans närområde för flera ämnen, en lärare beskrev hur hon ville göra undervisningen konkret så att kunskapen satte sig i kroppen. Några lärare nämnde utematte och att de använde skolans närområde för att mäta avstånd eller omkrets på träd. Läraren beskrev den konkreta upplevelsen som det innebar att flytta matematikundervisningen utomhus till en fotbollsplan.

Syn, lukt känsel, alla de här sakerna, det finns så otroligt många elever idag, fler än förr, tycke jag, som har svårt att ta det abstrakt, där man inte kan förklara. Om du tittar ut och ser fotbollsplanen och så ska vi räkna omkretsen, och så går du antal steg. De kan inte omsätta det, de behöver gå stegen. (lärare 1)

6.8 Hinder för utomhuspedagogik i den egna skolan

Även om skolans närområde erbjöd möjligheter så beskrev lärarna också flera hinder som fanns med att flytta lärandet utanför klassrummet.

6.8.1 Läraren

Lärarna såg fördelar med att förlägga undervisning utomhus men beskrev samtidigt dåligt samvete för att de inte var ute tillräckligt mycket. De gav olika exempel på hinder som finns för att inte gå ut mer än de gör. En lärare menade att det här med småkryp inte är hennes område. Hon hade svårt att precisera varför det inte blir av att gå ut mer.

Jag skulle vilja göra mycket mer sånt själv. Men det känner jag att just de här krypen det är inte riktigt mitt område, men matte och språk och så där skulle jag jättegärna vilja göra mer av, det är väl bara så att det inte blir av helt enkelt, att man inte tar sig tiden att bara gå ut och göra det. (lärare 4)

Ett konkret hinder kunde vara att läraren inte hittade eller kände till vilka områden som fanns runt skolan som är lämpliga för utomhuspedagogik. Det tog tid att bli

hemtam i skolans närnatur. En lärare var relativt ny på sin skola och hon hade inte hunnit använda närmiljön så mycket som hon önskade.

Vi har varit ute och vi rör oss, men jag ska försöka bli bättre i vår. Jag bor inte i X heller, så för mig är det helt nytt (lärare 2)

Några beskrev att det behövdes extra mycket förberedelse att flytta ut undervisningen. Det krävdes organisation och struktur så att det skulle kännas meningsfullt för eleverna. Nyckeln var god planering som ledde till att det blev meningsfullt lärande och inte bara lek.

... alltså måste du förbereda dig en hel del. Du måste tänka till. Så att det känns för eleverna att de gör någonting. Att det är meningsfullt. Att de förstår. Det är det som är grejen. Och är det inte det då blir det bara lek och då blir man bara en arg ledare som går runt och talar om vad de skall göra hela tiden.(lärare 6)

Någon lärare uttryckte brist på egen kompetens som ett hinder. Dagen på naturskolan var en möjlighet till kompetenshöjning för läraren, läraren kunde få idéer att själv prova runt den egna skolan. Arbetssättet kunde kännas nytt och stimulerande och lärarna uttryckte att det fanns stor ämnesmässig kunskap på naturskolan, något som de själva saknade när de skulle göra liknande undersökningar runt egna skolan.

Att jag behärskar inte det området tillräckligt, tillräckligt bra för att jag med gott samvete ska sticka ut med lappar och grejer och få det att det blir ett lärande av det...(lärare 4)

6.8.2 Eleverna

Lärare beskrev att eleverna är olika och att några elever i klasserna var i behov av särskilt stöd. Detta hindrade läraren från att gå ut med klassen när inte stödet fanns i form av extra personalresurser.

Ja för mig är det väl elever som är i behov av särskilt stöd som är ett hinder, att jag inte räcker till om jag går ut själv och då gäller det att jag tajmar in när man har stödet...(lärare 4)

En lärare tog upp problematiken med att barnen i dag är ovana att röra sig.

mina elever, i alla fall en stor klick av dem... de sitter, de går hit om de inte blir skjutsade, de sitter här och när de går hem så sitter de faktiskt framför datorn hela dagen. Så det här handlar om att de rör sig (lärare 1)

I intervjuerna beskrev lärarna att barn har olika förutsättningar. Det kunde bero på mognad, brist på tidigare uteerfarenheter eller som en lärare uttryckte det en slags oförmåga att ta till sig direktupplevelsen i naturen. Det kunde vara svårt att motivera till utomhusaktiviteter.

Ja du vet de här som kan, de som är scouter och det, de kan. Men de som man kanske skulle vilja... hm (lärare 1)

Eller att eleverna hade svårt att skilja utomhuspedagogik från rast,

Ute då ska man bara ha roligt och det ska bara vara fritt. Och det är så inrotat. (lärare 1).

Det fanns också en risk att utemiljön var alltför händelserik och att det då var svårt för eleverna att hålla fokus på uppgiften.

Ja för det händer mycket där ute. Du har ju haft nån typ av mening med varför du har gått ut med dem. Man själv blir ju så involverad, det händer ju så mycket där ute, det gör ju det. Du kan aldrig föreställa dig vad som ska hända. (lärare 6)

Läraren upplevde att det händer oförutsedda saker och att det tänkta målet med utepasset inte uppnåddes. Det är svårare att ha kontroll ute.

6.8.3 Brist på utrustning

Några upplevde brist på utrustning och material som ett hinder. Utomhuspedagogik förknippades med utrustning och material som fanns inom NO-ämnena.

Ja det kanske finns på högstadiet, men vi har det inte nere hos oss fyra till sex, vi har inget, knappt nåt NO-material, vilket gör att vi måste samla ihop NO-material om vi ska ut...(lärare 2)

En lärare (lärare 4) berättade att hon nu köpt in lappar sedan hon varit på naturskolan. Hon blev inspirerad att skaffa liknande utrustning till skolan som fanns på naturskolan.

Lärarna såg att skolan inte hade de resurserna som naturskolan kunde erbjuda. I och med att vi i intervjuerna pratade om dagen på naturskolan gjordes flera jämförelser med just naturskolan och att skolan i sig inte hade samma förutsättningar. Naturskolornas innemiljö såväl som utemiljö imponerade. Lärarna beskrev att naturskolan hade en kunskapsbank och utrustning som är anpassad till utomhuspedagogik, något som de saknade på skolan.

Dels handlar det ju om att naturskolan har en otrolig bank av kunskap och instrument och verktyg och allting är ju anpassat ..och det är ju inte vår miljö här...Vi har inte de här möjligheterna att skicka fram tio stereolappar som de kan titta i och vi har inte alla de här...(lärare 5)

...finns så mycket mera redskap, när de gick ut i skogen mot vad man har när man själv går ut med dem...(lärare 3)

6.8.4 Schemat

Lärare konstaterade också att skolan idag var organiserad så att ämneslärare jobbade med klasserna även på låg- och mellanstadiet, vilket innebar att skoldagen var mer

uppstyckad och att eleverna hade kortare pass med NO eller SO och att det var olika lärare involverade.

I år så jobbar vi som ämneslärare på mellanstadiet. Så jag kan ju inte tänka att så är jag ute idag och i morgon så efterarbetar vi det här. Jag kan inte göra om schema med mina kollegor. Då blir det lite krångligare. Då kan det bli några dar senare som vi går tillbaka och tänker, vad gjorde vi nu, vad var det som var viktigt? Det kräver lite mer. (lärare 6)

Skolans struktur med raster och scheman framstod som ett annat hinder för att flytta ut undervisningen. Det gällde att passa mattider annars så fungerade det inte för resten av skolan.

Det är svårt, det är svårt att bryta sig ur de här strukturerna, särskilt på en skola som vi har här där allting är minutiöst planerat för att det ska funka, det ska funka med lokaler och så där och minsta lilla ... ah... hopp i det här kan få konsekvenser för hela skolan för vi är en så liten skola. Kommer jag en kvart för sent till maten då är det, då blir det kaos... så att... Men det har lite med årstiden att göra också, vi är väldigt, väldigt mycket mer ute på våren, än vad vi är på hösten.(lärare 5)

6.9 Sammanfattning av resultat

Lärarna i studien ser naturskoledagen som en dag för lärande som är utforskande, upplevelsebaserat, praktiskt och bygger på samarbete och delaktighet. Lärarna ser en variation gällande utevana och mognad för utomhuspedagogik hos eleverna. Lärarna menar att eleverna inte alltid uppfattar upplevelserna som lärande. Lärare integrerar utedagen i sin ordinarie undervisning eller låter den vara mer fristående. Resultatet visar att lärare förbereder dagen på naturskolan på olika sätt och i olika grad och hur kontakten med naturskolan sker inför utedagen varierar. Lärarna har olika roller under utedagen, rollen som ordningsman, medforskare, iakttagare eller hjälpare.

Lärarna gör relevanta kopplingar till skolans styrdokument, beskriver hur ämnen och begrepp berörs och påtalar det ämnesövergripande arbetssättet.

Lärarna ser närnaturen och närsamhället som tillgångar vad gäller utomhuspedagogik runt den egna skolan. Lärarna ger exempel på hinder, till exempel brist på kompetens, okunskap om området, tid och att det kräver mycket förberedelse. Elevgruppen i sig kan utgöra ett hinder för att flytta ut undervisningen. Elever med behov av särskilt stöd kräver stöd även ute. Lärare ser att eleverna blir okoncentrerade. Lärarna nämner också att schema och brist på material och utrustning kan utgöra hinder.

De resultat som framkommit i studien ger svar åt de frågeställningar som avsågs.

7 DISKUSSION

I detta avsnitt förs en diskussion utifrån studiens resultat, där resultatet ställs mot tidigare forskning. Syftet med studien är att beskriva hur lärare uppfattar utedagar som är förlagda till naturskola samt hur lärarna beskriver de förutsättningar som finns till att bedriva utomhuspedagogik runt den egna skolan. Undersökningen ger svar på de frågor som jag hade formulerat och som jag nu återkommer till i diskussionen.

7.1 Lärarna beskriver elevens lärande på utedagen

I detta avsnitt behandlar jag den första forskningsfrågan: ”hur uppfattar läraren elevernas lärande under utedagen på naturskolan?”. Lärarnas uppfattning är att eleverna är entusiastiska och att de upplever naturen och platsen med alla sinnen. Lärandet är utforskande, upplevelsebaserat, praktiskt och bygger på samarbete. Det är ett annat lärande än det eleverna är vana vid från klassrummet och eleverna själva är inte alltid medvetna om sitt lärande när de är ute. Eleverna är vana att förknippa lärande med klassrumsmiljön. Lärandet på utedagen blir mer upplevelsebaserat än faktacentrerat. Eleverna får en förstahandsupplevelse i autentisk miljö. Hyllested (2007) ser många fördelar för lärande när externa arenor som till exempel naturskola används. Det sås intellektuella frön, eleverna får expertisvetande som man sedan kan arbeta vidare med hemma i klassen. Arbetssättet inbjuder till andra sätt att tänka och andra sätt att lära på (Hyllested 2007). Szczepanski (2008) har i sin avhandling ”Handlingsburen kunskap - Lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö” undersökt lärares uppfattningar om utomhuspedagogik. I Szczepanskis studie menade lärarna att förstahandserfarenheter utgjorde ett viktigt komplement till bilder och textbaserat material. Szczepanski (2008) beskriver att lärarna uppfattar utomhuspedagogik utifrån flera aspekter, till exempel att de beskriver olika platser för lärandet, olika sätt att lära, olika objekt för lärandet och olika former av kroppsligt lärande. Jag kan se likheter mellan min mycket begränsade studie och det resultat som framkom i Szczepanskis (2008) studie. Ett exempel är att de naturorienterade ämnena är de ämnen som främst påtalas när lärarna talar om objekt för lärande.

7.1.1 Samband i naturen

Att se olika samband i naturen och förstå ekologiska sammanhang är inte så enkelt när inte artkunskapen finns visar resultatet. En lärare redogör för hur elever har svårt att se sambandet mellan eken och nötskrikan. Naturskoleläraren berättar om nötskrikan som borrar ner ekollon i marken för att ha ett förråd och hur eken växer där som ett resultat av att nötskrikan glömt bort sitt gömställe. Ola Magntorn (2007) har myntat begreppet ”läsa naturen” som ett led till att förstå och få kunskap om ekologi. Magntorn (2007) visar i sin studie på olika nivåer av förmåga att läsa naturen och att förstå ekologiska principer, där första nivån är att känna till de organismer som finns i ekosystemet. Som en av de intervjuade lärarna konstaterade så var det några elever som såg sambandet mellan nötskrikan och eken medan det gick andra elever förbi. De visste troligtvis inte hur en nötskrika såg ut eller vad den åt för någonting. Att det råder en utbredd analfabetism vad gäller svenska arter blev tydligt i min intervjustudie, när flera av lärarna inte kunde namnen på de organismer som de hade hittat under dagen på naturkolan. I min studie kartlägger jag inte lärarnas egen utbildningsnivå, men många lärare beskriver själva att de saknar naturvetenskaplig kompetens. Men vad är syftet med att kunna namnen på arter, är det viktig kunskap? Ja, om artkunskapen leder vidare till fördjupad ekologisk kunskap, hävdar Magntorn & Magntorn (2004). De ser artkunskapen som en väg till att förstå samband i naturen. Att utgå från en art i taget och att sedan utifrån den arten nå olika nivåer av ekologisk förståelse. I Lgr 11 (skolverket 2011) står att läsa i det centrala innehållet för årskurs 1-3 i NO, att undervisningen ska behandla ”enkla näringskedjor som beskriver samband mellan organismer i ekosystem”, ”djur och växter i närmiljön och hur de kan sorteras, grupperas och artbestämmas samt namn på några förekommande arter.” Till årskurs 4-6 sker en progression och där ska undervisningen behandla ”ekosystem i närmiljön, samband mellan olika organismer och namn på vanligt förekommande arter.” De flesta lärare beskriver att eleverna på naturskolan får samla in material från naturen till exempel mossa, småkryp och svampar, det är ett praktiskt moment. På naturskolan får eleverna sedan utforska och undersöka arterna, se detaljer och likheter, vilket ger en förtrogenhet med olika arter. Lärarens kunskaper är viktiga för att på bästa sätt kunna följa upp denna kunskapsinhämtning och jobba vidare i det egna klassrummet.

7.1.2 Delaktighet/Samarbete

Eleverna arbetar i mindre grupper under utedagen och eleverna får ofta andra roller än i en klassrumssituation. Lärarna interagerar med eleverna på ett annat sätt under utedagen på naturskolan, det blir mer avspänt och socialt. Lärandet sker till stor del i en sociokulturell kontext (Säljö 2000). Det uppstår lärande i interaktion med andra som har större kunskap och det ger möjlighet till olika former av lärande. Resultatet av intervjuerna visade att lärarna såg gruppens utformning och arbetet i gruppen som viktiga faktorer för lärandet. Eleverna befinner sig i en ny kontext där nya förmågor kommer till sin rätt, eleverna tränades i samarbete. Att våga stoppa ned en spindel i en burk är en förmåga som är värdefull på en utedag. I Szczepanskis (2008) studie påtalas att ”en förändring av elevrollen äger rum vid undervisning utomhus; passiva och stökiga elever tar ansvar på ett annat sätt när kunskapen blir mer handlingsburen”.

Lärarens roll är viktig när det gäller att göra gruppindelningar, läraren känner elevernas förmågor och vet vilka elever som fungerar bra ihop. Ett problem som framkommer i studien är att eleverna har skiftande förmågor och varierad vana vid att vara ute och att detta försvårar lärandet för vissa elever. ”En relation till naturen kräver utevana och det kan man bara erövra genom att vistas ute, regelbundet, i olika väder och över olika årstider” (Ericsson 2004:137). Att besöka en naturskola en gång om året innebär ingen regelbundenhet och ger troligtvis ingen utevana. Risken är att det blir mer av ett jippo. En lärare använder just det begreppet när hon beskrev dagen, men anledningen till att det blev ett jippo var att hon och klassen inte hade förberett besöket. Gunilla Ericsson (2004) menar att som pedagog måste man vara lyhörd för elevernas erfarenheter och att den erfarenheten varierar avsevärd och att för många elever är vistelse i skog och mark inte en del av vardagen. Ericsson menar att det första steget blir att vänja eleverna vid utevistelse och att den första perioden innebär att eleverna är okoncentrerade och stökiga. Så småningom, med mer erfarenhet blir eleverna mer fokuserade. Utmaningen blir att utgå från elevernas tidigare erfarenheter och att individanpassa uppgifter så att alla elever har möjlighet till lärande utifrån sina förutsättningar även utomhus.

Resultatet visar att gruppvisa redovisningar ute inte alltid fungerar maximalt, eleverna hade svårt att fokusera utomhus. Kanske är det så att vissa moment passar

bäst ute och andra moment passar bäst inne, det bör ske en växelverkan mellan inne och ute (Jordet 2010).

Louv (2008) är mycket pessimistisk i sin bok när han menar att dagens unga växer upp med det han kallar en natur-brist-sjukdom, där mer än 30 timmar per vecka används framför dator eller tv. Någon lärare i min studie tycker att det var svårt att motivera en del elever, då de är vana från att allt finns på dataskärmen. Eleverna upplevde inte naturen som något tillräckligt häftigt. Här ligger en framtida utmaning med att kombinera ny teknik med naturupplevelser, att locka även ungdomar till naturupplevelser genom utomhuspedagogik.

7.2 Lärarens roll

I detta avsnitt behandlar jag den andra forskningsfrågan: ”Hur ser läraren på sin roll under naturskoledagen?” Lärare som kommer till en naturskola med sin klass kan inta olika roller, till exempel som praktisk medhjälpare, som en ordningshållande medarbetare, medforskare eller en social umgängespartner (Hyllested 2007). Hyllested beskriver i sin studie ett maktförhållande mellan naturskoleläraren och läraren, där läraren måste förhålla sig till sin nya roll. Läraren kan välja att inta en mer tillbakadragen roll eller ta rollen som den professionella ledaren som till exempel fotograferar och dokumenterar för att ta med bilder hem till skolan för efterarbete. Resultatet i min undersökning visar att lärarna beskriver sina roller på olika sätt. Läraren kan gå i och ur olika roller under dagen, kanske hålla en mer tillbakadragen profil när naturskoleläraren har genomgång för att sedan ta en mer aktiv roll och stötta eleverna i deras gruppvisa arbeten. Utedagen på naturskolan blir mer lärartät än i vanliga klassrummet och lärarna har möjlighet att stötta elever som har behov av det. Läraren kan också iaktta eleverna och vara medforskare. Jag ser att lärarens roll blir något annorlunda än i en ordinarie klassrumssituation när det är naturskoleläraren som har ämnesexpertisen och leder dagen. Det hade varit värdefullt att höra naturskolelärarens tankar kring medföljande lärarens roll under dagen, det hade varit en fördel att ha med det perspektivet i studien. En av naturskolorna som ingick i studien har tydlig information till läraren på hemsidan där det står att läraren förväntas ta en aktiv roll och arbeta i team med naturskoleläraren. Den andra naturskolan har ingen sådan information på hemsidan. Det är möjligt att information

ges till läraren i samband med bokningen av dagen. I min studie lyssnade jag bara på lärarna.

7.3 Utedagen kopplad till ordinarie verksamhet och Lgr 11

I detta avsnitt behandlar jag den tredje forskningsfrågan: ”hur integreras utedagen med skolans ordinarie verksamhet och styrdokument?”

7.3.1 För- och efterarbete

Integreringen av utedagen till skolans ordinarie verksamhet hänger samman med hur läraren och klassen förarbetar och/eller efterarbetar dagen på naturskolan. Lärarens delaktighet samt för- och efterarbetet är troligtvis viktiga aspekter för elevens lärande och upplevelse av sammanhang. Ett problem är att läraren besöker naturskolan så sporadiskt att det upplevs mer som ett fristående inslag, ett avbrott från den ordinarie skolvardagen. Enligt en dansk studie sätts inte hälften av alla besök på naturskolan in i ett sammanhang med den dagliga undervisningen (Hyllested 2007). När så är fallet blir rollen som läraren intar passiv och hela ansvaret för dagen överläts åt naturskoleläraren. Intervjumaterialet visar på en stor variation bland lärarna hur de för- och efterarbetar kring dagen och hur de sätter utedagen i ett sammanhang. Variationen finns på en skala där ena ytterligheten är ingen förberedelse alls och den andra ytterligheten är väldigt väl förberedd klass. Jag tycker det är ett något förvånande resultat att enbart en av sex intervjuade lärare beskriver utedagen på naturskolan som en integrerad del i klassens ordinarie undervisning. Förarbete och efterarbete är av största betydelse om målet är ämnesmässigt lärande menar Hyllested (2007) i sin studie. En utav åtta intervjuade lärare som hade besökt en naturskola i Danmark hade förberett utedagen ämnesmässigt (Hyllested 2007). Hyllested jämför med andra former av exkursioner som läraren själv håller i, där det sker förarbetet i större utsträckning och där även eleverna är delaktiga i planeringen. Problemet, som jag ser det, ligger nog snarare i att då läraren inte har en utedag på naturskolan, så blir det ingen exkursion på egen hand heller.

Det finns lärare i min intervjustudie som inte har förberett utedagen, men som tänker sig att använda upplevelsen vid ett senare tillfälle. I naturskolans särart och arbets sätt ligger förstahandsupplevelsen som naturen erbjuder som grund för det fortsatta lärandet. Det kan vara svårt eller rent av vara en nackdel att försöka förarbeta genom

att förbereda eleverna på vad de sedan ska uppleva i naturen. Det gäller snarare att vara flexibel och utnyttja det som dyker upp under utedagen utan att ta bort magin i den äkta förstahandsupplevelsen. En lärare berättar att det är mycket svamp just den dagen hon är ute med klassen. Det leder till att klassen plockar svamp och steker över elden, något som inte var inplanerat från början men som blir en härlig upplevelse för klassen. Syftet med dagen kan variera, om det är ett specifikt ämnesmässigt syfte så är förarbetet viktigt. Men om syftet är att uppleva och fritt utforska då är efterarbete av större vikt.

Arne Jordet (2010) menar att inlärningspotentialen ökar avsevärt om läraren lyckas etablera ett tydligt sammanhang mellan det som sker utanför och i klassrummet. Jordet (2010) skriver att ”utomhuspedagogikens praktiska arbetssätt ska stå i intim förbindelse med och komplettera den bokliga, textbaserade och mer abstrakta inomhusundervisningen”. Vad ska komma först, upplevelsen ute som grund för teoretisk kunskap, eller en teoretisk grund som förberedelse på det som sedan kan göras ute? Inne först och ute sen eller tvärtom? När Jordet (2010) beskriver norsk udeskole så är det per definition en skolform där klasserna har en kontinuerlig uteverksamhet en gång i veckan. I och med det så blir modellen av lärprocessen mer i en cirkelform där erfarenheterna från utedagen bearbetas i klassrummet för att sedan leda till nya förberedelser inför nya uteaktiviteter som sedan tas med till klassrummet för reflektion och bearbetning som leder till nya förberedelser och så vidare i ett oändligt cirkelformat flöde (Jordet 2010).

Alla lärare har förberett utedagen rent praktiskt med information till föräldrar om matsäck, kläder, tider osv. Det krävs att lärarna är förberedda och insatta i det som ska hända på naturskolan. Inte i detalj, om vad eleverna kommer att utforska i naturen, utan mer allmänt om arbetssättet och förhållningssättet. Exempel på förarbete som kom fram i min studie var att man ”pratade om” och ”brainstormade”. En lärare av sex hade tagit ut sin klass i skolans närområde och förberett eleverna genom att använda ett praktiskt utomhuspedagogiskt arbetssätt. Vad gäller efterarbete så beskriver en lärare hur eleverna får rita och skriva om ett småkryp som efterarbete inne i klassrummet. Det praktiska arbetet följs upp och läraren är den viktiga länken i detta arbete. Hon tycker detta med småkryp känns problematiskt och har därför svårt att koppla dagens innehåll till ett mer relevant efterarbete, vilket beror på att hon själv saknar kunskap i ämnet. En lärare har naturskoledagen som en

uppstart för ett större tema kring fåglar. Slutsatsen från mina resultat är att utedagen på naturskolan inte alltid är integrerad och att detta borde vara ett utvecklingsområde för både naturskolor och lärare. Jag kan se att naturskolan kan ge förslag och idéer för efterarbete som är kopplat till programmet under utedagen.

7.3.2 Lgr 11

Lärarna beskriver i intervjustvaren hur olika skolämnen integreras under utedagen. Alla lärare i intervjustudien har kommentarer kring detta. Att Lgr 11 är en ny läroplan kan vara en förklaring till att lärarna ännu inte helt har hunnit sätta sig in i dess innehåll och att de kanske hade svårt att formulera exakt vilka syften de såg att utedagen hade. En av många förändringar som Lgr 11 medför, är att inom de naturvetenskapliga ämnena flyttas en del moment ner till tidigare åldrar. Det som tidigare fanns för mellanstadiet finns nu som centralt innehåll för lågstadiet. De flesta begrepp som lärarna nämner i intervjuerna återfinns under centralt innehåll i kursplanerna. Begreppen som till exempel kretslopp, nedbrytning och anpassningar, speglar att utedagarna låg under hösten och vintern. Om samma studie hade gjorts under våren hade det blivit andra begrepp som till exempel pollinering och vårtecken. Flera lärare ser kopplingen till det centrala innehållet i biologiämnet väldigt tydligt. I Trine Hyllestedts (2007) studie då 268 lärare svarat på frågor om naturskola, svarade 63 % att de förknippade naturskola med naturvetenskapliga ämnen och matematik, 23% med estetiska ämnen, 12% med språk och 2% att de förknippade naturskola med samhällsvetenskapliga ämnen.

De två naturskolorna som ingick i denna studie har anpassat sin verksamhet utifrån skolans nya styrdokument Lgr 11. På respektive naturskolas hemsida finns utförlig information om vilket centralt innehåll i olika ämnen som dagen på naturskolan tar upp. Naturskolan är en resurs och ett redskap för lärarna att använda i arbetet med att nå läroplanens intentioner. Naturskolan är en plats där eleverna, enligt lgr 11, ska ”få utveckla sina förmågor att granska information, kommunicera, ta ställning, genomföra systematiska undersökningar” (Skolverket 2011).

De utomhuspedagogiska handböcker, lära-in-ute-serien, som finns skrivna i naturskoleföreningens regi (Outdoor Teaching) gör hänvisningar till Lgr 11. Det är ingen slump att naturskoleföreningen gett ut böcker som utgår från kärnämnen svenska, engelska och matte. Att flytta fokus från att naturskolan enbart är för att

undersöka naturen till att vara en arena där skolans alla ämnen innebär att fler lärare än traditionellt NO-lärarna använder uterummet som lär-arena. Kan det finnas en risk med att naturskolans arbetssätt blir mer likt skolans? Kan naturskolans särart försvinna i en strävan att koppla allt som erbjuds till rådande styrdokument? Det är inga frågor som ingår i min studie men som jag ser som värda att lyfta. Naturskolans arbetssätt är tematisk och ämnesövergripande och utgår från platsen för att få ett sammanhang och en helhet. Det kan finnas en risk att lärare fokuserar på det centrala innehållet, för att bocka av genomförda moment och att helheten då rikseras att gå förlorad. Hyllested (2007) ser i sin studie att 65 % av lärarna som besökte naturskolan saknade kompetens i naturvetenskapliga ämnen och dess didaktik. Naturskolan berör inte enbart naturvetenskapliga ämnen, men från min egen praktik och under min observation ser jag att det i huvudsak är naturen som utforskas med ett naturvetenskapligt arbetssätt.

7.4 Förutsättningar för utomhuspedagogik på den egna skolan

I detta avsnitt behandlar jag den fjärde forskningsfrågan: ” vilka möjligheter och hinder finns till utomhuspedagogik på den egna skolan?” Resultatet visar att några lärare upplever det komplicerat att flytta ut undervisningen när det till exempel finns elever med speciella behov i klassen. I studien är det inte någon lärare som får resurser i form av extra personal när de väljer att ha utedagar i skolans närnatur. I en omfattande studie i Danmark med 2081 st skolor som ingick, ser skolorna följande hinder för ”udeskole” som de mest påfallande; ökade kostnader (för transporter, extra lärare, och utbildning för lärare), icke-flexibla scheman, tidsbrist och press att uppfylla och hinna med kursplaner, krav från ledning och föräldrar (Bentsen, P. 2010). En viktig slutsats från den studien är att om det finns attraktiv närnatur i anslutning till skolorna så kan kostnader för transporter minska betydligt vilket leder till att fler lärare förlägger undervisning ute. Flera lärare i min studie beskriver värden i närnaturen nära den egna skolan. Sue Waite (2010) visar på en nedåtgående trend vad gäller utomhuspedagogik i England och hon lägger skulden på dagens skolpolitik där emfasen framför allt är att mäta och bedöma eleverna och fokus läggs på skolans kärnämnen. Frågan är om utvecklingen i svensk skola går i samma riktning?

Många lärare saknar egen kompetens i naturvetenskapliga ämnen. Det kan vara svårt att planera och genomföra utomhuspedagogiska pass med hög kvalitet om kompetens saknas. Idag saknar flertalet verksamma låg- och mellanstadielärare behörighet i naturvetenskapliga ämnen. Naturskolan är en viktig resurs i kommunen och kan vara en plats för kompetensutveckling, det förutsätter att personalen på naturskolan har hög kompetens i utomhuspedagogik och relevant utbildning. Det är möjligt att framtidens naturskolelärare har speciell högskoleutbildning, skräddarsydd för ändamålet, kanske enligt dansk modell. Naturskolans personal har oftast stor kunskap om naturen i kommunen och skulle kunna utveckla metoder och material, helt enkelt stötta skolorna i att använda närnaturen runt skolorna. Resultatet från intervjuerna visade att några av lärarna saknade kännedom om vad som fanns i skolans närområde. Det visade sig också att lärarna upplevde det komplicerat att flytta ut lärandet, det krävdes mer förberedelser och mer tid. Hur övervinner skolor med utomhusprofil dessa hinder?

Szczepanski (2008) undersökte lärarnas uppfattning om utomhuspedagogik före och efter en utbildningsinsats. Utbildningsinsatsen ledde till att fler lärare uttryckte att utomhuspedagogik hade en särart och att de kunde beskriva dess särart. I min undersökning kommer läraren till en naturskola, vilket kan ses som en utbildningsinsats för läraren, ett tillfälle att inspireras och lära om utomhuspedagogikens särart. Det leder till ökad förtroenhet och kompetens och följderna kan enligt resultatet i studien bli att läraren vill prova runt den egna skolan. En lärare i denna studie berättade att hon köpt in lappar till alla elever i klassen, som ett resultat av inspiration från naturskolan, en annan lärare berättar hur hen nu på egen hand tar ut klassen efter modell av tidigare naturskoledagar

I Danmark ser man en utarmning av de naturvetenskapliga ämnena i lärarutbildningen (Hyllested 2007). Utomhuspedagogik är ingen självklarhet inom lärarutbildningen utan mer fragmentariskt förekommande på olika lärosäten. För att åtgärda bristen på till exempel naturvetenskaplig kompetens organiserar skolor istället verksamheten så att de lärare som har behörighet undervisar som ämneslärare i flera klasser på låg och mellanstadiet. En av de intervjuade lärarna såg en risk med detta då skoldagen blev uppstyckad för eleverna vilket ledde till svårigheter att bedriva utomhuspedagogik. Det uppstod fler krockar med andra ämnen.

Skolornas närnatur är viktig för att lärarna ska använda sig av utomhuspedagogik, det måste finnas en variation i naturtyper och vara lättillgängligt visar studien. Resultatet visade på att lärarna hade stor nytta av att det fanns en mångfald dels av miljöer men också av arter. En rik natur i nära anslutning till skolan är en viktig resurs som kan utnyttjas till lärande inom många ämnen. I Bentsens (2010) studie ser man att klasserna använder stadens grönytor vid tidpunkter då de platserna är relativt lite besökta av andra. Bentsen (2010) menar att det finns en stor utvecklingspotential där naturvårdare, planerare, landskapsarkitekter, beslutsfattare och skolorna samarbetar kring utformningen av kommunernas grönytor. Jag kan bara instämma i det resonemanget. Skolan måste bli delaktig i utformningen av det pedagogiska uterummet.

7.5 Vidare forskning

Under snart 30 års tid har det funnits naturskolor i Sverige som tar emot klasser och deras lärare för att sprida ett utomhuspedagogiskt arbetssätt. Det finns ett behov av fortsatt forskning kring hur naturskolan interagerar med det ordinarie skolsystemet. Det finns behov av att definiera naturskolans särart, granska och göra jämförelser mellan naturskolor.

I denna studie beskriver lärarna skillnader mellan elever när det gäller vana, mognad och förmågor till att lära in ute. Det vore spännande att forska vidare kring detta och besvara frågor som hur utomhuspedagogik kan anpassas till elever med till exempel olika ålder, kulturell bakgrund eller utevana.

I min studie har jag inte låtit eleverna beskriva sitt lärande utifrån sina erfarenheter, jag har inte heller intervjuat naturskolelärarna. Jag begränsade undersökningen till att omfatta några lärares perspektiv. Det vore spännande att få elevernas perspektiv på utedagar på naturskolan. Hur delaktiga är eleverna i planerandet och genomförandet, vilket inflytande har de? Hur stor möjlighet har de att utforma innehållet efter deras intresse? Här finns utrymme för mer forskning.

Det vore också önskvärt med mer forskning kring ordinarie skolor med utomhusprofil som systematiskt arbetar med utomhuspedagogik till exempel med en utedag i veckan. Hur övervinner de hinder som finns? Är det lärarnas egna initiativ och intresse som styr i vilken omfattning skolan använder utomhuspedagogik eller är

det en ledningsfråga? Hur organiserar skolorna arbetssättet? Det vore spännande att se jämförelser mellan uteskolor och mer traditionella skolor.

7.6 Praktiska konsekvenser

Denna studie utgår från ett relativt begränsat material och det är svårt att dra några stora slutsatser då endast två av landets 90 naturskolor ingår och sex av alla tusentals lärare som årligen besöker naturskolor har kommit till tals. Resultatet visar att lärarna uttrycker många aspekter kring det lärande som sker på naturskolan och att de ser många fördelar med arbetssättet. Det talar för att naturskolan är en viktig resurs för skolorna. Kanske finns det kommuner som står i startgroparna att etablera en naturskola som kan ha praktisk användning av denna studie.

Naturskolan är en viktig resurs i de kommuner som har en. Syftet med utedagarna bör klargöras så att relevant förarbete och efterarbete görs i skolorna. Det kan vara något för naturskolor generellt att reflektera över och att utveckla metoder för att öka samarbetet med skolorna.

Många lärare har otillräcklig kompetens inom naturvetenskapliga ämnen och utomhuspedagogik. Naturskolan kan fungera som kompetenshöjande resurs i kommunen genom att utbilda lärare. Landets lärarutbildningar har också ett viktigt uppdrag att utbilda lärarstudenter i utomhuspedagogik.

Lärare behöver stöd i att använda sin egen närmatur runt skolan. Det saknas utrustning och kompetens. Det kan krävas mer resurser i form av extrapersonal när lärandet flyttas utomhus. Det är en ledningsfråga, där skolledningen kan prioritera utomhuspedagogik som en form för lärande. Naturskolan i kommunen kan vara ett stöd i att stötta fler skolor att satsa på en utomhusprofil. Det måste finnas beredskap för att möta det växande intresset för utomhuspedagogik.

Att intresset för utomhuspedagogik ökar borde ligga i beslutsfattarens intresse. Vid planering och exploatering är det viktigt att uteklassrummen, det vill säga närnaturen till skolorna finns kvar och att grönytor som har pedagogiska värden bevaras och förbättras.

8 REFERENSLISTA

- Bentsen, Peter, Søndergaard Jensen, Frank, Mygind, Erik, Barfoed Randrup, Thomas (2010). The extent and dissemination of udeskole in Danish schools. *Urban Forestry and Urban Greening* doi:10.1016/j.ufug.2010.02.001
- Brügge, Britta, Glantz, Matz & Sandell, Klas (1999). *Friluftslivets pedagogik – För kunskap, känsla och livskvalitet*. Stockholm: Liber.
- Bryman, Alan (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Dahlgren, Lars Owe, Edman, Stefan, Grahn, Patrik, Nelson, Nina, Schön, Ebbe, Sjölander, Sverre, Strid, Jan Paul & Szczepanski, Anders (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla – Närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, Lars Owe, Szczepanski Anders (2004). Rum för lärande-några reflektioner om utomhusdidaktikens särart. P-O. Wickman och A. Wohlin (redaktörer), *Utomhusdidaktik* (s.9-22). Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, John (2004). *Individ, skola och samhälle – Utbildningsfilosofiska texter* Stockholm: Natur och Kultur.
- Ericsson, Gunilla (2004). Uterummets betydelse för det egna växandet. I. Lundegård, P-O. Wickman och A. Wohlin (redaktörer), *Utomhusdidaktik* (s.146-147). Lund: Studentlitteratur.
- Fägerstam, Emilia, Blom, Jonas (2012). Learning biology and mathematics outdoors: effects and attitudes in a Swedish high school context, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*.
- Friluftsförbundet (12 april 2012). Tillgänglig www.friluftsförbundet.se
- Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Myndigheten för skolutveckling.
- Hyllersted, Trine (2007). Når skolen tages ud af skolen. *Mona Matematik- og Naturfagsdidaktik – tidsskrift for undervisere, forskere og formidlere* nr 4. Aarhus universitet.
- Hyllested, Trine (2007). *Når læreren tager skolen ud af skolen – en analyse af naturskolebesøg og andre ud af skolen aktiviteter med fokus på lærernes formål med at tage ud og deres interaktion med eleverne i forhold til at optimere betingelserne for elevernes læring*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Jordet, Arne, Nikolaisen (2010). *Klasserommet utenfor- tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Akademiska forlag.
- Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitative forskningsintervju*. Lund: Studentlitteratur.
- Louv, Richard (2008). *Last child in the woods*. Chapel Hill, North Carolina, USA: Algonquin Books of Chapel Hill.

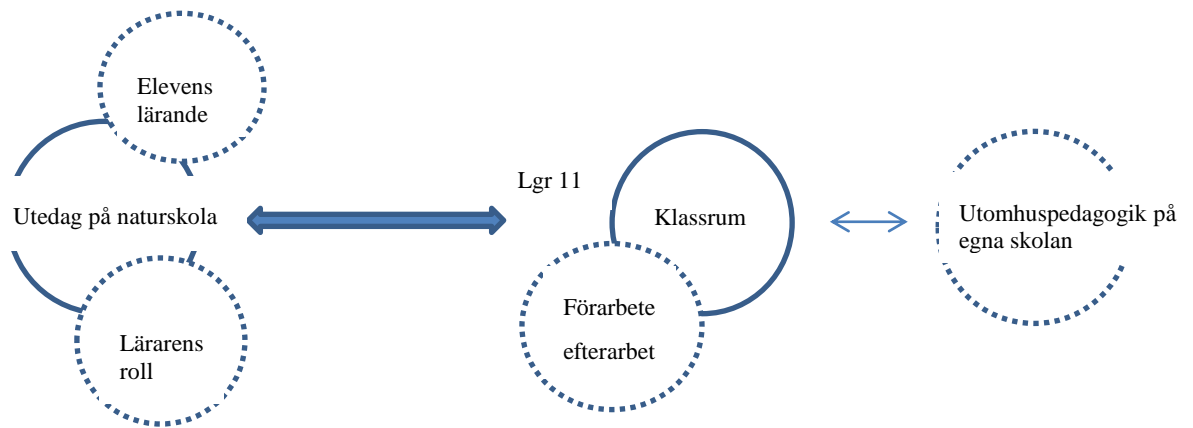
- Lundegård, Iann (2004). Att tända en eld. P-O. Wickman och A. Wohlin (redaktörer), *Utomhusdidaktik* (s.81-96). Lund: Studentlitteratur.
- Magntorn Karin & Magntorn Ola (2004). Artkunskap- en väg till djupare ekologisk förståelse. P-O. Wickman och A. Wohlin (redaktörer), *Utomhusdidaktik* (s.97-116). Lund: Studentlitteratur.
- Magntorn, Ola (2007). *Reading Nature – Developing ecological literacy through teaching* PhD - diss. Linköping University. Linköping: Studies in Science and Technology Education No 6.
- Magntorn, Ola, Helldén, Gustav (2010). Reading nature from a “bottom-up” perspective, *Journal of Biological Education*, 41:2, 68-75.
- Milton, B., Cleveland, E., Bennett-Gates, D. (1995). Changing perceptions of nature, self, and others: a report on a Park/School Program, *Journal of Environmental Education*, Issue 26, Volume 3.
- Mygind, Erik (2009). A comparison of childrens' statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment, *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9: 2, 151 — 169.
- Naturskoleföreningen (25 februari 2012). Tillgänglig: www.naturskola.se
- O'Brien, Elizabeth & Murray, Richard (2006). *A marvellous opportunity for children to learn: a participatory evaluation of Forest School in England and Wales*. Tillgänglig: www.forestresearch.gov.uk/socialresearch
- Outdoor Teaching (26 februari 2012). Tillgänglig: www.outdoorteaching.com
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamy, K., Morris, M., Choi, M.-Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. Shrewsbury: Field Studies Council Publications.
- Sandell, Klas, Sörlin, Sverker (2008). *Friluftshistoria - Från "hårdande friluftsliv" till ekoturism och miljöpedagogik*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Skolverket (2011). Läroplan för grundkola förskoleklass och fritidshemmet, www.skolverket.se hämtad: 2012-02-28.
- Sohlberg, Peter & Britt-Marie (2009) *Kunskapens former-vetenskapsteori och forskningsmetod*. Malmö: Liber
- Szczepanski, Anders (2008). *Handlingsburen kunskap - Lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö*. Licentiatuppsats. Linköpings universitet.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Norstedts Akademiska förlag: Stockholm.
- Tan, Michael & Pedretti, Erminia (2010). Negotiating the complexities of environmental education: a study of Ontario teachers. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 10 (1), 61-78
- Waite, Sue (2010). Losing our way? The downward path for outdoor learning for children aged 2-11 years, *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 10: 2, 111 — 126.

Wohlin, Ammi (2009). *Naturskolornas utvecklingsarena i utomhusdidaktik och lärande för hållbar utveckling*. D-uppsats. Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete. Stockholms universitet.

BILAGA 1

Bild som tydliggör studiens syfte

De streckade cirklarna är de fyra olika forskningsfrågorna. Pilarna beskriver samband eller koppling.



BILAGA 2

Mail skickat till lärare

Hej X!

Jag har fått ditt namn och din e-postadress från XX Naturskola, då du varit där med din klass under hösten. Jag skriver en magisteruppsats i utomhuspedagogik med syfte att undersöka hur lärare uppfattar att eleverna lär och vad eleverna gör under en utedag på naturskolan.

Min fråga är därför om du kan tänka dig ett ca 45 minuter långt samtal kring detta där jag har några frågor och att jag spelar in vårt samtal. Min plan är att intervjua ett antal lärare och jag har också deltagit i naturskolors utedagar och gjort observationer. Du är givetvis helt anonym i undersökningen och medverkar frivilligt.

Vill du ställa upp så har jag ett antal dagar som förslag, jag hoppas du kan välja någon av dem. För att det ska vara så smidigt som möjligt för dig så kan jag komma till din arbetsplats och om vi har tillgång till ett avskilt rum kan vi göra intervjun där.

Jag skickar dig i så fall några av frågorna i förväg så du hinner tänka lite innan.

Mina förslag på datum: 24 nov, 2 dec, 6 dec eller 9 dec. Tidpunkt kan du föreslå.

Med förhoppning om en framtida intervju! Jag ser fram emot ett svar från dig via mail eller telefon.

mvh

Anna Carin Nyberg

070-xx xx xx

Intervjuguide

BILAGA 3

Lärare:

Skola:

Årskurs:

Datum:

1. Kan du börja med att beskriva och berätta om utedagen vid naturskolan så utförligt du kan? Vad gjorde eleverna? Vad gjorde du/medföljande lärare?
2. På vilket sätt upplever du att uteverksamheten var kopplad till de mål ni arbetar emot i skolan?
Vilka skolämnen tycker du involverades under utedagen?
Finns det något i kursplanernas syften som behandlades?
3. Om du tänker på det som eleverna arbetade med/gjorde under utedagen. I vilka situationer uppstod lärande, tror du?
Vad tror du eleverna lärt sig?
När tror du de lärde sig? (i gruppvis arbetet, genomgångar...?) Var? (runt elden, vid samling, på väg dit, vid lunchen)
4. På vilket sätt har eleverna förberett eller efterarbetat (dokumenterat? Följt upp?) det som gjordes vid Naturskolan?
På vilket sätt har du försökt få veta vad eleverna lärt sig?
5. Är det något som känts nytt och utvecklande vad gäller ämnes- eller utomhusdidaktiska kunskaper för dig som lärare, som är kopplat till dagen på naturskolan?
6. Brukar du använda dig av utomhuspedagogiska metoder i din undervisning? Vilka möjligheter eller svårigheter ser du?
7. Är det något du vill kommentera eller berätta innan vi stänger av den digitala diktafonen?