

Utomhuspedagogikens särart och möjligheter ur ett lärarperspektiv

En interventionsstudie bland lärare i grundskolan

Anders Szczepanski*

*Centrum för Miljö- och Utomhuspedagogik, Estetiska Institutionen,
Linköpings universitet*

Karin Malmer

Hälsouniversitetet, Linköpings universitet

Nina Nelson

*Institutionen för Molekylär och Klinisk Medicin, avdelningen för Pediatrik,
Hälsouniversitetet, Linköpings universitet*

Lars Owe Dahlgren

Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet

Sammanfattning

I artikeln framförs argument för att förlägga en större del av skolans undervisning i utomhusmiljö. Elevernas motivation skulle härigenom kunna öka och utomhusmiljön har i tidigare forskning visat sig ha positiva effekter på välbefinnande såväl som hälsa. I en interventionsstudie bland lärare i grundskolan, fick lärarna i försöksgruppen pröva utomhuspedagogik under handledning. I intervjuer efter interventionen visade sig lärarna ha tämligen klara, om än varierande, uppfattningar av utomhuspedagogikens särart. Vid mätningar av sinnesstämningen hos lärarna i interventionsgruppen såväl som i en jämförelsegrupp visade sig sinnesstämningen ha sjunkit under det år som förflutit mellan mätningarna. Sänkningen var dock mindre bland lärarna i interventionsgruppen.

Frågeställning och teoretisk bakgrund

Frågeställning

Den övergripande forskningsfrågan i föreliggande studie är: *Vilka uppfattningar har lärare om lärandet utomhus och vilka effekter har en utomhuspedagogisk intervention på dessa uppfattningar och på lärarnas välbefinnande mätt som utfallet på en skala som skattar stämningsläge.* Undersökningen är upplagd som en interventionsstudie med totalt 11 deltagare, varav 6 i interventionsgruppen och 5 i jämförelsegruppen. Data har insamlats genom halvstrukturerade intervjuer, för att

kunna beskriva deltagarnas uppfattningar av utomhuspedagogik. Deltagarna i interventionsgruppen har intervjuats vid två tillfällen med cirka ett års mellanrum, före och efter interventionen. Jämförelsegruppen har intervjuats vid ett tillfälle. Skalan som belyser stämningläge - den så kallade Mood Scale, (Sjöberg, 1979, Svensson, 1977) - har givits till och fyllts i av båda grupperna före och efter interventionen.

Bakgrund. Något om utomhuspedagogikens särart

I en skola som accentuerar bildning och hälsa, behövs ett *platsrelaterat perspektiv* i undervisningen. En central fråga är hur vi kan förmedla en bild av biologisk och kulturell mångfald, kretslopp och hållbar utveckling, naturvetenskap, matematik, språk samt estetiska uttrycksformer i ett inom- och utomhusperspektiv i växelverkan. Lärandet i traditionell undervisning, utgår vanligen från texter vilket ofta har givit upphov till ett ytinriktat lärande dvs det är snarare själva texten än dess objekt som är föremålet för lärandet. Med en pedagogik som bygger på *sinnlig erfarenhet* blir lärandet sannolikt mera djupinriktat. Den direkta fysiska kontakten med natur- och kulturfenomenen ökar *autenticiteten* i lärandet genom att anknyta till ett förhållningssätt som rimligen borde vara ursprungligt för människan. Vi lär inte bara genom att se och höra utan även genom att lukta, känna, smaka och beröra; att ”gripa för att begripa”, för att använda en metafor för utomhuspedagogikens särart. Vi menar att det i det autentiska mötet med utomhusmiljön finns en viktig källa till motivation för meningsfulla och kreativa lärprocesser (Dahlgren & Szczepanski, 1997).

Centrum för Miljö- och Utomhuspedagogik (CMU) vid Linköpings universitet har i dess forskargrupp föreslagit följande definition i ett försök att beskriva det utomhuspedagogiska fältet:

Utomhuspedagogik är ett förhållningssätt som syftar till lärande i växelspel mellan upplevelse och reflexion, grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer.

Utomhuspedagogik är dessutom ett tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsområde som bl.a. innebär;

att lärandets rum även flyttas ut till samhällsliv, natur- och kulturlandskap,

att växelspelen mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning betonas,

att platsens betydelse för lärandet lyfts fram. (Centrum för Miljö- och Utomhuspedagogik, 2004).

Utmärkande för utomhuspedagogikens särart är ett handlingsinriktat lärande, som betonar *kunskapsutveckling genom aktivitet*. Vidare betraktas landskapet både som *platsen och föremålet* för lärandet. Vi ser även utom-

huspedagogiken som ett *sätt* att lära. Lärande i kultur- och naturlandskapet handlar om mer än att ge tillfälle till frisk luft och motion. Genom första-handserfarenheter och direkta kroppskontakter med fenomenen utomhus införlivas språkliga begrepp. Utomhuspedagogiken kan medge ett samspel mellan känsla, handling och tanke. I den institutionaliserade skolan är ofta klassrummet begränsande i dessa avseenden. Dessa antaganden är huvudskalet till att vi inkluderat mätningar av sinnesstämningar via Mode Scale. Mänsklig mental funktion brukar indelas i tre basala kategorier: tänkande, vilja och känsla (Parkinson 1996). Begreppet stämningsläge faller huvudsakligen inom kategorin känsla, men såväl påverkar som påverkas av tanke, liksom det faktum att stämningsläge kan ha en direkt effekt på motivation och vilja (Parkinson 1996). Det är rimligt att anta att förändringar i stämningsläge är av betydelse för samspelet i lärmiljön och dispositionen att fullfölja ett pedagogiskt uppdrag.

Utomhuspedagogiken har förutsättningar att bli en integrativ, komplementär pedagogik i en pragmatisk och reformpedagogisk tradition, genom att den erbjuder elever och lärare möjligheter till lärande baserat på iakttagelser och erfarenheter i autentiska situationer.

Vi bör skapa förutsättningar att lära i samverkan mellan text (boklig bildning) och icke textbaserade praktiker (sinnlig erfarenhet) där fysisk aktivitet och rörelse kan stödja lärandet. Utomhuspedagogikens identitet kan återfinnas i både *editerade*, tillrättalagda, landskap som botaniska trädgårdar, djurparker, natur- och kulturhistoriska museer preparerade för pedagogiska aktiviteter och syften. Den kan även återfinnas i *icke-editerade* landskap som kan utgöras av våra städer, odlings- och skogs- samt vattenlandskap. Utomhuspedagogik är i ett teoretiskt perspektiv ett av de få - om inte det enda - exemplet på hur en pedagogik preciseras med ett uttryck som anger lärandets lokalisering; dess *var*.

Utomhuspedagogikens *didaktiska identitet* bestäms av att den fysiska natur- och kulturmiljön tillhandahåller lärandets innehåll, det vill säga att identiteten hos fenomenet utomhuspedagogik karakteriseras av faktisk fysisk närvaro men också av dess helhetskaraktär.

Utomhuspedagogiken är dock inte med automatik mer helhetsbetonad än den traditionella klassrumsundervisningen. I händerna på en omedveten pedagog kan verkligheten själv bli utsatt för fragmentering. Erfarenheten och även upplevelsen, är ofta specifik och situationsbunden (Dahlgren & Szczepanski, 1997):

För att erfarenhet skall kunna förvandlas till kunskap krävs just reflektion. Utomhuspedagogikens särart och identitet menar vi har en potential, som om den realiserar genom pedagogisk medvetenhet, kan gynna det meningsfulla lärandet. (Ibid. S. 40).

Genom utomhuspedagogiken skapas en mer rörelseintensiv lärandeform i förskola och skola vilket idag stöds av flera vetenskapliga studier som fokuserar våra relationer till den fysiska miljön (t.ex. Grahn m fl. 1997). Att vi byggt bort möjligheten för människan att få utlopp för sitt naturliga rörelsebehov kan sannolikt vara en av flera orsaker till samhällets höga ohälsotal.

Lusten att lära är rimligen avhängig av förnimmelsen av hälsa och välbefinnande. Bakgrunden till läroplanstilläggen inom dessa områden är ett ökat antal rapporter som påtalar förändringar i hälsorisker såväl som livsstil. Barn rör sig för lite och ökar i vikt. Eftersom alla elever tillbringar en stor del av sin dag i skolan spelar skolans sätt att arrangera för lärandet en viktig roll för deras hälsoutveckling och förmåga till lärande (Myndigheten för Skolutveckling Läroplanstillägg 2003).

Med hänsyn till det moderna samhällets villkor är det angeläget att i våra urbana miljöer skapa utomhuspedagogiska rum. Parker, gröna refuger och skolgårdar bör utvecklas mot större biologisk- och ekologisk mångfald och möjlighet till ökad kontakt med denna mångfald. (Björklid, 2005, Dahlgren, & Szczepanski, 1997, Lindholm, 1995, Åkerblom, 2004). Idag tenderar förtätningen av våra livsmiljöer att eliminera stadsnära grönområden till förmån för köpcentra, bostäder, vägar och parkeringshus. Denna utveckling främjar inte friskfaktorerna i relationen mellan människan och den fysiska miljön. Dagens samhälle skapar också skolmiljöer i förskola och skola som alltför ofta får ge avkall på gröna ytor för lek och lärande (Danielsson et al, 2001, Mårtensson, 2004, Sandberg, 2002). När de skyddande staketen växer, separeras också människan från omvärlden och tillgången till mera rörelseintensiva lärmiljöer. Idag utgörs barn och ungdomars huvudsakliga rörelsearena ofta av en triangel som består av hemmet, köpcentret och skolan.

Utifrån ett hälsobefrämjande perspektiv måste vi därför börja fundera över hur hela utbildningssystemet kan hjälpa till att bryta denna ”triangulära livsform” och skapa andra kommunikativa miljöer för lärande.

Tidigare forskning kring utomhuspedagogikens särart

Kunskap som aktivitet

Umeåforskare (Hartig, T. et al, 2003) visar i en studie hur ögonrörelser kopplas till handens rörelse. När denna koppling är etablerad räcker det med att tänka sig rörelsen för att förstärkning av det inlärdas skall äga rum. Då aktiveras nervkretsarna mellan den genomförda rörelsen och tanken kring rörelsen blir då automatiserad i kroppen. (TIG 8/2003).

Både Dewey och G.H. Mead menade att lärandet måste ses som delen i en social handling och som processer i en intersubjektiv väv. Lärandet var för Dewey en kontinuerlig erfarenhetskonstruktion, där lärprocessens kreativa element kunde vara det oförutsedda mötet med det ostrukturerade. I utom-

husbaserat lärande finns detta element mer närvarande än det strukturerade mötet med det förutsedda i en klassrumskontext som lätt blir en mera referatnriktad miljö, lärandet blir då separerat från sin autentiska kontext där fenomen och processer verkligen uppträder. Dewey tar också upp kritiken mot den snäva aktivitetsinriktning som den reformpedagogiska rörelsen blev utsatt för. Deweys ursprungliga formulering lyder: "Learn to Do by Knowing and to Know by Doing". Det var ett centralt budskap i boken *Applied Psychology* som han skrev tillsammans med J.A. McLellan 1889.

Enbart aktiviteten – learning by doing – eller "learning under the skin" är enligt Dewey inte tillräcklig för att förklara läroprocessen. Det är relationen mellan kunskap och handling som är det primära. Detta blir klart uttalat i en av hans senare skrifter:

Learning by doing does not, of course, mean the substitution of manual occupation or handwork for textbook studying (Dewey 1915/1979, s. 255).

Skolresemetoden

En stark förespråkare för skolresemetoden var i början av 1900-talet docenten i teoretisk filosofi i Lund Johan Bager Sjögren. Motiven bakom metoden var bl.a. undervisning och uppfostran. där bildningsresan redan var en etablerad metod för kunskapsinhämtning. Ett citat (Bager Sjögren 1895 s.169) som återges av Rantatalo (2002) i hennes avhandling (s.87) belyser detta under rubriken: "Ut i det fria – det nya släktets skola"

Alla framsteg till trots låter det sig ock lätteligen visas, att det ord- och bokväsen, eller som det gamla slagordet lyder, den verbalism, som af forno var skolans arfviende, ännu långt ifrån öfvervunnits. Följdriktigt borde vi ju ingen annan lärobok gifva åt de unga än verkligheten själf – ty blott den svarar mot åskådningsprincipens kraf". (Ibid. s. 87).

Ett hälso-, miljö- och rörelseperspektiv

Studier av Kaplan och Kaplan (1994) visar att aktiviteter i landskapet ger arbetsglädje. Besök i natur- och kulturområden resulterar i högre tillfredsställelse med fritiden samt att man också fungerar bättre på arbetsplatsen. Naturen avlastar, koncentrationen blir bättre, den spontana uppmärksamheten ökar, vi blir piggare, lugnare, mindre konfliktbenägna och uppenbarligen friskare när vi återknyter sambandet med den fysiska miljön. Påverkan från vårt evolutionshistoriska arv, den så kallade biofilihypotesen, är kanske en av orsakerna till dessa kroppsreaktioner (Kellert & Wilson, 1993). Hartig et al (2002) visar i en annan undersökning att både systoliskt och diastoliskt blodtryck sjönk hos försökspersoner som under en 40 minutersperiod vandrade i ett naturreservat, vilket inte skedde vid motsvarande moment som

var förlagda till en trafikerad stadskärna. När den fysiska miljön stimulerar känslor och upplevelser mår vi bättre. Detta tolkades som ett uttryck för utomhusmiljöns påverkan. Gröna växter och kontakt med naturen skapar harmoni, överblickbar miljö, landskap med gröna refuger och naturens design främjar vår hälsa.

Organiska former är att föredra framför raka linjer. Däremot påverkar sterila miljöer med raka linjer, ändlösa korridorer och symmetriska fasader hälsan i negativ riktning. Sådana miljöer förstärker inte känslan av sammanhang. När elever gör egna iakttagelser och erfarenheter, vilket är typiskt för lärande i utomhusmiljöer, får de rimligen status som subjekt i samspelet med läraren. Klassrumssituationen reducerar snarare eleverna till objekt, genom att deras egna iakttagelser spelar en mycket marginell roll.

Subjektrollen förstärker känslan av kontroll vilket många lärare och elever upplever sig sakna i dagens klassrum. Där lyfts snarare det pedagogiska målet ur sitt sammanhang och den verklighet barnens kroppar befinner sig i – kropparna förändras och innehåller förändring/rörelse. Det traditionella klassrummet relaterar inte på ett dynamiskt sätt till det liv barnet känner i sin kropp. Vi blir på detta sätt separerade från livsvärden, kontakten med tingen och livet självt vilket kommer till uttryck i Merleu - Ponty (1977) och Duesunds (2003) beskrivning av den upplevande kroppen, personlighetens subjekt varigenom medvetandet tar form. Den lärande kroppen i rörelse ökar statusen för sinneserfarenhetens kunskapsväg i lärprocessen. Därigenom synliggöres kroppens cirkularitet dvs den lärande kroppen blir samtidigt subjektiv levd men också fysiskt objektiv. Livsvärden är 'för-reflexiv', vi erfar det lärandet är riktat mot (intentionala objektet) innan vi reflekterar över det. Arkitekten och forskaren Alan Dilani avdelningen för design och hälsa vid KTH Syd i Haninge genomförde denna studie kring organiska former och sterila miljöer i samarbete med Karolinska institutet i Stockholm, Harvard University, International Academy for Design and Health samt University of Montreal, Kanada. Studien refererades i Tidskriften Utblick Folkhälsa (s. 9-11 1/2003).

Det råder inga tvivel om att rörelse och fysisk aktivitet är friskfaktorer och att barn som har tillgång till en grön varierad, omväxlande utomhusmiljö är friskare, leker mer variationsrikt, utvecklar bättre koncentrationsförmåga än barn i artificiella, mindre stimulerande utomhusmiljöer. Det visar sig också att förskolegårdar med en stor yta och en större biologisk mångfald stimulerar till utökad tid utomhus. Den goda platsen för små barn är "sandlådan", men också rumsbildande gröna miljöer som skapar "personal space", utmaningar, spänning och fascination, samt möjlighet till vila och reflektion (Grahn, 1997). Ytterligare studier bekräftar dessa effekter av utevistelsens positiva betydelse för vår hälsa, motoriska utveckling, koncentrationsförmåga och lärande (Fjørtoft, 2000, Ericsson, 2003, Nilsson, 2003.).

I en doktorsavhandling rapporterade en interventionsstudie knuten till Bunkefloprojektet i Skåne, visade Ericsson (2003) hur motorik, koncentrationsförmåga och prestationerna i svenska/skrivförmåga och matematik klart förbättrades, när en timme per dag avsattes till rörelse och fysisk aktivitet. Undersökningen gjordes bland 251 elever i grundskolans år 1 - 3. Aktiviteter utomhus ökar indirekt rörelse och fysisk aktivitet, dessa förhållanden är av avgörande betydelse för elevernas hälsa. Miljöpsykologen Fredrika Mårtensson beskriver i sin doktorsavhandling *Landskapet i leken* (2004), hur naturmiljön formar leken. Barnen släpper på kontrollen och låter landskapet forma aktiviteten. Man kan säga att "landskapet leker med barnen". Utomhus har barnen ett mer intensivt samspel med den fysiska miljön. Lärarna ger barn större rörelsefrihet utomhus och tillåter dem att på egen hand utforska landskapet. Lek utomhus är mycket konkret och rörlig, barnen kommunicerar mer med kroppen än med ord. Naturens mångtydighet gör att barnen kan bestämma hur miljön skall användas. Barnen rör sig i förhållande till olika platser. Det handlar om att ta vara på de situationer som uppstår i kontakten med miljön. Springytorna förmedlar upplevelser av rymlighet och skapar incitament till rörelse (Mårtensson, 2004).

Heurlin - Norlinder (2005) konstaterar i sin avhandling *Platser för lek, upplevelser och möten* att det saknas en insikt om närmiljön och platsers betydelse för barns utveckling. Närmiljöns betydelse som informell lärandemiljö betonas i denna studie. Avhandlingen bygger på barns egna upplevelser och beskrivningar men har också ett vuxenperspektiv på vad som betraktas som viktigt för barns utveckling. Det konstateras också att barns tillgång till närmiljön minskat vilket resulterat i en förlorad rörelsefrihet (Heurlin - Norlinder, 2005).

Databildning och analysmetod

Djupintervjuerna i denna undersökning är genomförda på Byskolan och Stadsskolan¹ i Linköpings kommun under 2003 i anslutning till projektet Hälsa och Utomhuspedagogik. Intervjuerna genomfördes efter en intervention i form av utbildning i utomhuspedagogik vid Byskolan som var försöksskola. Stadsskolan utgjorde referensskola. Interventionen i försöksskolan har bestått i att ge de deltagande lärarna en erfarenhet av hur utomhuspedagogik kan gestalta sig. Det har emellertid inte varit ett syfte med interventionen att poängtera utomhuspedagogikens särart i jämförelse med traditionell klassrumsundervisning. De intervjuer som görs i bägge grupperna före, och i interventionsgruppen även efter interventionen, kan på detta sätt ingalunda sägas ge ett mått på hur väl interventionsgruppen tillägnat sig själva innehållet i utbildningen. Snarare är det så att vi varit intresserade av att studera

¹ Namnen på skolorna är fingerade, men anger ändå i vilka omgivningar de befinner sig.

vilka slutsatser deltagarna i interventionen själva dragit av sitt deltagande i utbildningen. Vid sidan av intervjuerna har vi även studerat huruvida utomhuspedagogik kan leda till ökat välbefinnande, även hos lärarna.

Förutom intervjuerna har därför även den så kallade Mood scale-enkäten använts i undersökningen. Denna är ett instrument för att mäta bipolära dimensioner av sinnestämning (Svensson, 1977, Svensson et al, 1980, Sjöberg et al, 1979, Sandberg et al, 2002, Nowlis, 1956). Lärarna fick fylla i en sådan enkät vid fyra tillfällen både under första och andra året. Enkäten består av 71 adjektiv, som vart och ett är kopplat till en skala från ett till fyra. Värdet ett står för ”stämmer absolut inte med hur jag känner mig just nu” och fyra står för ”stämmer precis med hur jag känner mig just nu”. Några exempel på adjektiv som används i enkäten är bland annat säker, avslappnad, uppsluppen, energisk och sällskaplig. Adjektiven är indelade i sex dimensioner hedonisk ton, (känsla av välbehag), extraversion, social orientering, aktivitet, avspändhet och kontroll. Dimensionerna analyseras separat samt i form av en totalsumma och har ett min-max på 12-47. Högre värden innebär en bättre sinnestämning. Metoden har använts i flera kliniska studier inom forskargruppen (Mörelius 2005).

Den kvalitativa analysen av intervjuerna utgöres av de totalt 11 informanter som ingick i studien, 6 vid Byskolan och 5 vid Stadsskolan. Vi kommer nedan att beskriva resultaten från denna analys i form av beskrivningskategorier med citat som är typiska för kategorins betydelse. Resultaten redovisas för vart och ett av de åtta frågeområden som ingår i undersökningen. Den övergripande forskningsfrågan i denna del av studien har - som nämndes i inledningen - varit: *Vilka uppfattningar har lärare om lärandet utomhus?*

Den kvalitativa analys som tillämpats här, den *fenomenografiska*, försöker beskriva de olika uppfattningar av - eller sätt att erfara - ett fenomen som kan iaktas och urskiljas i en undersökningsgrupp. Resultaten redovisas i form av beteckningar på och beskrivningar av kategorier av sätt att erfara fenomenen. Härutöver ges några citat från informanter som kan betraktas som typiska för varje grupp av svar. Denna ansats är deskriptiv och kvalitativ och utgår således inte från på förhand definierade kategorier.

Lärande är i ett fenomenografiskt perspektiv en kvalitativ förändring i sättet att erfara, uppfatta ett fenomen, i detta fall lärandet utomhus. Språket är den väg och det instrument med vars hjälp individens uppfattningar förstås. Vi är här ute efter att beskriva innebörden i olika sätt att erfara lärandet utomhus.

Intervjun som metod för databildning är emellertid inte oproblematis. I korthet kan sägas att intervjun ger språkliga data som resultat. Detta innebär att det i hög grad kan bli den verbala förmågan som analyseras istället för de underliggande uppfattningarna av ett fenomen.

Intervjuerna innehåller ursprungligen åtta områden. I detta sammanhang kommer emellertid endast ett område att redovisas, det som behandlar utomhuspedagogikens särart.

Begreppen reliabilitet och validitet har diskuterats en hel del i anslutning till kvalitativa analyser (Bland annat av Bell, 1993, Taylor & Bogdan, 1984).

Interbedömarreliabiliteten brukar ligga mellan 75 - 100 procent i de flesta fenomenografiska studier då en annan person (medbedömare) läser och kategoriserar samma intervju material som forskaren själv. Validiteten i en fenomenografisk studie avser framför allt hur noggrant och giltigt kategorierna representerar innehållet i intervjuerna. I den här aktuella studien har kategorierna formulerats i samråd och förhandling mellan flera bedömare, vad som kallats *negotiated consensus* (Dahlgren, et al 1992). Genom detta förfarande förvandlas metoden för beräkning av interbedömarreliabiliteten till en metod för att öka validiteten i kategoriseringen. Det är viktigt för validiteten i tolkningen av meningsinnehållet i intervjuer i en longitudinell studie, att man anstränger sig så mycket som möjligt för att göra intervjuernas kontext så likartad som möjligt. Att undersöka hur olika personer uppfattar ett fenomen innebär att urskilja, avgränsa och beskriva innebörder, inte nödvändigtvis att ge förklaringar till ett visst sätt att erfara något.

Resultatredovisning

Intervjustudien

Vi betecknar informanterna från Stadsskolan med ett s och informanterna från Byskolan (interventionsskolan) med ett b. Informanterna numreras från 1 - 11. Brokindsinformanterna har nummer 1 - 6, nummer 7 - 11 betecknar lärarna i Stadsskolan. Svar på frågan; *Vad är utomhuspedagogik för dig?* Vi betecknar här ett svar före interventionen med (f) och ett svar efter utbildningsinterventionen med ett (e) efter citaten. Detta gäller således bara Byskolan där interventionen genomfördes.

Nedan presenteras resultaten av intervjuundersökningen. Framställningen inleds med den huvudfråga som ställts inom respektive område i intervjun. Därefter följer de kategorier av svar som identifieras, varefter signifikanta svarsfragment för de olika kategorierna ges.

Varför ska man undervisa utomhus?

Denna fråga inleder den sektion av intervjun där utomhuspedagogikens särart sätt i fokus. Som ofta är fallet vid intervjuundersökningar har dess hu-

vudområden vanligen instrumenterats med ett flertal frågor. De kategorier som har kunnat urskiljas presenteras och namnges nedan.

A. Bättre hälsa och lärande genom rörelse i utomhusmiljön (Försöksperson nummer: 1,5,6,8,7,9,11)

Exempel på svar: Ofta lär man sig ju bättre samtidigt när man får röra på sig utomhus och blir friskare (1) Jag tror att man orkar mera, när man är utomhus får lite frisk luft och får röra på sig. Använda kroppen när man lär sig (5) Man kan röra sig på ett helt annat sett, man får frisk luft och man kan använda sinnen på ett helt annat sätt än vad man gör inomhus (11).

De mest framträdande inslagen i denna svarsgrupp är således hälsans och rörelsens centrala roll. Även de mer massiva sinnesintrycken som framhålls av försöksperson 11 förekommer i flera av svaren.

B. Bättre verklighetsanknytning utomhus (2, 10)

Exempel på svar: Man får en större verklighetsanknytning på ett annat sett, än att sitta och titta i böckerna (2) Det är ju att dom skall få se hur det ser ut på riktigt (10)

Båda svaren i denna grupp poängterar autenticitetens betydelse. I svaret från försöksperson nummer 2 anar man dessutom en viss misstänksamhet mot skolans traditionella betoning av lärande genom textläsning.

C. Hjärnhalvorna aktiveras bättre utomhus (Försöksperson nummer: 1, 3,)

Exempel på svar: Frisk luft gör att hjärnan kanske jobbar lite bättre (3) Hjärnhalvorna får ju jobba bättre när man rör på sig (1)

Här är man tillbaka i samspelet mellan kropp och lärande, om än i en lite annan bemärkelse än i den första svarsgruppen.

D. Flera sinnen aktiverade utomhus (Försöksperson nummer: 3, 5, 10)

Exempel på svar: Jag tror att man kan få med flera sinnen om man är utomhus än när man sitter inne (3) Man kan ju se en bild på någonting eller höra någonting berättas, men få se det på riktigt då, använda alla sinnen (5) Det här med att få med alla sinnen är ju viktigt för barn (10)

Redan i kategori A finns hos några en anvisning om betydelsen av massiviteten hos stimuleringen av varseblivningen. Här är emellertid detta argument explicit och mer utvecklat än i de förekommande exemplen i kategori 1.

E. Bättre koppling teori och praktik utomhus (Försöksperson nummer: 4, 5)

Exempel på svar: Plötsligt förstår man kopplingen mellan att mäta, kunna mäta och så blir det så påtagligt på något sett (4) Att man kan koppla ihop bilder och praktik, det man ser, det man gör, känner, då lär man sig bättre (5)

Svaren är besläktade med dem i kategori B, Bättre verklighetsanknytning utomhus. De betonar dock inte autenticitetens betydelse på samma sätt som svaren i kategori B.

F. Alla ämnen kan man ha utomhus (Försöksperson nummer: 3,6,)

Exempel på svar: Man kan använda sig av skog och mark, växter och djur och vad man vill både i matte och svenska, NO och även SO tycker jag (3)

Växter och djur, materia och det som finns och sedan ta vara på det och införliva det i dom olika ämnena. Man kan ju ha engelska, svenska, matte allting så (6)

Svaren uttrycker en övertygelse om att inte bara de ämnen som är mer uppenbart förknippade med utomhusmiljön utan snart sagt allt innehåll kan behandlas i utomhusmiljön. Man skulle kunna tolka svaren så, att informanterna här betonar att utomhuspedagogik snarast är ett sätt att lära och en plats för lärande än att vara ett innehåll för lärandet.

H. Utomhus förstår vi sammanhangen i naturen bättre (5, 8)

Exempel på svar: Jag tycker det är jättebra om man får ett förhållande till naturen och förstår sammanhangen (8)

Att få det i sitt rätta sammanhang (5)

Svaren är ganska allmänt hållna, och det är sammanhanget som är det centrala. Därigenom finns en släktskap med svaren i kategori B och E.

Vad är utomhuspedagogik för dig?

En av frågorna handlade om utomhuspedagogikens eventuella särart. Vi har här valt att dela in svaren i två grupper, före och efter utbildningsinterventionens införande i utomhuspedagogik i försöksskolan. En orsak till att vi inte kunde göra en uppföljande intervju i kontrollskolan var att man där inte ansåg sig ha tid med ytterligare intervjuer. Detta anser vi inte ha någon betydelse för resultaten, eftersom jämförelsegruppen inte har utsatts för någon intervention. Det finns naturligtvis alltid en möjlighet att lärare i jämförelsegruppen kan ha ändrat uppfattning till tidpunkten för den andra intervjun

i interventionsgruppen. Omfattningen av sådana förändringar torde vara ganska liten.

A. Lärarna uppfattar en särart hos utomhuspedagogiken (Försöksperson nummer: 1e, 2e, 3e, 4f, 4e, 5e, 6e)

Exempel på svar: Utomhuspedagogik är en annorlunda lustfylld undervisning som ger utrymme för annat än skrivande och produktion av kunskaper, så att man kan visa kunskap på ett annat sett, än att producera saker hela tiden. Lära med kroppen liksom mer (2e)

Från början var det bara att gå ut och röra på sig och gå ut i naturen. Det är att kunna integrera flera ämnen och att man lär med alla sinnen, de ser och de gör och kan knyta an till. Vi har ju kunnat lära det mesta utomhus, det blev ett nytt tänk för mig (5e)

I denna kategori som vi benämnt *lärarna har en tydlig uppfattning av utomhuspedagogikens särart* ser alla informanter i försöksgruppen utomhuspedagogikens särart ett år efter utbildningsinterventionens genomförande i den uppföljande intervjun. Detta innebär att lärarna uppfattar lärandet utomhus och ser kvalitativa skillnader i lärandet inomhus och utomhus. De uppfattar ingen polarisering och dikotomisering, ett ”antingen eller” som Åkerblom, (2005) i sin avhandling vill göra gällande. Våra informanter i denna kategori rör sig mellan textbundna och icke textbundna praktiker på ett mycket pedagogiskt medvetet sätt.

Läraren som aktiv medupptäckande pedagog är av central betydelse för att undervisning utomhus skall bli lyckad då inte platsen med automatik kan anses vara aktivitetsskapande. Vi ifrågasätter här den slutsats som Åkerblom (2005, s.72) drar, att studiebesök och exkursioner inte skulle vara beroende av pedagogers och elevers insatser då han i sin avhandling jämför med platsaktiviteter i skolträdgården. Den tankemodell som han föreslår (ibid. s. 67) kring rörelsen mellan kvalitativt åtskilda plats- och textbundna praktiker, skulle vara intressant att utveckla i ett didaktiskt perspektiv, det vill säga att lärandets var, när, hur, vad och varför blir föremål för reflektion hos och kommunikation mellan reflekterande praktiker (Dahlgren & Szczepanski, 2004).

Lärarna i denna huvudkategori uppfattar lärandet utomhus som mer autentiskt, sinnes- och kroppsrelaterat, rörelseintensivt och hälsopromotivt än inomhus. De ser också tydligare tematiken, sammanhangen och begreppsbyggnaden i undervisningen genom att koppla lärandet till utomhusmiljön i svenska, matematik, NO/SO, det vill säga flera ämnesområden som av tradition inte brukar förekomma utomhus i skolans undervisning. Trygghetsfaktorn har genom utbildningsinterventionen i utomhuspedagogik ökat i mötet med den fysiska miljön. Boklig bildning förenas här med sinnlig erfarenhet

(Dahlgren och Szczepanski, 2001). Vi upplever att informanterna ser en integrering av analoga, kataloga och dialoga kunskapsformer som är varandras förutsättningar och som de kan relatera till varandra, (Se även en diskussion kring detta i Margaretha Grahn's avhandling (Grahn, 2005, s. 136 - 150).

B. Lärarna uppfattar ingen särart hos utomhuspedagogiken (Försöksperson nummer: 1f, 2f, 2e, 3f, 5f, 6f, 7f, 8f, 9f, 10f, 11f)

Exempel på svar: Det är ju att lägga samma lektioner som man har inomhus ute (1 f)

Det är ingenting mystiskt, inget speciellt med utomhuspedagogik för mig utan det är bara att jag lär mig ute eller att jag lär mig inne och jag kan göra båda sakerna (6f)

Det som står i svenskan kan du ju lika gärna göra utomhus som inomhus det är utomhuspedagogik för mig. Inomhus- och utomhuspedagogik är kanske lite konstiga begrepp, det borde vara onödigt (11f)

Den andra kategorin har vi benämnt *lärarna har ingen uppfattning om utomhuspedagogikens särart*, här återfinns alla informanter utom en före utbildningsinterventionen. Lärarna i denna kategori har en fragmentarisk uppfattning om hur lärandet skulle kunna gå till utanför klassrumskontexten. Man ser ingen kvalitativ skillnad på lärandet inomhus och utomhus kopplat till sättet att lära. De ser och kopplar ofta till naturen och exkursionen i denna huvudkategori. Man gör här ofta kopplingar till mer friluftslivsorienterade aktiviteter att laga mat, grilla korv och bygga kojor. Exkursionen skapar ett landskapsmöte men innebär inte explicit att utomhuspedagogiska aktiviteter och lärande äger rum. Lärare uppfattar i denna beskrivningskategori ingen skillnad mellan lärande inomhus och utomhus. Betydelsen av direkta upplevelser lyfts fram även i denna kategori utan att man direkt kopplar denna till ett lärande.

Resultaten av Mood Scale-enkäten. Jämförelse mellan innerstads- och landsortsskolan

Mood scale-enkäterna visade en försämrad sinnesstämning hos lärarna vid båda skolorna mellan det första och andra året. Försämringen i "aktivitet" respektive "social orientering" var dock signifikant lägre hos Byskolans lärare ($p=0,020$ respektive $p=0,013$) (tabell 1, figur 1, figur 2). Dimensionen extraversion gav nära signifikant lägre försämring hos Byskolans lärare ($p=0,059$). Det är naturligtvis ett illavarslande resultat att samtliga lärare hade lägre värden på Mood Scale vid det andra tillfället. Vi återkommer till detta resultat i diskussionen nedan.

Diskussion

Inledningsvis förtjänar det att påpekas att omfattningen av den föreliggande studien motiverar en stor återhållsamhet när det gäller hanteringen av resultaten och diskussionen kring dessa. Intervjuerna visar dock att interventionen har lett till att samtliga lärare utom en, har en uppfattning om utomhuspedagogikens särart efter interventionen. (En av lärarna i interventionsgruppen hade en klar uppfattning om särarten redan vid starten av interventionen). De båda grupperna, interventions- och jämförelsegruppen, kan alltså anses vara tämligen jämförbara vid interventionens början.

Även om intervjuundersökningar leder till att man kommer ner i lite djupare skikt av människors tankar om tillvaron och världen än exempelvis enkäter, är det naturligtvis orimligt att påstå att deltagarna i interventionen för all framtid och på ett genomgripande sätt kommer att förstå utomhuspedagogikens särart i en annan bemärkelse än före interventionen. Det är tydligt att de har ett svar på frågan om vad som utmärker utomhuspedagogiken och skiljer den från traditionell, i huvudsak klassrumsförlagd undervisning.

Mood scale-enkäterna visade att även om poängen överlag gått ner från år ett till år två, så hade Byskolans lärare poäng minskat signifikant mindre än Stadsskolans lärare i två dimensioner, *aktivitet*, som exempelvis mäter hur aktiv och koncentrerad man känner sig och *social orientering*, som till exempel mäter hur samarbetsvillig och hjälpsam man känner sig.

Dimensionen *extraversion*, som exempelvis mäter hur pratsam och trevlig man känner sig, visade på en nära signifikant lägre försämring hos Byskolans lärare som eventuellt skulle ge ett signifikant utslag i en studie med ett större material. Detta kan möjligen bero på införandet av utomhuspedagogik vid Byskolan då man är utomhus och rör på sig (aktivitet) och även arbetar mer i grupp än i klassrummet (social orientering och extraversion). Det faktum att Byskolans lärare fick uppmärksamhet och en förändring i sina arbetsrutiner på ett sätt som Stadsskolans lärare inte fick, kan i sig tänkas ge en högre självupplevd sinnesstämning hos lärarna från Byskolan.

Det faktum att Mood-scale resultaten visar en sjunkande trend i båda lärargrupperna är dock mer svårförklarligt. Man kan naturligtvis tänka sig att de minskningar av skolans resurser som ägt rum under senare år leder till ökade krav på lärarnas arbetsinsatser och att det är efterdyningarna av denna period av nedskärningar som skymtar i resultaten. Stadsskolan bytte dessutom både rektor och verksamhetschef under den aktuella perioden.

Referenser

- Bager - Sjögren, J. (1895): ”Om exkursioner som medel för undervisning och uppfostran”
Verdandi.
- Bell, J. (1993): *Introduktion till forskningsmetodik* Lund: Studentlitteratur.
- Bjurwill, C. (1993): *Fenomenologi* Lund: Studentlitteratur.
- Chaib, M. & Orfali, B., red. (1995): *Sociala representationer* Göteborg: Daidalos.
- Dahlgren, L.O., Diwan, W.K., Tomson, G., Wahlström, R. (1992): On the Variation in Conceptions among Primary Care Physicians Regarding Hypercholesterolaemia: A Phenomenographic Analysis. *Scandinavian Journal of Primary Health Care*, 10, 316-320.
- Dahlgren, L.O. & Szczepanski, A. (2001): *Udendörspedagogik - boglig dannelse og sanselig erfaring* København: Forlaget Børn & Unge.
- Dahlgren, L.O. & Szczepanski, A. (2004): *Rum för lärande – några reflexioner om utombuspedagogikens särart* (I) Lundegård, I., Wickman, P-O., Wohlin, A. (Red). *Utombusdidaktik* Lund: Studentlitteratur.
- Danielsson, A. et al (2001): *Rörelseglada barn - Ett kursmaterial för rörelseutveckling i förskolan* Västerås: Gothia förlag .
- Dewey, J. (1915): ”School of To-Morrow” I Boydstone, J.A. (Ed. 1979): *John Dewey. The Middle Works, 1899 - 1924*, vol. 8: 1915, s. 205 - 404. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Duesund, L. (2003): *Kroppen i verden* Linköping: Skapande Vetande nr 40.
- Ekholm, M. & Fransson, A. (1992): *Praktisk intervjueteknik* Stockholm: Norstedts förlag.
- Ericsson, I. (2003): *Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer - En interventionsstudie I skolår 1-3*, Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen, No.6
- Fjørtoft, I. (2000): *Landscape as Playscape - Learning effects from playing in natural environment on motor development in child* Oslo: Norwegian university of Sports and Physical Education.
- Grahn, M. (2005): *Musernas viskningar förr och nu - En studie av det musiska och inriktningen musiskt lärande - En teoretisk analys samt ett empiriskt bidrag från lärarutbildningen* Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology No.104
- Grahn, P., Mårtensson, F., Lindblad, B., Nilsson, P. & Ekman, A. (1997): ”Ute på dagis” - Hur använder barn daghemsgården? Utformningen av daghemsgården och dess betydelse för lek, motorik och koncentrationsförmåga Alnarp: Movium förlag.
- Hartig, T. et al. (2003): ”Tracking restoration in natural and urban field setting”. *Journal of Environmental Psychology* 23,: s. 109-123
- Heurlin - Norinder, M. (2005): *Plats för lek, upplevelser och möten - Om rörelsefrihet i fyra bostadsområden*. Stockholm: HLS-förlag.
- Kaplan, R. & Kaplan, S. (1994): *The Experience of Nature - A Psychological Perspective* Boston: Cambridge University Press.
- Keller, R.K. & Wilson, E.O. (1993): *The Biophilia Hypothesis* Washington: Shearwater Books.
- Kvale, S. (1997): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindholm, G. (1995): *Skolgården - vuxnas bilder barnens miljö* Alnarp: Movium SLU.
- Marton, F. & Svensson, L. (1978): *Att studera omvärldsuppfattning - Två bidrag till metodologin* Göteborg: Rapporter från Pedagogiska institutionen, nr 158.
- Merleau - Ponty, M. (1977): *Kroppens fenomenologi*, Uddevalla: Bokförlaget Daidalos AB.
- Mårtensson, F. (2004): *Landskapet i leken - En studie av utombuslek på förskolegården* Alnarp: Agraria , 464.
- Mörelius, E. Theodorsson, E. Nelson, N. (2005). *Salivary cortisol, mood and pain profiles during skin to-skin care for an unselected group of mothers and babies in neonatal intensive care. Pediatrics* 2005;116:1105-1113.
- Nilson, L. (2003): *Hälsoarbete möte med skolan i teori och praktik* Örebro: Örebro Studies in Education No.7.

- Nowlis, H.H. Nowlis, V. (1956): *The description and analysis of mood* Ann N Y Acad Sci. 65(4):345-55.
- Parkinson, B. TP., Briner, RB., Reynolds, S. (1996): *Changing moods - The psychology of mood & mood regulation*. Harlow, Essex: Addison Wesley.
- Rantatalo, P. (2002): *Den resande eleven - Folkskolans skolreserörelse 1890 - 1940* Umeå: Institutionen för historiska studier.
- Sandberg, A. (2002): *Vuxnas levvärld - En studie om vuxnas erfarenheter av lek* Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences, 189.
- Sandberg, M., Wijma, K., Wyon, Y., Nedstrand, E., Hammar, M. (2002): Effects of electro-acupuncture on psychological distress in postmenopausal women *Complementary Therapies in Medicine*, 2002;10:161-169
- Sjöberg, L. Svensson, E. Persson, L-O. *The measurement of mood*. (1979): *Scand. J. Psychol.* 20:1-18
- Svensson, E. *Response format and factor structure in mood adjective check lists* (1977): *Scand. J. Psychol.*, 18:71-78
- Svensson, E. Persson., L-O. Sjöberg, L. (1980): *Mood effects of diazepam and caffeine Psychopharmacology*, 67:73-80
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1984): *Introduction to Qualitative Research Methods - The search for meanings* New York: Wiley.
- TIG, Tidskrift i Gymnastik och Idrott, 8/2003 Svenska Gymnastikläraresällskapet.
- Uljens, M. (1989): *Fenomenografi - forskning om uppfattningar* Lund: Studentlitteratur.
- Utblick Folkhälsa, Tidskrift nr 1 2003
- Åkerblom, P. (2005): *Lära av trädgård - Pedagogiska, historiska och kommunikativa förutsättningar för skolträdgårdsverksamhet* Uppsala: SLU/Alnarp.

Elektroniska källor

Myndigheten för Skolutveckling, läroplanstillägg, 2003
(<http://www.skolutveckling.se/utvecklingsteman/halsa/fysiskaktivitet/index.shtml>)

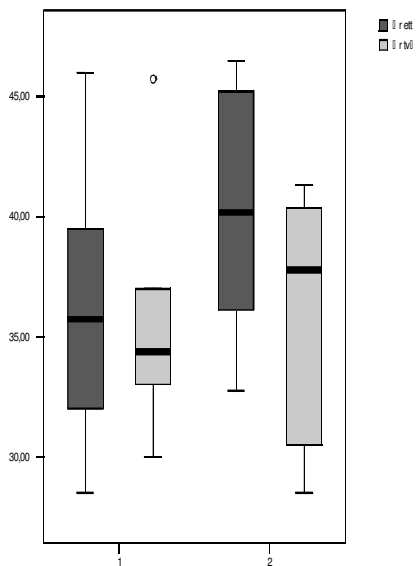
Bilagor

Tabell 1. Mood scale-variabler: Förändring mellan år ett och två (Wilcoxon), skillnad i förändring mellan skolorna (Mann-Whitney), samt korrelation mellan åren (Spearman's Rho) NS = Non Significant ($p > 0,05$)

	Skola*	Antal	Median år 1	Median år 2	P- värde	Median differensen år2 – år1	P- värde	Korrelation år 1 – år 2	P- värde
Hedonisk Ton	1	6	29,00	27,25	NS	-2,88	NS	0,943	0,005
	2	8	28,50	24,38	0,036	-4,38		-0,108	NS
Aktivitet	1	6	35,75	34,38	NS	-0,75	0,020	0,771	0,079
	2	8	40,17	37,79	0,012	-4,83		0,946	<0,01
Extra- version	1	6	21,88	20,50	NS	-0,38	NS	0,600	NS
	2	8	24,00	19,13	0,012	-3,25		0,611	NS
Avspänd- Het	1	6	22,63	21,25	NS	-0,38	NS	0,348	NS
	2	8	18,04	17,50	NS	-0,00		0,719	0,045
Social orientering	1	6	28,00	27,50	NS	-1,38	0,013	0,088	NS
	2	8	28,25	24,75	0,012	-3,75		0,994	<0,01
Kontroll	1	6	26,38	25,13	NS	-0,00	NS	0,543	NS
	2	8	27,00	26,50	NS	-1,13		0,671	NS

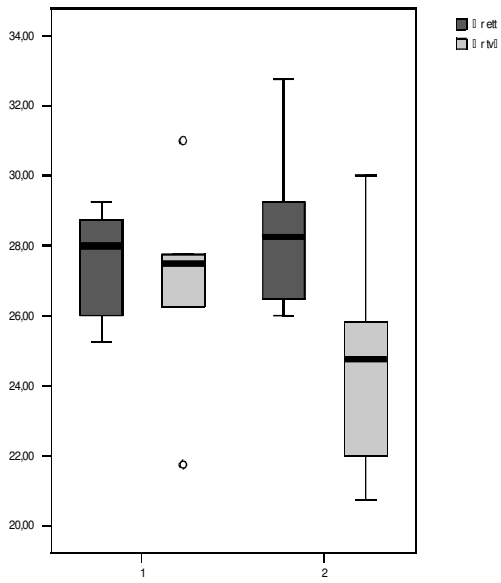
*1 = Byskolan, landsortsskola 2 = Stadsskolan, innerstadsskola

Figur 1. Mood scale-dimensionen "aktivitet" - högre värde representerar bättre resultat (boxarna representerar kvartilavstånd med medianen utmärkt, cirkelna representerar outliers)



1 = Byskolan, landsortsskola 2 = Stadsskolan, innerstadsskola

Figur 2. Mood scale-dimensionen "social orientering" - högre värde representerar bättre resultat (boxarna representerar kvartilavstånd med medianen utmärkt, cirklarna representerar outliers)



1 = Byskolan, landsortsskola 2 = Stadsskolan, innerstadsskola