

Poängen med lärande utomhus – pedagogiska perspektiv

Redaktör
Per Andersson

Skrifter från Forum för utomhuspedagogik No. 6

li.u LINKÖPINGS
UNIVERSITET

Poängen med lärande utomhus – pedagogiska perspektiv

Redaktör
Per Andersson

Skrifter från Forum för utomhuspedagogik No. 6



Per Andersson (redaktör), Carina Brage, Jonas Forsmark, Emilia Fägerstam, Bo Hinnerson, Anders Jidesjö, Anders Szczepanski, Mickaela Thilly, Ola Uhrqvist, 2024

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.
(CC BY-NC 4.0)

Publicerat av Linköping University Electronic Press 2024

Skrifter från Forum för utomhuspedagogik No. 6

<https://doi.org/10.3384/9789180755191>

ISBN 978-91-8075-518-4 (Tryckt)

ISBN 978-91-8075-519-1 (PDF)

ISSN 2004-2817

eISSN 2004-2809

Innehåll

Förord	5
Om författarna	7
Introduktion.....	9
Per Andersson	
Livslångt lärande utomhus	11
Per Andersson	
Att utveckla kunskap på allvar handlar om lärande i och utanför skolan.....	13
Anders Jidesjö	
Lärande <i>för</i> hållbar utveckling med platsen som utgångspunkt	15
Ola Uhrqvist	
Naturrelation och motivation – möjligheter och utmaningar med undervisning utomhus	23
Emilia Fägerstam	
Utomhuspedagogik – varför låta undervisning och lärande stanna på tröskeln?.....	26
Anders Szczepanski	
Kulturmiljöpedagogik som stöd för lärande utomhus	35
Bo Hinnerson	
Äventyr i friluftsliv från pedagogiskt perspektiv	43
Jonas Forsmark	
”Vad gör du där ute?”	47
Carina Brage	
Ett perspektiv på lek och lärande	51
Mickaela Thilly	
Avslutning – att leda utomhuslärande.....	55
Jonas Forsmark & Per Andersson	

Förord

Denna skrift har getts ut av Forum för utomhuspedagogik vid Linköpings universitet. Detta forum drivs på uppdrag av området Utbildningsvetenskap på universitetet, och fungerar som en mötesplats för universitetslärare och forskare med intresse för utomhuspedagogiska frågor, men även lärare, pedagoger och andra som är verksamma utanför akademien och delar intresset för utomhuspedagogik är välkomna att delta i forumet. Författarna till bidragen i skriften är alla knutna till Forum för utomhuspedagogik, och är verksamma såväl inom som utanför Linköpings universitet.

Vi som ansvarar för Utbildningsvetenskap är glada att denna skrift kommer ut just nu i en tid som präglas av oro över att utvecklingen inte alltid är så hållbar. Vi tror att de värden som följer av att pedagogisk verksamhet bedrivs utomhus har stor betydelse för hur elever och studenter ser på framtiden. I bokens kapitel presenteras en kavalkad av inspirerande exempel och tankeväckande perspektiv som väcker idéer och inspirerar till förändrade undervisningspraktiker. Detta tror vi är en bra väg att slå in på om man vill verka för en hållbar samhällsomvandling på både kort och lång sikt.

Håkan Löfgren

Dekan, Området för utbildningsvetenskap
Linköpings universitet

Om författarna



Per Andersson är professor på Linköpings universitet. Han koordinerar Forum för utomhuspedagogik. I sin forskning är han i övrigt främst inriktad på yrkesutbildning och vuxnas lärande. Vid sidan av arbetet har han lång erfarenhet från Scouterna, där friluftsliv och utomhuslärande är en central del i pedagogiken.



Carina Brage är leg. grundskollärare med en masterexamen i Naturvetenskap i ett skolperspektiv, med inriktning mot de naturvetenskapliga ämnena, matematik och teknikämnet i årskurs 4–9. Carina brinner för att sprida kunskap, föreläsa och inspirera lärare i ett handgripligt lärande utomhus – ett lärande som berör. Hon har en master i utomhuspedagogik från Linköpings universitet. Carina arbetar nu som rektor.



Jonas Forsmark är universitetsadjunkt på Linköpings universitet och undervisar framför allt på folkhögskolläraryrket. Han har en bred erfarenhet av utomhuspedagogik från undervisning på folkhögskola, universitet och inom flera friluftsförbund. Grupputveckling, ledarskap och äventyrspedagogik är tre av hans utomhuspedagogiska huvudintressen.



Emilia Fägerstam är universitetslektor på Linköpings universitet. Hon undervisar studenter i utomhuspedagogik och på fritiden är hon gärna ute i naturen – till fots, på hästryggen eller på skidor.



Bo Hinnerson är universitetsadjunkt och har en magisterexamen i utomhuspedagogik med inriktning mot didaktik och lärande. Han är vidareutbildad till speciallärare, doktorand i pedagogiskt arbete samt lärare på Linköpings universitet. Där har han lång erfarenhet som lärarutbildare i slöjd och teknik samt som utomhuspedagog och har ansvarat för många internationella kurser och drivit flera projekt med fokus på kultur och lärande. Han har växt upp som scout och dessutom varit kursledare inom friluftslivsområdet och idrottsrörelsen i många år.



Anders Jidesjö är universitetslektor, lärare och forskare på Linköpings universitet. I sin undervisning arbetar han främst med att utbilda ämneslärare och i sin forskning med elevperspektiv på skola och utbildning. Han är också verksam inom fortbildning för skolpersonal.



Anders Szczepanski är filosofie licentiat i pedagogik med ämnesdidaktisk inriktning, och har en lärarexamen med magisterutbildning i naturvetenskap, för högstadiet och gymnasiet. Han arbetar idag vid Unitalent AB, University Holding, med interna och externa uppdrag inom ämnesområdet utomhuspedagogik och didaktik. Han har tidigare varit lärare i naturvetenskaplig omvärldsorientering och medicinsk barnvård vid förskolläro- och fritidspedagogutbildningen samt föreståndare vid Nationellt Centrum för utomhuspedagogik på dåvarande Estetiska institutionen vid Linköpings universitet.



Mickaela Thilly är utbildad grundlärare årskurs 1–6 samt fritidspedagog och specialpedagog. Hon har en magisterexamen i utomhuspedagogik. Efter 28 år i skolans värld arbetade hon tre år som naturskolepedagog i Linköping. Tillsammans med sin hund arbetar hon som pedagoghundsteam samt arbetar på Studieförbundet som verksamhetsutvecklare där hon stöttar ungdomars och vuxnas frivilliga lärande. Mickaela har en livslång bakgrund inom scouting.



Ola Uhrqvist är doktor i miljövetenskap och universitetslektor på Linköpings universitet. Fokus i undervisningen är lärande för hållbar utveckling och utomhuspedagogik. Han har tidigare arbetat som gymnasielärare, bland annat på spetsutbildning i hållbar utveckling. Han forskar framför allt om lärospel och berättelser som didaktiska verktyg.

Introduktion

Per Andersson

Den här skriften handlar om utomhuspedagogik ur olika pedagogiska perspektiv. Poänger och möjligheter med utomhuslärande lyfts upp, men även utmaningar som kan finnas i att genomföra pedagogiska verksamheter utomhus diskuteras. Kapitlen representerar också olika perspektiv på utomhuspedagogik. Författarna är pedagoger som tar sin utgångspunkt i varierande erfarenheter som deltagare, ledare, lärare och forskare i utomhuspedagogiska sammanhang i allt från ideella organisationer och naturskolor till förskola, grundskola, gymnasieskola, folkhögskola och universitet. Det finns likaså en bredd när det gäller bakgrund och utbildning inom såväl natur-, samhälls- och beteendevetenskap som humaniora och estetiska ämnen.

Detta betyder att vi riktar oss till en bred grupp av läsare, med den gemensamma nämnaren att vi utgår från att du är intresserad av utomhuslärande och vill vidga dina perspektiv på detta. Kapitlen kan läsas fristående från varandra. De knyts samman av det gemensamma intresset för utomhuspedagogik och utomhuslärande, men detta blir belyst utifrån olika sammanhang och med stöd i olika teorier, begrepp och erfarenheter. Därigenom ger skriften en mångfacetterad bild av ett komplext område. De olika bidragen diskuterar utomhuslärande som en livslång erfarenhet i olika sammanhang. Det kan bidra till ett erfarenhetsbaserat och autentiskt lärande som ger kunskaper av olika slag, både med utgångspunkt i skolans läroplaner och i andra pedagogiska verksamheter. Inte minst kan utomhuslärande ge kunskap som hjälper oss att skapa en hållbar utveckling i vår värld. Detta sker genom att lärandeprocesserna äger rum i natur- och kulturlandskapet, vilket kan påverka motivationen för lärande positivt. Äventyr och utmaningar är ytterligare en dimension i det som kan stärka erfarenheter, autenticitet och motivation för lärande.

Att bidragen i skriften är skrivna av olika författare med olika perspektiv gör alltså att vi bland annat använder olika begrepp för liknande företeelser. Resultatet av utomhuslärande kan till exempel betecknas som kunskap, kompetens, kunnande etc., men förhoppningsvis bidrar mångfalden av begrepp till att ge den mångfacetterade bilden av utomhuslärande snarare än att skapa förvirring hos dig som läser! Vi använder också flera olika begrepp för den som utövar eller leder utomhuspedagogiska aktiviteter. "Pedagoger" används som en övergripande beteckning för de som har uppgiften att leda pedagogisk verksamhet, men vi skriver också bland annat om "lärare", "ledare" och "vägledare", beroende på om vi anknyter till sammanhang som skola och utbildning eller andra verksamheter som i ideella organisationer.

I det följande kapitlet om *Livslångt lärande utomhus* ger jag en inledande överblick över de breda sammanhang där utomhuslärande kan förekomma och lyfter även upp den livslånga dimensionen med lärande i olika åldrar och i samspel över generationsgränser. I nästa kapitel tar Anders Jidesjö utgångspunkt i skolans kunskapsuppdrag. I *Att utveckla kunskap på allvar handlar om lärande i och utanför skolan* lyfter han fram betydelsen av att ta vara på

kunskapernas autentiska sammanhang för att skapa optimala lärandeprocesser. Därefter diskuterar Ola Uhrqvist utomhuspedagogikens potential när det gäller att skapa Lärande för hållbar utveckling med platsen som utgångspunkt, när det gäller såväl de sociala som de ekonomiska och ekologiska dimensionerna av hållbarhet. Under rubriken *Naturrelation och motivation – möjligheter och utmaningar med undervisning utomhus* lyfter sedan Emilia Fägerstam bland annat upp några av de belägg som finns för hur såväl relationen till naturen som motivationen för lärande kan stärkas genom att undervisning sker i utemiljöer. Anders Szczepanski argumenterar för värdet av utomhuslärande i sitt kapitel *Utomhuspedagogik – Varför låta undervisning och lärande stanna på tröskeln?* Han ger också ett antal konkreta råd till lärare som önskar genomföra undervisning i växelverkan mellan olika lärmiljöer, inomhus och utomhus. Bo Hinnerson lyfter i kapitlet *Kulturmiljöpedagogik som stöd för lärande utomhus* fram platsens betydelse för lärandet och specifikt de möjligheter som ligger i att ta utgångspunkt i den specifika platsens historia och kulturmiljö. Jonas Forsmark anknuter sedan till de möjligheter och utmaningar som finns i pedagogiska aktiviteter i naturmiljön. Han skriver om *Äventyr i friluftsliv från pedagogiskt perspektiv* och diskuterar den potential för lärande och utveckling som finns i äventyrliga aktiviteter som testar våra gränser och där vi utsätter oss för vissa risker. Carina Brage utgår från frågan *”Vad gör du där ute?”*, som hon fick från sina elevers föräldrar när de inte såg poängen med att lektionerna genomfördes utomhus. I sin berättelse visar hon bland annat hur hon kunde skapa förståelse för utomhuspedagogiken genom att dessa föräldrar själva fick prova på utomhuslärande av det slag som använts i skolan. Utomhusmiljön är även ett sammanhang för lek. Mickaela Thilly bidrar med *Ett perspektiv på lek och lärande*, som bland annat belyser hur fri lek och organiserad lek kompletterar varandra. I skriftens *Avslutning – att leda utomhuslärande* knyter Jonas Forsmark och jag ihop trådar från de olika kapitlen och lyfter fram några områden vi ser som viktiga för pedagogen som ska leda utomhuslärande med de möjligheter och utmaningar som ligger i detta.

Livslångt lärande utomhus

Per Andersson

Lärandet är livslångt. Det betyder inte att alla ska gå i skolan hela livet. Skolan och hela det formella utbildningssystemet är bara en del av de möjligheter till lärande som livet erbjuder. I Sverige finns också omfattande möjligheter till lärande i icke-formella sammanhang, det vill säga organiserade verksamheter som är inriktade på att de som deltar ska lära sig och utvecklas, men där verksamheter och aktiviteter inte är styrda av läroplaner eller lagar och förordningar. Livslångt lärande innefattar dessutom det informella lärandet, som kan ske på eget initiativ och på egen hand, och som inte alltid är avsiktligt utan även kan vara en "bieffekt" av att vi arbetar för att försörja oss eller ägnar oss åt fritidsaktiviteter för nöjes skull. Att lärandet sker i många olika sammanhang brukar beskrivas som att det inte bara är livslångt utan även "livsvitt".

Det livslånga och livsvida lärandet betyder med andra ord att det finns förutsättningar att lära sig och utvecklas genom hela livet, och att människor lär sig och utvecklas i många olika sammanhang, oavsett om de är formella, icke-formella eller informella. De sammanhangen är inte heller begränsade av fyra väggar – livslångt lärande innebär att utomhusaktiviteter ger många möjligheter till lärande. Utomhuslärande kan vara en del av den formella utbildningen i till exempel skola, vuxenutbildning och universitet. Utomhuslärande kan även vara viktigt i olika former av organiserade men icke-formella lärandeaktiviteter som på folkhögskolor och i studieförbund och olika organisationer. Inte minst handlar det också om informellt lärande, i sammanhang som inte är organiserad utbildning, men där människor ägnar sig åt utomhusaktiviteter, exempelvis olika former av friluftsliv, som leder till nya kunskaper.

Det finns flera infallsvinklar på betydelsen av livslångt lärande utomhus. Autentiskt lärande innebär att lärandet sker i "verkliga livet", i det sammanhang där kunskapen "hör hemma". Detta kan vara i naturen, men också på andra ställen utomhus, eller för den delen även inomhus. Men om vi ser till autentiskt utomhuslärande kan det handla om allt från yrkesutbildningars arbetsplatsförlagda lärande i yrken som utövas utomhus till att utveckla naturnära kunskaper som att tända en eld när vi ägnar oss åt friluftsliv.

Arbetsplatsförlagt lärande i en yrkesutbildning är ett bra exempel på hur formell utbildning i skolsammanhang kan organiseras för autentiskt lärande utomhus. Alla yrkesutbildningar i gymnasieskola och vuxenutbildning ska innehålla en viss del arbetsplatsförlagt lärande, det som i vardagslag kallas "praktik" och som förläggs i det autentiska arbetslivet. Om yrket utövas utomhus innebär det att en betydande del av utbildningen på ett yrkesprogram på gymnasieskolan äger rum utomhus. Dessutom betyder det att mycket informellt lärande i arbetet hos de som är verksamma i yrket äger rum utomhus, vilket innebär en aspekt till av ett livslångt – eller i varje fall "arbetslivslångt" – utomhuslärande.

Aktiviteter och lärande i naturen kan också vara en del av aktiviteterna "i skolan". Till exempel har en del skolor "skolskogar" som besöks regelbundet och där lektioner äger rum

utomhus. Men naturaktiviteter förknippas ännu mer med egna fritidsaktiviteter och verksamhet i olika friluftsförbund som till exempel Friluftsrådet och Scouterna. Sådana aktiviteter innebär lärande av olika slag, och de kan dessutom bidra till att utveckla känslan för naturen och förståelse för miljöfrågor. Att lära känna fler delar av vår livsmiljö än den plats vi bor på kan ge kunskaper om exempelvis naturen, men det betyder också att vi får större förutsättningar att "känna för" vår miljö och förstå sammanhang och människans påverkan. En annan dimension av utomhuslärande i naturen genom friluftsliv är att det ger möjlighet att "skala av" en del dimensioner av civilisationen. Detta ger förutsättningar att lära nytt när vi ställs inför nya typer av utmaningar där vardagliga bekvämligheter saknas. Ta bara en så vanlig sak som att diska. När jag är tvungen att värma mitt diskvatten över elden i stället för att öppna en kran så kan jag förstå att det faktiskt krävs energi för att värma vatten, vilket kan ge insikt om att jag inte behöver spola ut mer varmvatten än nödvändigt därhemma. Att på så sätt komma tillbaka till en aktivitet och göra "samma sak", men i olika sammanhang och på lite olika sätt, bidrar till den variation som är viktig för att vi ska få perspektiv och lära nytt.

Det livslånga lärandet utomhus är något som kan följa oss genom livet, och i olika sammanhang. I utbildning, arbete och på fritiden kan formellt, icke-formellt och informellt lärande ske genom livet. Inte minst handlar det om allt vi gör på fritiden. Det kan handla om aktiviteter i olika organisationer där friluftsliv är en viktig del och om egna privata fritidsaktiviteter. Där kan det också innebära ett lärande som är livslångt i betydelsen att det går över generationsgränser. Barn, ungdomar och vuxna kan göra, uppleva, lära och utvecklas tillsammans, med och av varandra i en annan miljö än "till vardags". Och det människor får vara med om och lära som unga kan påverka hur de lever resten av sina liv!

Lästips

Brügge, B., Glantz, M. & Sandell, K. (Red.). (2018). *Friluftslivets pedagogik: En miljö- och utomhuspedagogik för kunskap, känsla och livskvalitet* (femte upplagan). Liber.

Fejes, A., Muhrman, K. & Nyström, S. (Red.). (2020). *Om vuxenutbildning och vuxnas studier: En grundbok*. Studentlitteratur.

Gustavsson, M. & Köpsén, S. (Red.). (2018). *Yrkesutbildning: Mellan skola och arbetsliv*. Studentlitteratur.

Muhrman, K., Forsmark, J. & Mårtensson, Å. (2020). Undervisning utanför klassrummet. I A. Fejes, K. Muhrman & S. Nyström (Red.), *Om vuxenutbildning och vuxnas studier: En grundbok* (s. 277–298). Studentlitteratur.

Att utveckla kunskap på allvar handlar om lärande i och utanför skolan

Anders Jidesjö

Kunskap är ett svårfångat begrepp, som har sysselsatt mänskligheten i flera tusen år. Även om det är svårt att avgränsa och definiera är det centralt för att beskriva skola och utbildning. I grund- och gymnasieskolans uppdrag ingår exempelvis kunskapskrav, som eleverna kan uppnå på olika nivåer, och ett av lärarens uppdrag handlar om att mäta i vilken utsträckning detta åstadkoms. För att elever ska kunna röra sig mot utbildningens målsättningar behövs miljöer, platser för lärandet, som frambringar ändamålsenliga lärandeprocesser. Det här kapitlet argumenterar i korthet för att detta innebär och kräver lärande i och utanför skolan utifrån förståelse för kunskapsbegreppets hantering i utbildningens uppdrag. Att ta kunskapsbegreppet på allvar handlar om att lärandet i skolan behöver organiseras så att aktiviteter i klassrum får en förbindelse till natur och samhälle i bred mening. Förbindelserna är väsentliga, men hur kan de åstadkommas?

Intresse för kunskap kan handla om nyfikenhet och lust. Människan har en medfödd förmåga att lära, och vad vi intresserar oss för är en del av vår identitetsutveckling, som växer fram genom arv och miljö. Kunskap är också grundläggande för mänsklig utveckling, för ekonomisk tillväxt och för samhällets omdaning. På så vis finns ett intresse att i obligatorisk skola involvera kommande generationer i särskilda kunskapsformer, exempelvis de som antas vara viktiga för att föra civilisationen vidare. Ur ett elevperspektiv innebär detta att bli exponerad för och ta del av vissa verksamheter och aktiviteter. Det är inte säkert att elever uppfattar dessa som viktiga och angelägna för sina identitetsprojekt. Därför är det viktigt att vara uppmärksam på hur elevers möten med skolans sätt att presentera innehåll upplevs. För det är i dessa möten, mellan lärare och elever, som frågor om relevans och mening i uppgifter och aktiviteter utformas. På så vis är frågor om *hur* individers identitetsprojekt möter den formella utbildningens sätt att organisera verksamheter centrala. Hur planering och realisering av lärandemiljöer utformas är därför viktigt för att det är avgörande för elevers möten med viktigt innehåll.

Ett sätt att tänka i planering är att utgå ifrån uppdraget, att stå vid målet, och be eleverna att röra sig ditåt. Ett annat sätt att tänka är att utgå ifrån de lärandes behov och förutsättningar, att uppfatta undervisning utifrån lärande. Ett tredje kan vara att utgå ifrån de verksamheter och aktiviteter som kunskapsinnehållet handlar om, att blicka utanför skolan. Eller också är det i kombinationer av dessa och flera, som variationer i framställningar av kunskapsinnehållet kan stimulera lärandet. Variation i framställningen är också angeläget för att undvika enformighet, som då ensidigt gynnar vissa elevers identitetsprojekt.

Förmågan att växla framställningen av ett innehåll, genom dynamik vad gäller innehållets hantering i och utanför skolan, är således en viktig del i lärares profession. Att ta del av texter och illustrationer för att förstå världen är ett viktigt verktyg. Lika viktigt är att i

kombination med detta använda sinnen för att via direkt erfarenhet komma i kontakt med olika verksamheter och sammanhang. Då sätts utbildningens innehåll i relation till omgivande natur och samhälle genom egna upplevelser. Det handlar om att låta kunskaper växa fram genom sinnesupplevelser och spegla dessa i olika kunskapstraditioner, som i skolan representeras av olika ämnen. På så vis kan individer förstå något om sin egen roll i relation till innehållet, som är föremål för undervisning. Att se sig själv i relation till det som för civilisationen vidare och *därigenom* uppfatta frågor om relevans och mening med ämnens innehåll.

I ett utvidgat perspektiv kan detta förhållningssätt relateras till begreppen rationalism och empirism. Rationalism kan enkelt uttryckas som att vi har tankar om världen, att vi kan fundera ut hur saker hänger samman, och empirism handlar om att undersöka och studera hur saker hänger ihop. I vetenskapens historia går det att spåra hur kunskap växer fram i kombinationer av rationalism och empirism. I en förenklad framställning kan man spåra dessa förhållanden i läroplanen där ämnesundervisning beskrivs utifrån att vi vet saker om världen, men också hur vi vet detta, alltså frågor om metoder och undersökningar, som ska undervisas kommande generationer. En poäng för undervisning i skolan är att delge eleverna båda perspektiven. Vi måste så att säga ha idéer och tankar om världen, likväl som att den undersöks och utforskas. De olika ämnena i skolans uppdrag har olika traditioner och vetenskapshistoriska rötter i dessa avseenden och elevers tankar om hur världen är beskaffad är ofta spännande och viktiga att beakta i lärandet. Att undervisa i ett ämne fordrar därför medvetenhet om hur *olika kombinationer av lärandemiljöer* kan engageras för att elever ska kunna komma i kontakt med det som skolan representerar. Det kan åstadkommas genom att vara lyhörd för och kombinera utbildningens målbilder med miljöer i natur och samhälle, och successivt sätta dessa i relation till de lärandes kvalifikationer. Genom ett sådant förhållningssätt kan elevernas behov i samband med lärande omhändertas och bli en väsentlig del av lärandet.

Diskussioner om hur vi kan veta något, ta reda på något, vad sanning är, om det finns en objektiv yttre värld eller om människans sätt att erfara är alltings mått, kan således användas för att förstå något om olika ämnen och deras innehåll. Svensk, liksom många andra länders, utbildning vilar starkt i kunskapsbegreppet och kan spåras i de flesta läroplaner. En vanlig beskrivning är att utbildning ska organiseras utifrån kunskapsbegreppets tre dimensioner, fakta, förståelse och färdighet. Numera anser de flesta att förtrogenhet är en fjärde viktig dimension. I denna text går jag inte in i hur färdighet förhåller eller skiljer sig från förtrogenhet utan avslutar med en kort betraktelse av kunskapsbegreppet utifrån fakta, förståelse och färdighet. Att vi vet något, håller något för sant, kan kallas för *fakta* eller en deklarativ dimension. Fakta återges exempelvis i texter, ofta i form av läromedel som elever får ta del av, kanske med fet stil som antyder att man ska fästa uppmärksamheten vid vissa ord. Hur vi vet något, hur fakta åstadkoms, bidrar till *förståelse* för innehållet och handlar om att ta del av de praktiker där innehållet växer fram. I kunskapsbegreppet finns alltså en dimension, förståelsen, som pekar utåt, mot natur och samhälle där innehållet har sin relevans. *Färdigheten* handlar om att kunna göra något med innehållet, det rymmer en dimension av praktisk kunskap, som därför också pekar ut mot natur och samhälle. Vissa aktiviteter, som ligger i förståelse och färdighet, skulle i och för sig kunna iscensättas i skolan, för att elever ska få ta del av verksamheter som finns utanför skolan. Sådana försök handlar om att försöka odla fram ämnens relevans utifrån de förutsättningar som finns

innanför skolans väggar vilket också kan vara väsentliga inslag. Den äkta relevansen finns dock alltid i de praktiker där innehållet har sin hemvist.

Ett sätt att spetsa till detta kan vara att säga att äkta utbildning, att ta kunskapsbegreppet på allvar, handlar om att skapa dynamik mellan det som finns innanför och utanför väggarna. Det ingår i uppdraget. Ett lärande som inte är verklighetsbaserat genom sådana kombinationer kan troligtvis inte bli helt, och knyter inte an till mänsklighetens historia, därför att det missar nödvändiga erfarenheter. Det är genom den direkta erfarenheten, som detta åstadkoms.

Lästips

Beames, S. & Ross, H. (2010). Journeys outside the classroom, *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 10(2), 95–109.

<https://doi.org/10.1080/14729679.2010.505708>

Brookes, A. (2002). Lost in the Australian bush: outdoor education as curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 34(4), 405–425.

<https://doi.org/10.1080/00220270110101805>

Gray, T. & Martin, P. (2012). The Role and Place of Outdoor Education in the Australian National Curriculum. *Australian Journal of Outdoor Education*, 16(1), 43–54.

Hope, M. (2009). The importance of direct experience: A philosophical defense of fieldwork in human geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), 169–182.

Potter, T. G. & Dymont, J. E. (2016). Is outdoor education a discipline? Insights, gaps and future directions. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(2), 146–159.

<https://doi.org/10.1080/14729679.2015.1121767>

Quay, J. (2016). Outdoor education and school curriculum distinctiveness: More than content, more than process. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 19(2), 42–50.

Sandberg, E., Knudsen, M. A., Rohde, T. & Kettunen, A. (Red.). (2019). *Naturvägledning i Norden: En bok om upplevelser, lärande reflektion och delaktighet i mötet mellan natur och människa*. Nordiska ministerrådet. <https://doi.org/10.6027/Nord2019-021>

Waite, S., Bølling, M. & Bentsen, P. (2016). Comparing apples and pears? A conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English Forest Schools and Danish udeskole. *Environmental Education Research*, 22(6), 868–892.

<https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1075193>

Zink, R. & Boyes, M. (2006). The nature and scope of outdoor education in New Zealand schools. *Australian Journal of Outdoor Education*, 10(1), 11–21.

Lärande *för* hållbar utveckling med platsen som utgångspunkt

Ola Uhrqvist

Utomhuspedagoger kan bidra till hållbar utveckling genom att skapa förståelse för hur ekologiska, ekonomiska och sociala dimensioner samspelar i formandet av livsmiljöer för människor, djur och växter. Detta kunnande (kognitiv kompetens) kan i relationen med en plats kompletteras med ett kännande (emotionell kompetens) som skapar mening och engagemang. Tillsammans möjliggör de en handlingskompetens som på ett klokt sätt låter oss ta plats i världen som ansvarsfulla och självständiga varelser. Här kan utomhuspedagogik bidra då platser och landskap erbjuder konkreta utgångspunkter för lärorikt engagemang utifrån alla skolans ämnen liksom i andra pedagogiska sammanhang.

Mycket talar för värdet av att lära sig om växter ute i de ekosystem där de trivs och att förstå människors olika livsvillkor genom möten med verkliga personer. Sådant erfarenhetsbaserat lärande är en hörnsten i utomhuspedagogik och bidrar till ökad närhet och förståelse för flera viktiga delar av hållbarhet, såsom ekosystemen. Lärande *för* hållbar utveckling blir det dock först när fokus ligger på hur samspel mellan ekologiska, sociala och ekonomiska dimensioner formar goda livsmiljöer på ett sätt som ger kommande generationer samma möjligheter att tillgodose sina behov. Att skapa kvalitativ undervisning utifrån insikten att allt hänger samman medför samtidigt en risk att förlora i skärpa och djup. Ett konkret fokus på platsen bidrar då till förståelse för hur stad och land hänger samman i mer eller mindre hållbara landskap.

En utmaning i lärande *för* platsers hållbarhet är att varje plats är länkad med en mängd andra platser, vissa inom synhåll och några på andra sidan jordklotet. Lokala länkar syns tydligt i alla de rör som grävts ner i marken. Vattenledningar, avlopp, fjärrvärme, el, internet och annat kopplar samman platser och erbjuder möjligheter att fundera över bedriften att få vårt moderna samhälle att fungera men också dess sårbarhet. Förståelse för platser bör således breddas till *landskap* där en mosaik av platser tillsammans utgör livsmiljöer för människor och våra med-arter. Rören i marken är bara en av länkarna mellan platser. Ovanpå marken finns alla transporter som med hjälp av vägnät, räls och flygplatser knyter samman landskap till en mosaik av platser som är beroende av varandra och där varje plats bara är hållbar om hela landskapet är det. En möjlighet för utomhuspedagogen är att utifrån dessa fysiska spår i landskapet lyfta frågan om vad som skulle hända om något togs bort och vilka kedjeeffekter det skulle kunna få. Mötet med landskapets komplexitet ökar samtidigt förståelsen för möjliga lösningar och deras olika effekter.

Landskap är aktiva och dynamiska, inte passiva eller slumpartade. De formas av naturens processer men också av människors val vilket kan vara en värdefull utgångspunkt i undervisningen. Allt människor har placerat i landskapet finns där för att någon eller några vill det, några som har makten att ta plats. Fördjupade relationer med ett landskap erbjuder

dess invånare möjligheten att se sig själva som en del av en pågående historia där människor anpassar sig till naturens förutsättningar och samtidigt omformar naturen efter sina intressen. Insikten om landskapet som levande, föränderligt inbjuder till engagemang där lärande kan ske bland autentiska och ofta motstridiga intressen i en närmiljö där det spelar roll för de lärande vem och vad som får ta plats, förnuft möter känsla. Valet att bygga en väg, en park eller att låta en äng vara ifred utesluter oftast de andra alternativen. Detta gör kultur- och naturlandskapet till ett levande arkiv över de beslut som tagits under lång tid och visar vilka aktörer och intressen som har och haft makten över landskapet och därmed över dem som lever där. Relationen till landskap är alltså etisk, estetisk och politisk. Engagemang för platser kan träna upp välgrundat kritiskt tänkande såväl som samarbetsförmåga. Dessa bygger i sin tur på förmåga till etisk och emotionell självreflektion, nyckelkompetenser i lärande för hållbar utveckling.

Att ta plats i sociala och ekologiska landskap är meningsskapande då dessa länkas samman med våra inre mentala landskap av erfarenheter och förväntningar. Platser framträder som fenomen genom personligt engagemang med dem. En hörnsten i platsbaserad undervisning för hållbar utveckling är därför att hjälpa människor att ta plats som alltmer självständiga, självsäkra och ansvarsfulla invånare. När klimat och biologisk mångfald hotas blir lärandet samhällskritiskt och politiskt. Det är en utmaning eleverna måste få möta utan att få problem formulerade på förhand, förenklade, självklara och med givna lösningar. I stället bör lärande bjuda in till ett kritiskt granskande samtal som utmanar utgångspunkterna för ohållbara livsstilar likväl som ohållbara sociala och ekonomiska system utifrån deras effekter på landskapen. Målet är ett transformativt lärande där kunskaper och förhållningssätt som skapar problemen omprövas. Mötet med en plats bidrar här med konkreta, gemensamma referenspunkter för sådana samtal baserade på möjligheten att föreställa sig effekterna av olika handlingsalternativ. Det unika i varje plats ställer dessa frågor på sin spets.

Den politiska dimensionen av lärande för hållbar utveckling medför en *demokratisk paradox* där nödrop från vetenskapliga experter måste balanseras mot vikten av ett pluralistiskt humanistiskt förhållningssätt där människor antas ha moralisk rätt och förmåga att självständigt och kritiskt ta ställning i viktiga frågor. Var går då egentligen gränsen mellan värderade fakta och andra värderingar? Människor kommer att prioritera olika och lärande utifrån verkliga intressekonflikter är en utmaning såväl som en möjlighet. Risken att polarisera finns där, men klokt hanterade bidrar konflikter till fördjupat lärande och samarbete. Då krävs lärande som går bortom ett instrumentellt fokus på färdiga lösningar. En möjlighet kan vara att utgå ifrån människors förmåga att ta plats i världen som ansvarsfulla aktörer, subjekt som kan agera för hållbarhet tillsammans med andra trots skilda intressen. Då en plats är meningsfull för många men på olika sätt är den utmärkt som utgångspunkt för lärande som söker hantera den alltid närvarande komplexitet som finns i autentiska situationer.

En viktig del för att nå hållbarhet är att låta landskapens begränsade yta fylla många funktioner samtidigt, så att exempelvis matproduktion och biologisk mångfald kan samexistera och till och med stärka varandra. I en tid då mycket ser mörkt ut för klimat och biodiversitet kan erfarenheter av platser spela ytterligare en viktig roll. När landskap förstås utifrån sitt historiska ljus, som platser i ständig förändring och inte som en statisk kuliss, ges utrymme för de lärande att ta plats i historien genom att själva försöka påverka

förändringen. Genom att ta plats i ett landskaps historia aktiveras autentiskt lärande kring demokratisk hantering av intressen och samarbete för förändring, men också för reflektion och självkännedom. Vem är jag som en ansvarstagande och betydelsefull del av landskapet? I platsbaserat lärande för hållbar utveckling finns alla möjligheter att hjälpa människor att växa och ta ansvar för sig själva och sina livsvärldar.

Decennier av ansträngningar för hållbar utveckling har lärt oss att allt är sammankopplat, men när allt är sammankopplat blir det en utmaning att behålla fokus och avgränsa lärostoff. Resonemangen ovan visar hur engagemang med platser bidrar till att avgränsa och fokusera lärandet till något konkret och samtidigt behålla ett systemperspektiv. En fråga att ställa i undervisning är då vilka processer och aktörer som är viktiga just här. Svaret bör vara att åtminstone just de som ställer frågan är en viktig del av vägen framåt och inte distanserade åskådare till platsens förändring. Här framträder engagemang med platser som en fruktbar utgångspunkt för meningsfyllt lärande tack vare genuina erfarenheter av konkreta landskap, formade av sociala, ekonomiska och ekologiska processer.

Vidare läsning

Kapitlet ovan bygger på praktisk erfarenhet såväl som vetenskapliga källor. Handlingskompetens är ett centralt tema som bland annat har diskuterats av Almers (2013) i texten *Pathways to action competence for sustainability*. Hon lyfter bland annat fram vikten av att balansera analytiska kunskaper och känslor. Vikten av att låta det personliga ta plats i form av *subjektifiering* lyfts vidare fram av Biesta (2020) i *Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited*. Här pekar han på utbildningens viktiga roll i att låta människor ta plats som självständiga och ansvarstagande subjekt, med utrymme att ta ställning i en kontext som förväntar sig ansvarstagande. Liknande resonemang finns hos Van Poeck m.fl. (2019) som i antologin *Sustainable development teaching: Ethical and political challenges* pekar på hållbarhetspedagogikens ofrånkomliga koppling till samhällsomvandling och därmed etiska dimensioner.

Ett annat tydligt tema i litteraturen är att låta platsen själv och mötet med den spela en viktigare roll i undervisningen, inte bara som ett exempel på något mer abstrakt. En bra start för att läsa vidare om värdet av att på ett personligt plan engagera sig i mötet med platsen finns hos Brown och Wattchow (2016) samt Mannion och Lynch (2016). Det finns också en växande litteratur om platsers sammanlänkade karaktär och den politiska makten i att förstå dem. Plumwoods (2008) begrepp *shadow places* kan vara hjälpsamt då men också Cronon (1992) och Hensley (2020) ger goda argument för vikten av att se platser i ett större sammanhang, där fler röster får höras.

Ett tredje och minst lika viktigt spår i detta kapitel rör möjligheten att använda berättelser och berättande som en resurs för att skapa meningsfulla helheter av platser och mötet med dem. Återigen är Cronon (1992) och Hensley (2020) goda exempel. En modell för att underlätta arbetet med hållbarhetsberättelser i undervisning finns hos Uhrqvist m.fl. (2021) och Kall m.fl. (2023). I förlängningen kan berättandet också kopplas till en diskussion om bildning där bland annat Sörlin (2019) pekar på vikten av den svåra konsten att veta tillsammans.

Avslutningsvis är begreppet *kompetenser* centralt i hållbarhetspedagogiken. Tidiga bidrag till denna diskussion finns hos Wiek m.fl. (2011) och Rieckmann (2012). Uppdaterade översikter finns hos Brundiars m.fl. (2021) och med ett mer kritiskt perspektiv hos Vare m.fl. (2022).

Referenser

Almers, E. (2013). Pathways to action competence for sustainability: Six themes. *Journal of Environmental Education*, 44(2), 116–127.

Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104.

Brown, M. & Wattchow, B. (2016). Enskilment and place-responsiveness in outdoor studies. I B. Humberstone, H. Prince & K. Henderson (Red.), *Routledge international handbook of outdoor studies*. Routledge.

Brundiars, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., ... & Zint, M. (2021). Key competencies in sustainability in higher education—toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16(1), 13–29.

Cronon, W. (1992). A place for stories: Nature, history, and narrative. *The Journal of American History*, 78(4), 1347–1376.

Hensley, N. (2020). Re-storying the landscape: The humanities and higher education for sustainable development. *Högre utbildning*, 10(1), 25–42.

Kall, A. S., Uhrqvist, O. & Asplund, T. (2023). What's the matter in education for sustainable development? How sustainability stories make matter as issues or problems. *Environmental Education Research*. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2213418>

Mannion, G. & Lynch, L. (2016). The primacy of place in education in outdoor settings. I B. Humberstone, H. Prince & K. Henderson (Red.), *Routledge international handbook of outdoor studies*. Routledge.

Plumwood, V. (2008). Shadow places and the politics of dwelling. *Australian Humanities Review*, 44, 139–150.

Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44(2), 127–135.

Sörlin, S. (2019). *Till bildningens försvar: Den svåra konsten att veta tillsammans*. Natur och kultur.

Uhrqvist, O., Carlsson, L., Kall, A. S. & Asplund, T. (2021). Sustainability stories to encounter competences for sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 09734082211005041.

Van Poeck, K., Östman, L. & Öhman, J. (Red.). (2019). *Sustainable development teaching: Ethical and political challenges* (första upplagan). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781351124348>

Vare, P. E., Lousselet, N. E. & Rieckmann, M. E. (Red.). (2022). *Competences in education for sustainable development*. Springer International Publishing.

Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability science*, 6(2), 203–218.

Naturrelation och motivation – möjligheter och utmaningar med undervisning utomhus

Emilia Fägerstam

Det finns olika fördelar med att lämna klassrummet för undervisning utomhus. Förutom ökad fysisk aktivitet och en möjlighet till ett mer erfarenhets- och platsbaserat lärande kan det öka elevernas inre motivation och känslomässiga relation till naturen. Men att undervisa utomhus innebär inte att bara flytta ut inomhusundervisningen. En vanlig uppfattning är att utomhusundervisning är extra fördelaktigt för elever som inte tycker att det vanliga skolarbetet är så roligt, men för dessa elever kan det vara särskilt viktigt med tydlighet och struktur. Ute finns inga väggar som avgränsar och ingen tavla att skriva på. Därför behöver man som lärare tänka till ett extra varv på hur man skapar sammanhang och ger klara instruktioner om vad eleverna förväntas göra. Vilken plats läraren väljer för sin undervisning kan också spela in. Många människor upplever att gröna miljöer har en lugnande effekt och i en naturmiljö finns ofta naturligt avgränsade platser för samling och reflektion. Samtidigt innehåller den olika typer av löst material och stimulerar fantasi och kreativitet, vilket brukar vara positivt för uppgifternas genomförande.

Naturrelation

Lärare som regelbundet tar med eleverna till naturmiljöer ger dem en möjlighet att skapa en djupare relation till naturen. Ett sätt att utforska naturrelationer är att undersöka barns relation till naturen genom fyra komponenter. Dessa är *glädje i naturen*, *empati för varelser*, *känsla av enhet (oneness)* och *ansvarskänsla* (Cheng & Monroe, 2012). Cheng och Monroe har utvecklat en enkät som mäter dessa komponenter och flera studier som använder denna enkät visar att vistelse i naturen, i olika sammanhang och tidsrymder, kan öka barns naturrelation (Talebpour m.fl., 2020). Talebpour och medförfattarna visade dock att vädret var en avgörande faktor, dåligt väder minskade barns positiva relation till naturen. Kuo och hennes medförfattare (2019) gör en översikt av tidigare forskning och drar också slutsatsen att upplevelser av naturmiljö kan leda till ökad naturrelation. De nämner även starkare värderingar när det gäller miljön och mer miljövänligt beteende som möjliga effekter. När det gäller relationen mellan upplevelser av naturen, naturrelation och miljövänliga attityder och beteenden finns inget enkelt samband, men positiva vistelser i naturen verkar vara en viktig pusselbit i en utveckling mot ett mer hållbart levnadssätt.

Välbefinnande och socialt klimat

Vistelse i naturen kan ha positiva effekter på studiemiljön och välbefinnandet. Flera studier visar att gröna miljöer ofta upplevs lugnare och mer stressfria (Keniger m.fl., 2013; Kuo m.fl., 2019). En lugn och stressfri miljö är en viktig grundbult för lärande i alla åldrar. När en klass är ute får de också möjlighet att umgås på lite andra sätt än i ett klassrum. Bland annat kan arbete i mindre grupper bidra till en ökad gemenskap i klassen. Eleverna lär känna varandra bättre och ser andra sidor hos varandra. Allt detta bidrar till ett bättre klimat i klassen (Fägerstam, 2014; Fägerstam & Grothéus, 2018). Ett gott klassklimat är i sin tur en viktig

grund för lärande, eftersom trygga grupper öppnar möjligheter för fler att prova nya saker, göra misstag och våga fråga om saker man inte förstår.

Motivation

De flesta elever uppskattar variation i undervisningen. Att få röra på sig och att få lära på olika sätt ökar engagemang och motivation. Mina egna och andras studier visar också att undervisning utanför klassrummet kan leda till ökad inre motivation hos elever (Bølling m.fl., 2018; Fägerstam & Grothéus, 2018). Motivation kan delas in i olika typer. Yttre och inre är en vanlig, om än förenklad indelning, där yttre motivation beror på yttre faktorer som till exempel att få betyg eller belöningar. Den inre motivationen handlar om inre drivkrafter, som intresse och glädje (Ryan & Deci, 2000). I mina studier sa elever i intervjuer att de tyckte att undervisningen blev roligare och mer engagerande utomhus. Lärarna tyckte också att elevernas intresse och engagemang ökade när de hade lektioner ute (Fägerstam, 2014; Fägerstam & Grothéus, 2018).

I Danmark har effekter av regelbunden utomhusundervisning studerats utifrån olika aspekter, bland annat relationen mellan motivation och undervisning utanför klassrummet. En studie jämförde elever som undervisades delvis utomhus med elever som huvudsakligen undervisades inomhus (Bølling m.fl., 2018). Studien involverade 1054 elever i åldrarna åtta till fjorton år och resultatet visade att det fanns en relation mellan hög inre motivation och regelbunden utomhusundervisning. Intressant att notera är att effekten gällde oavsett ålder, kön eller socioekonomisk status. Författarna diskuterar den psykologiska teorin kring självbestämmande och inre motivation som en möjlig förklaring. Självbestämmandeteorin utgår ifrån att vi människor vill känna autonomi, kompetens och tillhörighet till andra i vårt dagliga liv (Ryan & Deci, 2000). Om vi gör detta känner vi mer nyfikenhet, glädje och lust att lära. Med andra ord, vår inre motivation ökar. Bølling och hans medförfattare (2018) diskuterar att sättet som lektioner utomhus planeras ofta utgår ifrån aspekterna i teorin om självbestämmande. Eleverna får välja mer själva hur de löser uppgifter, de arbetar mer tillsammans och de får större utrymme för att använda sin tidigare kunskap och kompetens. Därför ökar deras inre motivation för skolarbetet. Att låta elever arbeta i grupp och få dem att känna sig kompetenta och självständiga kan man såklart göra inomhus också, men miljön utomhus verkar underlätta för det. Många lärare berättar om hur de ser nya sidor hos sina elever när de lämnar klassrummet. Ett resultat var också att sambandet mellan undervisning utanför klassrummet och inre motivation berodde på elevernas inre motivation före studien. De med låg inre motivation före studien hade inte samma samband mellan hög inre motivation och undervisning utanför klassrummet som de som hade hög inre motivation före studien. Författarna menar att en förklaring till det resultatet kan vara att utomhusmiljön är en mer oförutsägbar och ostrukturerad miljö, vilket kan innebära att elever som inte är så motiverade av skolarbetet tycker att skolarbetet blir svårare att utföra utomhus, och därmed blir de mindre motiverade.

En slutsats är att utomhusundervisning behöver vara väl planerad och anpassad till alla elever för att motivera även de som har det svårare med skolarbetet. Läraren bör till exempel ha en plan för hur gruppindelning ska gå till, och använda olika strategier för detta så att ingen elev upplever sig bortvald. En viktig förberedelse är att besöka platsen man ska vara på innan och försöka planera uppgifterna så att eleverna verkligen får undersöka och utgå ifrån platsen under lektionen. Lektionsinnehållet påverkar såklart i vilken mån detta är

möjligt, men när man låter platsen vara en betydelsefull del av undervisningen ger man eleverna möjlighet att utveckla en kunskap om och en relation till platsen, oavsett om det är en naturmiljö eller en urban plats. Uppgifter av mer öppen karaktär låter eleverna använda sina förkunskaper och kreativitet och alla kan känna att de lyckas.

Referenser

Bølling, M., Otte, C. R., Elsborg, P., Nielsen, G. & Bentsen, P. (2018). The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 89, 22–35.

Cheng, J. C. & Monroe, M. C. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and Behaviour*, 44(1), 31–49.

Fägerstam E. (2014). High school teachers' experience of the educational potential of outdoor teaching and learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(1), 56–81.

Fägerstam, E. & Grothérus, A. (2018). Secondary school students' experience of outdoor learning: A Swedish case study. *Education*, 138(4), 378–392.

Keniger, L., Gaston, K., Irvine, K. & Fuller, R (2013). What are the benefits of interacting with nature? *International journal of environmental research and public health*, 10, 913–935.

Kuo, M., Barnes, M. & Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, 10, 305.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Talebpour, L., Busk, P., Heimlich, J. & Ardoin, N. (2020). Childrens' connection to nature as fostered through residential environmental education programs: Key variables explored through surveys and field journals. *Environmental Education Research*, 26(1), 95–114.

Utomhuspedagogik – varför låta undervisning och lärande stanna på tröskeln?

Anders Szczepanski

Utomhuspedagogiken erbjuder variation mellan klassrum och utomhusmiljöer, stad och land, utifrån skolans alla ämnen och teman i undervisning och lärande, baserad på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Detta bekräftas av de många lärare jag mött under åren och som bedriver utomhusundervisning, genom att variationen mellan olika lärmiljöer inomhus och utomhus upplevs stärka undervisningen. Läroplan för förskolan (Lpfö 18) (Skolverket, 2018) har som enda läroplan i utbildningssystemet en tydlig skrivning om att växla mellan olika aktiviteter under dagen, både utomhus och inomhus i varierande miljöer i undervisning och lärande, vilket saknas för årskurs 1–9 i Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 22) (Skolverket, 2022). En viktig utgångspunkt inom det utomhuspedagogiska forsknings- och utbildningsområdet består i att få Utbildningsdepartement, lärarutbildningar, Skolverket, rektorer och lärare att förstå betydelsen av varierande fysiska lärmiljöer och därmed utveckla förutsättningar för utomhusundervisning och lärande.

En studie av lärares uppfattningar av utomhuspedagogik, undervisning och lärande (Szczepanski, 2013) visar att:

1. Den rumsliga mångfalden behöver utvidgas till att förutom skolgården och skogen även inkludera stadens utomhusmiljöer.
2. Kunskapen att "läsa landskap" behöver utvecklas i en utomhusplattform som bygger på en växelverkan mellan icke textbaserad praktik och textbaserad praktik i olika lärmiljöer.
3. Miljötematiken behöver stärkas i alla ämnen för ett långsiktigt miljöarbete i ett hållbart samhälle.
4. Skolans klassrumsbaserade tidsstruktur behöver luckras upp till förmån för en flexiblare tidsanvändning som bland annat skapar utrymme för en mer rörelseintensiv lärmiljö.

Lärares och rektorers kunskaper både om handlingsburen kunskap och om de fyra kunskapsformerna, nämligen fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, är en förutsättning för att beprövad erfarenhet utifrån vetenskaplig grund ska kunna omsättas i undervisning och lärande. Men kollegial kunskap växer långsamt fram, utifrån att Skollagen (2010) betonar både den vetenskapliga grunden och den beprövade erfarenheten och ett erkännande av lärares professionella yrkeskunskap, eftersom det krävs dokumentation, problematisering och prövning i ett kollegialt reflekterande sammanhang på ett sätt som utmanar innehållet i undervisningen utifrån öppna didaktiska frågeställningar. Med rätt stöd i form av longitudinella forskningsstudier skulle det svenska skolsystemet kunna utveckla kunskaper kring utomhuspedagogiken och dess breda ämnesinnehåll, avseende både

naturvetenskap och humaniora, genom att estetiska uttrycksformer, hälsa och välbefinnande och hållbar utveckling fokuseras.

Som lärarutbildare har jag upplevt att utomhusundervisning i många fall blivit hängandes som ett bihang till klassrumsundervisning, utan reflektion vare sig i planering, genomförande eller uppföljning. Exempelvis lyfter lärare fram bristen på adekvat utomhusdidaktik i lärarutbildning och fortbildning kopplat till sina egna ämnen. Andra begränsningar utgörs av en osäkerhet kring närmiljöns tillgänglighet, ledarskap utomhus och hantering av elevgrupp i undervisning och lärande. Dessutom finns brister och utmaningar kopplade till läroplanernas kunskapskrav, schemastruktur och examinationsförfarande samt avsaknad av kollegors och skolledningens intresse, liksom föräldrars förväntningar och åsikter kring skolprestationer. Den vita fläcken, tabula rasa, som jag anser existera avseende utomhusundervisning behöver utvecklas och öppnas upp mot fysiska lärmiljöer i lokalsamhället.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 22)

I skolans uppdrag och värdegrund påtalas betydelsen av fysisk aktivitet inom ramen för hela skoldagen och därmed samspelet i omgivningen mellan de fyra kunskapsformerna (Skolverket, 2022, s. 8–10). Under rubriken natur, teknik och samhälle lyfts endast i förskoleklassen betydelsen av fysiska aktiviteter både inomhus och utomhus under olika årstider, samt en variation av arbetssätt och lärmiljöer för integration genom omsorg och lärande. På samma sätt beskrivs utifrån förskoleklassen och fritidshemmets syfte och centrala innehåll, närmiljöns möjligheter genom vistelse i naturen och på andra platser (Skolverket, 2022, s. 25–28). Avseende grundskolans kursplaner inom ämnet idrott och hälsa anges under centralt innehåll betydelsen av friluftsliv, utevistelse och rörelse i närmiljön (Skolverket, 2022, s. 54). Under ämnena biologi och kemi beskrivs enkla fältstudier och i fysikämnet egna upplevelser och utforskande av närmiljön, genom vilka naturvetenskapliga samband synliggörs. Under geografiämnets metoder och verktyg tas fältstudier upp för att undersöka natur- och kulturlandskap (Skolverket, 2022, s. 156–176). Tyvärr saknas i Lgr 22 skrivningar kring riktlinjer avseende fältstudier inom ämnesområdet humaniora. Exempelvis skulle ämnen såsom språk, samhällskunskap, geografi och historia kunna lyftas genom "time travels", tidsresor och ett upplevelserikt berättande i form av "storytelling". Genom att spåren av kulturens krafter utifrån "att lära sig läsa landskap" tolkas och levandegörs via kunskaper om olika byggnader i kulturella- och historiska lärmiljöer, bidrar detta till att stärka klassrummets alltför ofta text- och bildbaserade praktik (Dahlgren m.fl., 2007; Fastén, 2019).

Markanvändning

Kombinationen av lärande och fysiska aktiviteter är central i undervisning. Studier *om* och *i* lokalsamhället utifrån förstahandserfarenheter i autentiska lärsituationer skapar en mer rörelseintensiv lärmiljö jämfört med undervisning i skolans klassrum, och fysisk aktivitet och rörelse ökar därmed barn och ungas livskvalitet, hälsa och välbefinnande. Genom att ta tillvara befintliga gröna "refuger", ytor för fysisk aktivitet och vardagsrörelse som vidgar klassrummets lärmiljö, vilket möjliggör en utomhuspedagogisk markanvändning. Utomhuspedagogik med rörelsen inbyggd i dess utövande är därmed väl lämpad att stötta en hälsoförebyggande verksamhet och samtidigt utveckla autentisk undervisning och aktiviteter för alla elever. Jag vill utifrån egen lärarerfarenhet genom språk, matematik, naturvetenskap och teknik samt det estetiska ämnesområdet lyfta fram betydelsen av

utomhuspedagogik och didaktik i undervisning och lärande, som skapar en ökad kroppslig rörelse under läroprocessen och därmed motverkar alltför mycket stillasittande framför dataskärmar.

En studie om "golfarenan som utomhusklassrum" med elever i årskurs 1–6, i Motala kommun, utfördes under åren 2017–2019 och utvärderades genom intervjuer med deltagande lärare, före och efter projektets genomförande. Resultaten visar att lärarsituationen utomhus uppfattades stötta lärande i klassrum utifrån ämnena språk, matematik, naturvetenskap och teknik. Flertalet lärare påtalade att de dessutom utökade undervisningstiden utomhus, även på den egna skolgården (Szczepanski & Strandberg, 2022).

I ytterligare en studie beskrivs ett forskningsprojekt i Helsingborgs kommun genomfört med "high tech" och "high touch", det vill säga mobilförstärkt verklighet i kombination med utomhuspedagogik, där jag gjorde lärarintervjuer både före och efter utbildningsinterventionen i utomhuspedagogik. Lärarna bidrog med att samla in elevernas reflektioner kopplat till utomhusundervisningen under det läsår som projektet pågick. Utmaningen bestod i hur och på vad sätt stadslandskapets olika platser användes i undervisning och lärande för att underlätta konceptualisering av ämnesspecifika begrepp. Resultatets slutsats bestod i att lärare och elever, genom att använda mobilförstärkt verklighet i närmiljöer utanför klassrummen, bidrog till att öka autenticiteten i undervisningen (Arvola m.fl., 2021).

Skolans läroplaner lyfter inte i tillräckligt stor utsträckning begreppet lärmiljö, men lägger dock inga hinder för bildning och undervisning utanför skolhusets väggar, utifrån variation och växelverkan mellan undervisningsupplägg inomhus och utomhus. Där kan bearbetning och fördjupning äga rum som utgår från elevers egna och gemensamma erfarenheter utanför klassrummen. På så sätt är tillgången till och betydelsen av ändamålsenliga utomhuspedagogiska undervisningsmiljöer, positiva för barn och ungas utveckling, hälsa och välbefinnande. Detta ges en bred belysning både ur ett planerings- och landskapsperspektiv genom utomhuspedagogisk markanvändning (de Laval, 2014).

Hälsa och välbefinnande

En hälsopromotiv livsstil möjliggör ett hållbart lärande för både "knoppen och kroppen", kognitivt, affektivt och socialt. Hjärnan som en del av kroppen tar del av intryck som skapar uttryck och sätter avtryck i form av minnesspår – genom att känslan för landskapet och dess olika platser uppstår i hjärnan, när landskapets natur och kultur lagras i hela kroppen. Dessutom finns forskning som beskriver hur läroprocessen påverkas av tillgången till både gröna och blåa utomhusmiljöer, det vill säga lärmiljöer där växtlighet respektive vatten har en framträdande roll. Dessutom har det visat sig utifrån mätningar av elevers kortisolnivåer, att våra hormonsystem med dess biologiska markörer sänker kroppens stressnivåer och ökar koncentrationsförmågan, vilket är av betydelse utifrån ett undervisnings- och lärandesammanhang (jfr Szczepanski m.fl., 2007). Kunskapen kring ökad koncentrationsförmåga kan därmed indirekt bidra till att öppna upp för undervisning och lärande i omvärlden. I detta sammanhang samverkar även andra biomarkörer med varandra, såsom serotonin, ett "lyckohormon" som skapar livsglädje, samt oxytosin, ett "lugn och ro-

hormon”, när vi inte bara ser och hör utan också smakar, luktar, känner och berör. Samtliga biokemiska, fysiologiska, kroppsliga faktorer visar sig i studier vara betydelsefulla för barn och ungas skolprestationer, naturkontakt och fysisk aktivitet (Faskunger m.fl., 2018).

För att återknyta till betydelsen av utomhuspedagogiska autentiska möten och sammanhang i lokalsamhället använder jag metaforen ”att gripa för att begripa” genom handlingsburna kunskap. En tydlig formulering som fångar in något väsentligt i utomhuspedagogikens essens. Dessa handlingsburna möten kopplade till förstahandserfarenheter i autentiska sammanhang vidgar innebörden när vi tänker kring det vi gör med våra händer, i en växelverkan mellan inomhus och utomhus (Szczepanski, 2008, s. 13). De handlingsburna erfarenheterna ersätts ofta i skolans undervisning och lärande med ”att tala om, se och höra”. Det handlar här om att utveckla en undervisning i en förflyttning mellan olika lärmiljöer, som skapar möjliga kopplingar mellan tänkandet kring görandet i både teori och praktik. Jag menar att detta behövs, eftersom jag idag upplever att skolan som system främst är en plats för huvudet och inte för handlingsburna sinnliga kroppsupplevelser i närmiljön och omgivningen.

Skolan i samhället och samhället i skolan

Studiebesök och arbetsplatsbesök i samhället, det vill säga att på plats få erfarenheter av olika yrken och samhällsfunktioner, har drastiskt minskat i skolans undervisning under senare år. Helhetsupplevelser och tematisk integration skulle här kunna ges en större didaktisk betydelse vid förflyttningar av lärprocessen till andra lärmiljöer såsom stadslandskap, museer, parker och växthus, arbetsplatser, återvinningscentraler, vattenreningsanläggningar, solcellsparker, vindkraftverk, infrastruktur, odling och skogsbruk samt djurhållning (Fastén, 2019).

Min reflektion utifrån sammanhanget blir att vi alla behöver försöka påverka och utveckla skolans läroplaner, genom att både lärares och elevers erfarenheter tillvaratas i större utsträckning i en elevnära verksamhet, utifrån regelbundna aktiva kontakter med det omgivande lokalsamhället. Och inte alltid utifrån en strängt avprickande kursplanetolkning under tidspress, orsakad bland annat av att de nationella proven ofta blir alltför styrande för den pedagogiska verksamheten medan andra bildningsvärden såsom estetiska och kulturella färdigheter lätt tappas bort. Skolans uppdrag borde därför mer handla om att vidga och förfina förmågan att utveckla ett meningsskapande sammanhang utifrån mångfalden av lärmiljöer, under John Deweys devis och pedagogiska credo, ”skolan i samhället och samhället i skolan” (Dewey, 2004). Detta i ett långsiktigt arbete, där utomhuspedagogiken bidrar till ökad motivation, kreativitet och arbetsglädje för både elever och lärare.

Kunskapsformer och didaktiska frågeställningar

De fyra kunskapsformerna kan på samma sätt som inomhus appliceras i undervisningssituationer utomhus, genom att lärare och elever reflekterar kring ovan nämnda förmågor och kunskapsformer utifrån den traditionella didaktiska triangelns tre frågeställningar, *vad*-frågan, valet av undervisningsinnehåll, *hur*-frågan, undervisningsupplägg/aktivitetens utförande och *varför*-frågan, där evidensen bidrar till en kritisk granskning och därmed ett reflekterande förhållningssätt av undervisningens innehåll och resultat. Om man dessutom kompletterar den ”didaktiska triangeln” med den utomhusdidaktiska *var*-frågan, landskapet, stad och land med dess olika platser för

undervisning och lärande, samt *när*-frågan utifrån skolans organisation och schemastruktur, kan en relation i tid och rum skapas.

Lärare som bedriver utomhusundervisning kämpar med en del trösklar kring undervisning och lärande. Dels krävs mer tid för egen och lärarlagets planering, genomförande och efterarbete, dels tillgång till lämpligt utformade utomhusmiljöer och undervisningsmaterial, där skolgården i ett första steg kan tillvaratas som uteklassrum (Szczepanski, 2021, s. 4):

Uteklassrummet kan här sägas utgöras av den yta som formellt används i undervisning och lärande utanför skolhusbaserade undervisningslokaler. Det är en lärmiljö, där man arrangerar en samlingsplats för undervisningsupplägg och plats för reflektion som komplement till skolans undervisning inomhus.

Många lärare är, trots ett ökat intresse för utomhuspedagogik, dock tveksamma till att lämna klassrummet med sina elever och låter därför undervisning och lärande stanna innanför tröskeln. En skolutveckling inför framtiden kräver dock en ständig reformering, reflektion och återkoppling både inomhus och utomhus, genom att skolans alla ämnen erbjuder möjligheter till integration och tematik. Reflektion i handling och kunskap i handling blir därmed genom återkoppling centralt för att kunna omsätta förvärvade erfarenheter och kunskaper utifrån skolans ämnen och teman i både klassrum och skolans närmiljö i form av ett lärande över tid.

Genom att utveckla och tillämpa handlingsburen kunskap både inomhus och utomhus utifrån didaktiska frågeställningar, där uteklassrummet också tas tillvara som ett inspirerande och motiverande rum i undervisning och lärande i form av ett samarbetsrum, ett bearbetningsrum och ett reflektionsrum, förstärks kopplingen mellan teori och praktik (Dahlgren & Szczepanski, 2004). På så sätt kompletteras klassrumsundervisningen i både ämnen och teman, vilket är en av poängerna med uteklassrum och utomhuspedagogisk markanvändning (Szczepanski, 2021).

Några råd för att genomföra utomhusundervisning och lärande i växelverkan mellan utomhus och inomhus

1. *Gör en platsanalys.* Vilka intressanta lärmiljöer finns utanför dina klassrumsfönster, i närmiljön och omgivningen? Finns det kulturspår eller spår av naturens omformande krafter som illustrerar samtiden – dåtiden – framtiden? Vad fanns här innan skolan byggdes? Vad för spår kan identifieras av mänsklig aktivitet, växter och djur eller spännande geometriska former? Vad kan ortsnamn och vägs skyltar berätta om platsen? Hur kan du använda "walk and talk", exempelvis när språket levandegörs genom ordklasser, prepositioner – lägesbegrepp, och därigenom får en fysisk förankring i utomhusmiljön genom att "gripa för att begripa" i undervisning och lärande? Hur tror du att din närmiljö kan komma att påverkas i framtiden utifrån den globala uppvärmningen avseende markanvändning, vattentillgång och energianvändning samt av andra händelser lokalt och globalt? På vad sätt påverkas din närmiljö utifrån Plan- och Bygglagen (PBL) och dina möjligheter att i planprocessen åstadkomma förändringar i omgivningen?

2. *Utgå från dina ämnen* och samverka gärna med någon kollega som har kunskaper i andra ämnen. Vilka delar av skolans ämnen och teman kan vara lämpliga för undervisning och lärande utomhus samt därmed berika undervisningen i klassrummet?

3. *Börja i liten skala i den omedelbara lärmiljön.* Prova genom att ge elever uppdrag utifrån öppna didaktiska frågeställningar med tydliga ramar och struktur. Detta genom att vänja elever vid att upptäcka och undersöka landskapets olika platser, stad och land med dess objekt, fenomen och processer utifrån språk, matematik, naturvetenskap, teknik, idrott och hälsa samt det estetiska blocket, till exempel under årstidernas alla växlingar med dess färger, former, ljud och dofter.

4. *Ha tålamod.* Se utomhuspedagogiken som en process. Det kan ta ett tag innan barn och unga uppfattar att det handlar om undervisning och lärande utomhus. Lyssna också in elevernas egna frågor, så att de blir delaktiga och får inflytande i lärprocessen.

5. *Håll kontakt med skolans olika lokaler.* Undervisningen fungerar bäst om en växelverkan äger rum mellan att vara utomhus och inomhus. Använd utifrån behov även skolans klassrum till bearbetning, reflektion och fördjupning av utomhusundervisningen.

6. *Schemalägg* utomhusundervisningens olika delar tidsmässigt, det underlättar överblicken vad gäller planering, genomförande och efterarbete.

7. *Var gärna två lärare* som samarbetar, eftersom det kan vara lättare att hålla samman en stor elevgrupp om två lärare delar på ansvaret och undervisningen och kan dela in klassen i mindre grupper. Förankra syftet med utomhusundervisningen bland dina kollegor i lärarlaget och hos skolledningen. Bygg upp ett lättillgängligt förråd av litteratur och bärbart undervisningsmaterial för utomhusbruk under alla årstider.

8. *Involvera* gärna elevernas föräldrar. Berätta varför ni avser att förlägga en del av undervisningen utomhus och vad för positiva effekter som uppnås genom lärande i en ofta mer rörelseberikad fysisk lärmiljö.

9. *Vad har du för förväntningar på lärmiljön?* Det går utmärkt att öppna upp skolans dörrar och använda skolgården och dess omedelbara närmiljö och omgivning, både med asfalterade ytor och gröna refuger i lokalsamhället. Utomhusundervisning behöver inte alltid äga rum långt bort på en naturskön plats eller i en avlägsen skog. Alla platser kräver dock en platsanalys inför undervisningens genomförande.

Jag driver härmed tesen att utomhuspedagogiken, om den realiseras genom en utomhusdidaktisk medvetenhet utifrån öppna frågeställningar i autentiska undervisningssammanhang, har en utvecklingspotential i hela skolsystemet som gynnar ett meningsfullt, lustfyllt och livslångt lärande (jfr Skollagen, 2010).

Referenser

Arvola, M., Edfors Fuchs, I., Nyman, I. & Szczepanski, A., (2021). Mobile augmented reality and outdoor education. *Built Environment*, 47(2), 223–242.

<https://doi.org/10.2148/benv.47.2.223>

Dahlgren, L. O., Edman, S., Grahn, P., Nelson, N., Schön, E., Sjölander, S., Strid, J. P. & Szczepanski, A. (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: Närmiljö blir lärmiljö*. Studentlitteratur.

Dahlgren, L. O. & Szczepanski, A. (1997). *Utomhuspedagogik: Boklig bildning och sinnlig erfarenhet* (Skapande Vetande nr 31). Linköpings universitet.

Dahlgren, L. O. & Szczepanski, A. (2004). *Rum för lärande: Några reflektioner om utomhusdidaktikens särart* I I. Lundegård, P.-O. Wickman & A. Wohlin (Red.), *Utomhusdidaktik* (s. 9–24). Studentlitteratur.

de Laval, S. (Red.). (2014). Skolans och förskolans utemiljöer: Kunskap och inspiration till stöd vid planering av barns utemiljö. Skolhusgruppen – Movium – Arkus.
<https://www.skolhusgruppen.se/publikationer-25288138>

Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle: Utbildningsfilosofiska texter*. (Översättning: Ros Mari Hartman, fjärde utökade upplagan/urval, inledning och kommentarer av Sven G. Hartman och Ulf P. Lundgren). Natur och Kultur.

Faskunger, J., Szczepanski, A. & Åkerblom, P. (2018). *Klassrum med himlen som tak: En kunskapsöversikt om vad utomhusundervisning betyder för lärande i grundskolan* (Skrifter från Forum för utomhuspedagogik, Linköpings universitet nr 1; Skrifter från Forum för ämnesdidaktik, Linköpings universitet nr 10). Linköpings universitet.

Fastén, O. (Red.). (2019). *Utomhuspedagogik: Lärmiljö, närmiljö och det utvidgade klassrummet*. Studentlitteratur.

Skollagen. (SFS 2010:800). Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan (Lpfö 18)*.

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 22)*.

Szczepanski, A., Malmer, K., Nelson, N. & Dahlgren, L.O. (2007). Utomhuspedagogikens särart och möjligheter ur ett lärarperspektiv: En interventionsstudie bland lärare i grundskolan. *Didaktisk Tidskrift*, 16(4), 89–106.

Szczepanski, A. (2008). *Handlingsburen kunskap: Lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö*. [Licentiatavhandling, Linköpings universitet].

Szczepanski, A. (2013). Platsens betydelse för lärande och undervisning: Ett utomhuspedagogiskt perspektiv. *Nordic Studies in Science Education (NorDiNa)*, 9(1), 3–17.

Szczepanski, A. (2021). Klassrum med himlen som tak: För undervisning och lärande. *Att Lära in Ute-Bladet, Naturskoleföreningens medlemstidskrift*, 35(3), 4–6.

Szczepanski, A. & Strandberg, M. (2022). The golf course as an outdoor classroom: A proof of concept project. *International Turfgrass Society Research Journal*.
<https://doi.org/10.1002/its2.119>

Lästips – Elektroniska källor

A Review of Research on Outdoor Learning – Rickinsson.

https://www.academia.edu/288162/A_Review_of_Research_on_Outdoor_Learning

Every experience matters – An evidence based research report on the role of learning outside the classroom for children’s whole development from birth to eighteen years. Dr. Karen Malone AU.

https://www.researchgate.net/publication/265231721_every_experience_matters_An_evidence_based_research_report_on_the_role_of_learning_outside_the_classroom_for_childrens_whole_development_from_birth_to_eighteen_years

STUDENT OUTCOMES AND NATURAL SCHOOLING – PATHWAYS FROM EVIDENCE TO IMPACT REPORT 2016. Professor Karen Malone, Centre for Educational Research, Western Sydney University, Associate Professor Sue Waite, Plymouth Institute of Education, Plymouth University.

https://www.researchgate.net/publication/305790449_STUDENT_OUTCOMES_AND_NATURAL_SCHOOLING_PATHWAYS_FROM_EVIDENCE_TO_IMPACT_REPORT_2016

Kulturmiljöpedagogik som stöd för lärande utomhus

Bo Hinnerson

Ett förhållningssätt inom utomhuspedagogiken är *Kulturmiljöpedagogik* – ett val av pedagogiskt lärande utomhus på en specifik plats. Detta lärande sker företrädesvis *om och i* den lokala kulturmiljön, där lokal historia knyts till platsen och bygden. Den pedagogiska grundtanken är att den aktuella platsen och aktiviteten bidrar till sinnliga upplevelser, i samarbete och interaktion mellan olika aktörer som deltar i aktiviteten.

Inom det ämnesövergripande forsknings- och utbildningsområdet utomhuspedagogik sker undervisningen i huvudsak utomhus. Att detta är bra för både kroppens behov av rörelse och hjärnans behov av sinnlig stimulans vet nog de flesta utomhuspedagoger (Brügge m.fl., 2018). Det handlar då inte om att bara flytta ut den vanliga undervisningen i en utemiljö. Utemiljön blir central om *upplevelsen och lärandet* förläggs i autentiska natur- och kulturmiljöer (Westergren, 2002). Begreppet kulturmiljöpedagogik har över tid fått spridning till flera pedagogiska verksamheter. Den direkta upplevelsen av platsen är en viktig ingrediens för aktiviteten, men också hur denna planeras och genomförs.

Att vara ute i kulturmiljön för att lära om platser i landskapet har visat sig fungera väl i pedagogiska sammanhang. När utomhuspedagogik kopplas till kultur och lärande om och i den lokala kulturmiljön, där lokal historia knyts till platsen och bygden, kan vi definiera detta som *kulturmiljöpedagogik*. Här använder den pedagog eller vägledare som planerat att genomföra en aktivitet på en plats medvetet de möjligheter som den lokala platsen erbjuder. Detta för att upplevelsen ska bli så bra som möjligt för den som ska uppleva och lära, men också för att öppna möjligheter för lärande med alla sinnen och interaktivitet med andra aktörer som deltar.

När det gäller upplevelse som begrepp i pedagogiska sammanhang handlar detta ofta om hur undervisningen ska bli både levande och intressant, och det är något som har diskuterats länge inom pedagogiken (Aronsson & Larsson, 2002). Vi upplever tillsammans vad som händer i vår omgivning och detta tolkas i begreppsliga termer. Dessa upplevelser blir lokala och varierar beroende på kulturellt sammanhang och vilken tid som avspeglas. Förutsättningen för att vi ska kunna ta till oss och bevara kunskaper och information är att vi utvecklar ett system för hur vi hanterar kategorier och begrepp för det vi upplever.

Utifrån egna erfarenheter utvecklade från kurser och från genomförda projekt med en pedagogisk ansats, till exempel i Skolverksprojektet "*Då blir Nu blir lärande*" (Carlqvist, 2005), handlar begreppen, *att uppleva* och *att lära*, om att utveckla förståelsen för upplevelsebaserat lärande i ett utomhusperspektiv i natur- och kulturlandskapet. Detta fokuserar på mötet mellan människor och föremål samt riktar uppmärksamheten mot att lära. Uplevelsen blir tillsammans med platsen betydelsefull för att inspirera till fortsatt kunskapssökande – platsförståelsen och miljön ger ett uttryck för lärande.

Att uppleva tillsammans, i ett sociokulturellt perspektiv, ger hjälp till att kommunicera med andra, för att förstå det vi upplever. Det handlar om att levandegöra och översätta språkliga företeelser och begrepp till fysisk handling i ett sammanhang (Hinnerson, 2015). Detta kan förstärkas av att pedagogen eller vägledaren som leder aktiviteten skapar en intressant ram kring platsen som fångar deltagarnas intresse, genom att lyfta fram någon historisk händelse eller berättelse från platsen för att öka intresset. Det går också att visa några föremål (artefakter), använda gruppens egna kunskaper eller ge mer ingående fakta, som kanske väcker fantasi och engagemang hos deltagarna att planera vidare själva och ta reda på mera fakta och information om platsen.

Jag menar, att *hur* pedagogen ska planera att vägleda dem som ska lära och uppleva, blir en intressant fråga att ställa sig. Genom att välja att vara på en plats ute i kulturmiljön, behöver troligen den pedagog eller vägledare som håller i en aktivitet, både vara väl förberedd men också reflektera över och planera väl för hur de kan möta individers olika sätt att lära.

När det gäller pedagogisk undervisning lyfter vi pedagoger ofta fram begreppen *förståelse, reflektion och färdighet*. Dessa beskriver de grundläggande förmågor, vilka elever bör utveckla genom all undervisning i skolan enligt den gällande läroplanen. Men hur möter vi elever och väcker ett intresse? Vi pedagoger talar också om att elever lär på olika sätt med olika infallsvinklar. Psykologen Kolb har tidigt talat om tre olika lärstilar. McLeod (2023) har använt Kolbs teorier och visat hur lärstilar kan påverka lärandet på olika sätt, hos de vi möter. Han säger att många vill ha en **personlig upplevelse** eller känslomässig koppling till det de lär. För andra är det viktigt att **få mycket kunskap direkt** för att själv genom reflektion välja vad som är viktigt. Det finns också de som vill bygga lärandet på att **förstå användbarhet och nytta** med den nya kunskapen. En ytterligare grupp måste **experimentera och testa kunskapen** innan den befästs (McLeod, 2023).

Vi som är pedagoger, eller har egna barn och är föräldrar, har nog sett att det går att väcka ett visst historieintresse bland dagens unga, såväl som hos vuxna. Den populärhistoria som nu förmedlas med den nya mediateknikens möjligheter, via dramatiserade tv-produktioner, historiepoddar etc., bidrar troligen till att öka intresset. I skolan betonas hur viktigt det är att skapa positiva attityder hos eleverna. De ska bland annat stimuleras till att upptäcka, och ett historiskt perspektiv kan avläsas i kursplanerna för i stort sett alla ämnen i grundskolan, men syns även i förskolans läroplan. Olika tematiska arbetssätt underlättar och ger större möjligheter till helhetssyn, men en nyckelfråga som uppstår är hur intresset ska väckas. Det behöver inte betyda att historia/kulturhistoria är populärt hos alla elever i skolan och det kan bli svårt att konkurrera med produktioner, som ofta stöds av avancerad mediateknik. Traditionell undervisning som är svår och abstrakt kan leda till ett ointresse och till att vissa elever inte ser hur innehållet egentligen rör dem och deras verklighet. Nationella utvärderingar av grundskolan, såväl som våra erfarenheter i projekt på Linköpings universitet, visar på hur traditionell undervisning, brist på undervisningstid och läroböckernas traditionella upplägg i hög grad kan bidra till detta ointresse.

Men, det finns flera goda exempel dokumenterade på hur kulturmiljöpedagogik genomförts. Kalmar länsmuseum var tidigt ute med pedagogiska satsningar på skolans område, där de arbetade med historiska upplevelser och tidsresor. Riksantikvarieämbetet har publicerat pedagogiska exempel på hur kulturmiljöpedagogiken kan utföras i olika projekt i samhället

(Pettersson, 2004), och Nordiska ministerrådet (Sandberg m.fl., 2019) har publicerat en sammanställning av goda exempel på natur- och kulturvägledning i de nordiska länderna. Andra exempel är den pedagogiska verksamhet eller historiska *tidsresor* som genomförs för barn och ungdomar på många platser, till exempel av de pedagogiska avdelningarna på våra friluftsmuseer som *Jamtli* eller *Skansen*. Dessa har också arbetat med tidsresemetodik för besökare och skolor. Se till exempel *Tidsresan* av Britt-Marie Borgström (2003)! Men inte minst har vi då våra egna erfarenheter här på Linköpings universitet i olika projekt. *Tindraprojektet* eller det treåriga skolverksprojektet – *Då blir Nu blir lärande* (Carlqvist, 2005) – där pedagoger och lokalhistoriker, museer och skolor arbetade med kulturmiljöpedagogik har visat på positiva erfarenheter av att få möta kulturmiljöpedagogiken, genom att uppleva och lära på plats i natur- och kulturlandskapet.

När elever lär ute i landskapet i olika kulturmiljöer kan kunskapen levandegöras, och detta blir då ofta ämnesövergripande med ett stort mått av *high touch*. Rätt upplagd kulturmiljöpedagogik och användande av autentiska miljöer förflyttar lärandet till den lokala närmiljön där landskapet och platsen blir läroboken. Den praxisnära aktiviteten, där den handlingsburna kunskapen och upplevelsen är, blir då central för vad som kommer att läras.

High tech – High touch?

Med tanke på den snabba utveckling som idag pågår, med den nya informations- och kommunikationstekniken, öppnas nya utmaningar för pedagoger. Att alltmer tid läggs på att använda artificiell intelligens (AI) och nätburen kunskap kan leda till en utarmning av kunskapen. Källkritik får en viktigare roll genom att information som inhämtas genom *high tech*-möten konkurrerar om plats och tid i människors liv. Detta kommer att innebära en ny utmaning för pedagoger, att också planera på ett annat sätt, för de som ska lära.

Att inte komplettera kunskapandet med *high touch*, genom att göra kunskap synlig i det praktiska, skulle kunna leda till brister i förståelse och sammanhang och rent av hindra lärprocesserna (Hinnerson, 2004). Det handlar inte så mycket om att överföra information, utan om att i ett djupare perspektiv skapa aktiviteter och miljöer, som gör att människor kommer i kontakt med och blir förtrogna med sådana kulturella redskap som kulturmiljöpedagogiken kan utveckla, i ett socialt kommunikativt samspel.

Vilka glasögon ska vi då använda för att se möjligheterna i en plats eller aktivitet?

Vad som alltid bör finnas med är människan i det historiska sammanhang som just för tillfället studeras. Men också vad som kan upplevas i landskapet, och hur detta omsätts till den aktuella samtiden. Hur har *hen* använt och brukat denna plats och hur kan vi se hur denna miljö förändrats över tid? Kulturmiljön blir alltså både materiell och immateriell genom de kulturella spår som finns i stort sett överallt, i berättelser eller på platser. En konkret, planerad aktivitet i upplevd miljö kan hjälpa eleverna att se vyer som skapar helhet. Den kan bli en referenspunkt för samtal, som kan leda till kunskap om tematiska sammanhang inom flera ämnen. Pettersson (2004) ställer frågan: Varför inte börja i ett kärt minne? En lokal historia eller plats, ett föremål eller kanske en händelse i närmiljön är något som det kan berättas om, eller som kan användas som utgångspunkt (Pettersson, 2004). Detta kan sedan bli en start för att lära mer och skapa intresse att gå vidare i kunskapssökandet.

Hur göra då, med våra erfarenheter? Situationen är viktig för lärande, men om ett lärande ska uppstå är det också beroende av kontexten för lärandesituationen. Hur kan en plats lyftas fram, vad går att tillämpa med olika medierade hjälpmedel för att väcka flera sinnen? Vad möter deltagarna på platsen och hur väcks intresset? Varför inte använda kraften i att dramatisera något och till exempel spela upp ett fysiskt möte med en "spelad" historisk person, visa bilder eller kartor från förr på platsen, använda musik, poesi eller ta fram och visa några föremål (artefakter) som knyts till platsen? En handlingsburen kunskap eller aktivitet kan hjälpa till att omvandla fakta till kunskap och lärande. Varför inte låta deltagarna uppleva en praktisk aktivitet som lyfter fram något som väcker intresset för platsen? Ett exempel är att använda den kraft som ett hantverk kan erbjuda. Det går också att bjuda in till något som kan ätas eller tillagas. Att få möjligheter att använda olika sinnen för att lära ökar intresset och skapar mening. Meningsskapandet ger motivation som blir till en viktig del för lärandet.

Att lära sig "läsa landskapet" på plats är också meningsskapande. Om de som deltar dessutom ser mening i hur de kan använda och göra något med den nya kunskapen ökar troligen motivationen väsentligt. Här är pedagogen den som vägleder för att skapa mening. Denna vägledare behöver nödvändigtvis inte vara den som är experten, utan är den som väcker gruppens möjligheter i en aktivitet. I en lärsituation där en lärare eller vägledare planerar och genomför någon planerad aktivitet eller händelse på en specifik plats kan vi använda ett begrepp som *praktisk interpretation*. Idéer och goda exempel på hur detta kan genomföras, finns sammanställt av Nordiska ministerrådet (Sandberg m.fl., 2019). Flera exempel på och hur detta kan användas finns också översatta via Centrum för natur- och kulturvägledning – CNV – på Sveriges lantbruksuniversitet. Men det finns också europeiska projekt som beskriver *praktisk interpretation* (Ludwig, 2015). Jag kommer också tillbaka till detta nedan, men först något mer om kultur och lärande.

Mötet i landskapet kan bli ett vidgat bildningsperspektiv, "en resa i det oförutsedda", där varje deltagare bidrar med kunskap utifrån egen kultur och verklighetsuppfattning.

Att utveckla diskurser om omvärlden är ett av de mest påtagliga sätt genom vilket människa samlar erfarenheter och omskapar sin verklighet. (Säljö, 2000, s. 35)

Roger Säljö (2000) menar att **kultur** är den uppsättning idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser som vi förvärvar genom interaktion med omvärlden. Kulturen är alltså både materiell och immateriell, och det finns ett intimt samspel mellan dessa. Kultur är något som skapats av människor och som ständigt finns mellan människor och omgivning. Lärandet har historiskt genom generationer skett genom att tradera kunskapen från gammal till ung (jmf. begreppet tradition: tradera = räcka över eller ge vidare). Ofta har detta traderande skett i en social praxis. Lärande och tillämpning har varit två sidor av samma sak. Att tillsammans vara där praxis är synlig är av stor betydelse för lärande.

Den pedagogiska utmaningen blir att skapa möjligheter att förstå sig själva, sin samtid och sin placering i världen. Det materiella uttrycks i de föremål, "artefakter", som är det vi människor skapat. Det immateriella kan vara berättelser i text eller tal, via musik eller folktrö och folkminnen, som vi delar. Björkholm (2011, s. 73) menar att det handlar om korrelationen mellan känslomässiga erfarenheter och den fysiska platsen eller individens placering i en social struktur där kulturarvet utövas eller överförs. Här har språkforskare som

Säljö (2021) visat på hur viktigt detta är för lärmiljön. I en kultur utvecklas artefakter, ting och föremål skapade av människan. Föremålen blir de "medierade" verktygen. Men lärandet i kulturmiljöer handlar också om ett kommunikativt perspektiv. I denna miljö fortgår en ständig kommunikation mellan människor. Säljö (2021) talar om en sociomateriell utveckling, där han menar att vi måste ställa frågor om hur artefakter och teknologier integreras med våra sätt att tänka när vi utför aktiviteter, och hur detta i sin tur har utvecklat våra kunskaper och förmågor att handla och förstå.

Det är också genom interaktion med en fysisk och sociomateriell omvärld som vi lär och utvecklas. (Säljö, 2021, s. 193)

Den sociomateriella utvecklingen får konsekvenser för hur människor tänker och hur man kan organisera lärande. Materialitet och interaktion är alltså grundläggande för lärande och utveckling, menar Säljö (2021), och detta får konsekvenser för hur vi lär och hur undervisning ska organiseras. Under en kulturmiljöupplevelse eller upplevelsedag är det sociala samspelet som sker en viktig faktor för att handlingen ska föras vidare och för att klimatet för lärande ska uppstå. I ett sociokulturellt perspektiv på lärande blir de kommunikativa processerna viktiga. Det är genom denna kommunikation som individen blir delaktig i färdigheter och kunskaper.

Den i särklass viktigaste mänskliga lärmiljön har alltid varit och kommer alltid att vara, den vardagliga interaktionen och det naturliga samtalet. (Säljö, 2000, s. 233)

När det gäller interpretation inom natur- och kulturarv talas ofta om tre hörnstenar som då blir särskilt viktiga att ta hänsyn till i den pedagogiska planeringen: Platsen, personerna som ska uppleva, och slutligen det som medierar (det som aktiverar och den som leder och planerat aktiviteten) vid interpretationen. Här gäller det också att ta vara på den lilla gruppens olika intressen och att lära tillsammans, där även pedagogen eller vägledaren är en medupptäckare som formar gruppens utveckling (Ludwig, 2015).

Upplevelser och kulturarv blir till kulturmiljöpedagogik genom en medveten pedagogisk plan

Som den gamle greken Herakleitos lär ha sagt för länge sedan: *"Att studera kultur är som att studera en flod och beskriva den... den ser alltid likadan ut för ögat. Men...men vi vet ju att du aldrig kliver ner i samma flod två gånger"* (fritt översatt). Denna definition av kultur kan sägas uppstå ur en ständigt pågående process. Kulturarvsproduktionen pågår ju ständigt runt omkring oss hela tiden – i samtiden (Grundberg, 2000). Med kopplingen till kulturmiljöpedagogik skulle vi kunna definiera detta som att lärandet sker i samtiden, men att historien i landskapet används som bärande tema.

Genom att vara på plats ute i kulturmiljön studerar eleverna mänskligt liv i dåtid och nutid. Kulturmiljöpedagogiken blir då till ett verktyg som berör, och har en stark krydda av *high touch*. Detta skapar meningsfullhet och ger en bra grund för lärande som liknar det mänskliga sättet att lära för livet med alla sinnen.

Detta visar ett förhållningssätt inom utomhuspedagogiken där upplevelser omsätts, vilka kan balansera upp och komplettera alltför abstrakta *high tech*-möten. Men det kan också öppna för att utveckla en tryggare identitet hos de som deltar. Detta för att de ska förstå och leva

sig in i en plats eller miljö i ett kommunikativt perspektiv, vilket idag kanske inte används så flitigt av alla ämnen i skolans vardag, trots att detta viktiga många gånger har lyfts fram i läroplanstexter och pedagogiska planer som ofta handlar om skolans värdegrund.

Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som verkar där. (ur Läroplan för grundskolan samt förskoleklassen och fritidshemmet, Kap. 1, Skolans värdegrund och uppdrag, Skolverket, 2022)

Låt mig avsluta med att detta sätt att förhålla sig inte är något nytt, utan något som visades redan på 1600-talet av den kända pedagogen Johan Amos Comenius, som publicerat den stora boken om undervisning och lärande, *Didactica magna*, 1657, och som importerades redan av drottning Kristina till Sverige.

... att undervisa för alla sinnen så långt detta är möjligt. Kan något uppfattas av flera sinnen, förevisa så detta för flera sinnen... (Fritt översatt från Comenius av mig, via min tjeckiska kollega Dusan Bartunek som arbetar med utomhuspedagogik och lärande i kurser för pedagoger inom EU:s ramprogram Erasmus+, se nedan)

Referenser

Aronsson, P. & Larsson, E. (Red.). (2002). *Konsten att lära och viljan att uppleva: Historiebruk och upplevelsepedagogik vid Foteviken, Medeltidsveckan och Jamtli* (Centrum för kulturforskning rapport nr. 1). Växjö Universitet.

Borgström, B.-M. (2003). *Tidsresan: Lek och fantasi som pedagogisk metod*. Nordiska museets förlag.

Björkholm, J. (2011). *Immateriellt kulturarv som begrepp och process*. Åbo Akademis Förlag. https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/69672/bjorkholm_johanna.pdf

Brügge, B., Glantz, M. & Sandell, K. (Red.). (2018). *Friluftslivets pedagogik: En miljö- och utomhuspedagogik för kunskap, känsla och livskvalitet* (femte upplagan). Liber.

Carlqvist, A. (2005). *Då blir nu – blir lärande: Ett samarbetsprojekt mellan Linköpings Universitet, Östergötlands länsmuseum och Linköpings kommun* (första upplagan). Linköpings universitet, Estetiska institutionen.

Grundberg, J. (2000). *Kulturarvsförvaltningens samhällsuppdrag* (Gotark series Akeologiska skrifter No 33). Göteborgs Universitet.

Hinnerson, B. (2004). Kulturmiljöpedagogik som stöd för lärandet i den lokala natur och kulturmiljön. I G. Guttorm & J. Sandven (Red.), *Sløyden, minoritetene, det flerkulturelle og et internasjonalt perpektiv* (s. 248–257) (Techne Serien – Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvitenskap, Vol. 13). NordFo.

Hinnerson, B. (2015). *Artefakten och det lärande mötet*. I P.-O. Erixon (Red.), *Ämnesdidaktik i de estetiska ämnena* (s. 41–53) (Tilde: Rapporter från Institutionen för estetiska ämnen nr 13). Umeå universitet.

Ludwig, T. (2015). *Praktisk interpretation. För guider i natur- och kulturarv* (Översättning 2018, SLU Centrum för Naturvägledning). Sveriges lantbruksuniversitet & Interpret Europé – European Association for Inheritance Interpretation. <https://www.slu.se/centrumbildningar-och-projekt/centrum-for-naturvagledning/publikationer/handledning-och-stod/praktisk-interpretation---for-guider-i-natur--och-kulturarv/>

McLeod, S. (2023). *Kolb's learning styles and experiential learning*. Cublishedsihed, 2013, updated 2023. <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>

Sandberg, E., Knudsen, M. A., Rohde, T. & Kettunen, A. (Red.). (2019). *Naturvägledning i Norden: En bok om upplevelser, lärande reflektion och delaktighet i mötet mellan natur och människa*. Nordiska ministerrådet. <https://doi.org/10.6027/Nord2019-021>

Petterson, N (2004). *Högt i tak: En inspirationsskrift om kulturmiljöpedagogik*. Riksantikvarieämbetet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1298677/FULLTEXT01.pdf>

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 22)*.

Säljö R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma.

Säljö, R. (2021). Från materialitet till sociomaterialitet: Lärande i en designad värld. *Techne Serien – Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 28(4), 193–208. <https://doi.org/10.7577/TechneA.4736>

Westergren, E. (2002). *Rapport Kulturmiljöpedagogik*. Nationella nätverksgruppen för kulturmiljöpedagogik, Statens kulturråd. Kalmar länsmuseum.

Se också sökbara länkar och information till kurser i utomhuspedagogik för lärare och skolledare. International certified education – EU- kurser via Erasmus+: <http://outdoored.eu>

Äventyr i friluftsliv från pedagogiskt perspektiv

Jonas Forsmark

Detta kapitel handlar om vad äventyr innebär och ger framför allt exempel på personlig utveckling genom äventyr i pedagogiskt friluftsliv. En definition på äventyr säger att det är upplevelsen av att använda sin kompetens för att klara en situation där det finns någon risk inblandad och där utgången är oviss (Mortlock, 1984). Vad som upplevs äventyrligt för någon kan kännas som lek för en annan eller en skräckupplevelse för en tredje. Vad som upplevs som ett äventyr är därmed olika för olika människor. Samtidigt har människor liknande upplevelser av hur det är att befinna sig i ett äventyr. Ett argument för äventyr i pedagogisk verksamhet är tron att människor har en inneboende drivkraft att anta utmaningar och att ta sig för uppgifter som de inte vet om de kommer att klara. Denna drivkraft gör att deltagare anstränger sig och därigenom lär sig nya saker. Att lyckas hantera den riskfyllda, osäkra situationen ger en stor känsla av tillfredsställelse och glädje. Själva äventyret förstås här som denna upplevelse av att befinna sig i ett tillstånd av fokuserad närvaro i ansträngningen att klara av uppgiften. Där finns något element av risk, ett misslyckande kan bli plågsamt, medan ett lyckande ger en känsla av stor tillfredsställelse eller eufori. Det liknar "flow" (Csíkszentmihályi, 2021) men skiljer sig därifrån genom det element av risk som är närvarande. Äventyr kan upplevas på en skala där låg utmaning och låg risk med frånvaro av rädsla snarare upplevs som en lek, till en nivå där utmaningen innebär att anstränga sig till sitt yttersta och där risken för olycka är stor, med upplevelsen av att balansera på en knivsudd och som är förenad med stor frihetskänsla och förundran (Mortlock, 1984; Priest & Gass, 1997).

Äventyret är från detta perspektiv en konsekvens av att en person tagit sig an en uppgift med särskilda attribut: den kräver personens ansträngning och användning av dennes kunskaper, tillsammans med element av risk och en osäker utgång. Som pedagog med äventyr som metod blir uppgiften att iscensätta situationer som uppfyller dessa attribut och som kopplar äventyret till de lärandemål och kunskaper som är aktuella i undervisningens sammanhang. De kunskaper som används för att hantera situationen är sannolikt de kunskaper som utvecklas.

Friluftslivet med olika sorters förflyttning i naturen, som till exempel paddling, vandring, cykling eller klättring, liksom matlagning och lägerbygge ger möjligheter att uppleva denna kombination av utmaningar med oförutsägbarhet och autentiska konsekvenser. Tillsammans med elevernas eller deltagarnas strävan att komma fram till målet, få upp sitt vindskydd och koka soppan över elden följer risker som att bli kall, hungrig, blöt eller skrapa ett knä och att vindskyddet rasar. Som pedagog är det viktigt att ha klart för sig vilka risker som är närvarande. Dessa kan vara verkliga respektive upplevda, och leda till olika former av skada eller förlust, såsom kroppsliga (skrapat knä), psykologiska (t.ex. känna sig dålig), sociala (t.ex. förlora en social position) och ekonomiska/materiella. Det är också centralt att avgöra vilka risker som är på en acceptabel nivå, hur risker kan minskas och hur incidenter kan hanteras.

Med ökade kunskaper och ökad mognad hos deltagarna, kan de själva göra egna riskanalyser, planeringar och vägval och därigenom stärka sin autonomi. En grundläggande princip inom äventyrspedagogik är det som kallas "självvald utmaning", och innebär att deltagarna själva har rätt att säga ja eller nej till utmaningarna. (Schoel, 1988). Då finns möjligheten att också känna sig ansvarig för konsekvenserna (till skillnad från att bli tvingad).

På en grundläggande allmänmänsklig nivå innebär undervisning och lärande i sig att ge sig in på nya vägar där vi inte vet precis var vi kommer att hamna (Biesta, 2013). Även om det finns mål i en lärsituation är det oklart vilka kunskaper som utvecklas och hur resan kommer att bli. Att lära sig nytt innebär också att riskera att misslyckas. Misslyckanden kan till och med ses som en ofrånkomlig förutsättning när vi ger oss i kast med något nytt. Att lära kan på detta sätt likställas med ett äventyr. Det finns en likhet i upplevelsen av oro när vi står på gränsen till det okända i en undervisningssituation, likt den rädsla som finns närvarande i en friluftaktivitet som upplevs som äventyrlig. På gränsen till det okända, tröskeln till det som vi ännu inte kan eller vet, finns ett vägskäl mellan osäkerhet som drar mot rädsla och som vi vill undvika, och en osäkerhet som drar mot nyfikenhet och utforskande. Genom att använda äventyr i pedagogiska syften kan deltagare öva sig i att hantera oron i det vägskälet, lära sig att oro är en normal reaktion och hur den kan hanteras och att koppla på en undersökande nyfikenhet för det nya och okända (Agazarian m.fl., 2021). Detta är ett exempel på kunskap som kan utvecklas genom äventyr i friluftsliv som pedagogik. Erfarenheten av att lyckas med detta kan överföras till klassrumssituationer, där det till exempel kan vara ett äventyr att genomföra en presentation inför klassen.

En viktig distinktion i definitionen av äventyr synliggör att deltagaren/studenten/eleven ska använda sina kunskaper och förmågor för att hantera situationen. Det handlar om att vara aktiv och att handla. Slumpen och tur kan spela in, men det viktiga är att det finns en ansträngning för att kunna känna glädjen över att "jag klarade detta". I äventyret finns med detta möjligheten att *upptäcka att vi klarar mer än vi trodde*, vilket kan stärka självförtroendet och uppmuntra fortsatta engagemang. Aktiveringen av sina förmågor för att hantera en problematisk situation är också det som gör att eleven kan säga att denne lärt någonting. När något bara händer och eleven är passiv i ett förlopp, så kan denne visserligen upptäcka saker, men denne har inte lärt sig något i den meningen att det framtida handlingsutrymmet ökat genom nya förmågor och kunskaper. En annan möjlighet till lärande genom äventyr är att upptäcka och öva förmågan att *undersöka reella risker*. Detta skiljer sig från att fantisera fram saker som kan gå fel och undvika situationen och det skiljer sig från att utan eftertanke utsätta sig för vettlösa faror. Genom att samla fakta kring förhållanden och risker och värdera möjliga konsekvenser i en situation kan vi lära oss att skilja mellan verkliga faror och påhittade faror. Det mesta människor oroar sig för i livet är sannolikt genererat av egna tankar, inte av faktiska faror. I processen att värdera en situation kan elever också öva på att skilja önsketänkande från att sätta mål och planera för handling. Elementet av risk innebär vidare att det ges en möjlighet att lära sig *hantera misslyckanden*. Att ha en önskan att klara något, att handla, misslyckas, analysera och prova igen på ett nytt sätt är kärnan i Deweys pragmatiska utbildningsfilosofi (Dewey, 2004). Här är misslyckandet viktigt. När elever lyckas och lyckas igen så lär de sig att de redan kan och de övar redan existerande kunskaper inom förutsägbara situationer, vilket är värdefullt för att befästa kunskaper. Genom att misslyckas och prova igen en eller flera gånger blir lärandet påtagligt och synligt, "förut kunde jag inte, nu kan jag". Det är inte självklart att vi människor

står ut med att misslyckas och därför väljer vi många gånger att låta bli att göra och lära nya saker. Genom att använda misslyckanden, till en för eleven tolererbar nivå, kan dessa över tid normaliseras och uppvärderas som någonting positivt.

Tillsammans i en grupp kan människor också *stötta och lära av varandra*. När en person med rädsla för vatten sätter sig i en kanot, så väcker det upplevelser och insikter i gruppen som inte uppstår när en van och trygg kanotist paddlar iväg. Det är inte resultatet som räknas utan den resa som personen gör. Att i en grupp dela upplevelser och att gemensamt reflektera kring erfarenheter kan skapa samhörighet, självinsikter och empati. I situationer av gemensamt beslutsfattande finns utrymme att öka förmågan att göra bedömningar som knyter an till en grupp. Genom att se till andra människor stimuleras ett kollektivt ansvarstagande, vilket är något annat än att göra sin grej. I en situation med potentiell risk för skada (om än marginell, som till exempel blöta kläder), blir konsekvenserna verkliga och betydelsefulla. Detta att jämföra med situationer som är på låtsas, där det inte spelar någon roll vilka beslut som fattas och vilket handlande som kommer till uttryck. I detta att fatta beslut tillsammans som påverkar andra människor finns tydliga möjligheter att lära demokrati.

I ovanstående har beskrivningen av äventyrets kännetecken lett vidare till exempel på kunskaper som kan utvecklas genom äventyr som pedagogiskt verktyg. Det är en skissartad beskrivning som kan fördjupas kring hur undervisning och andra pedagogiska verksamheter på olika sätt kan utformas utifrån detta, med val av lärandemål, aktiviteter, reflektionsprocesser och teoretiskt innehåll. Med lärandemål kopplade till skolämnen kan äventyr skapas som ett sätt att väcka intresse och engagera elever i ämnesorienterade problem (Arnegård, 2006). Kunskaper i matematik och fysik kan tillämpas i upplevelser där lösningar på praktiska problem skapar förståelse för beräkningar och hållfasthet. Detta är något som till exempel kan åstadkommas genom att bygga en bro av plankor. På samma sätt kan språkkunskaper utgöra bakgrund, problem och intresseväckare i fortsatt fördjupande arbete, under eller efter ett äventyr. Ett tematiskt arbete i samhällskunskap skulle kunna inledas genom en dag i ett skogsområde där eleverna får till uppgift att bygga skydd och laga sin mat. Erfarenheter av problemlösning från en sådan dag kan knytas till lärdomar och fortsatt undervisning kring vad som behövs för att bygga och leva i ett samhälle.

Slutligen kan det också finnas ett starkt och motiverat *egenvärde* i att uppleva känslan av äventyr. Vad som upplevs som äventyr är som sagt olika för olika människor, men vi delar känslan av stolthet och glädje, till och med ibland eufori, känslor som bidrar till ett rikare liv. Dessa upplevelser leder ofta till en önskan att göra det igen. Att engagera sig i äventyrligt friluftsliv är något som kan bli en del av ett livslångt och livsberikande intresse.

Referenser

Agazarian, Y., Gantt, S. & Carter, F (2021). *Systems-centered training: An illustrated guide for applying a theory of human living systems*. Routledge.

Arnegård, J. (2006). *Upplevelser och lärande i äventyrssport och skola*. [Doktorsavhandling, Lärarhögskolan i Stockholm].

Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Routledge.

Csikszentmihályi, M. (2021). *Flow: Den optimala upplevelsens psykologi*. Natur & kultur.

Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle: Utbildningsfilosofiska texter*. (4. [utök.] utg.). Natur och kultur.

Mortlock, C. (1984). *The adventure alternative*. Cicerone press.

Priest, S. & Gass, M. (1997). *Effective leadership in adventure programming*. Human.Kinetics.

Schoel, J. (1988). *Islands of healing: A guide to adventure based counseling*. Kendall/Hunt Publishing Company.

”Vad gör du där ute?”

Carina Brage

Den frågan har jag som lärare ofta fått från mina kollegor och jag har med glädje förklarat min undervisning utomhus. Naturen och utemiljön är och har alltid varit en självklar plats för mig både som engagerad föreningsmänniska, projektledare, förälder, lärare, utbildare och som rektor. Privat använder jag utomhusmiljön för rekreation och påfyllning av energi. Som föreningsperson och projektledare använder jag den för att förmedla och inspirera andra, som lärare i min undervisning utomhus och som rektor inspirerar jag förskollärare och barnskötare till undervisning utomhus. Jag är uppvuxen på landet på en bondgård med naturen som enda lekplats. Skogen och andra miljöer utomhus var egentligen de enda platserna för lek när jag växte upp. Naturen ger mig inspiration, återhämtning och energi. När jag utbildade mig till grundskollärare upptäckte jag väldigt fort att klassrummet var alldeles för trångt – jag måste ut med mina elever, då var jag lärare för årskurs 7–9. Mina kollegor ifrågasatte ”vad gör du därute egentligen?” Jag har aldrig någonsin fått den frågan när jag var inne i ett klassrum ”vad gör du därinne egentligen?” Mina elever skrattade mycket på våra lektioner utomhus och många tyckte att vi inte hade någon lektion överhuvudtaget. Vi hade roligt på matematiklektionerna, fysiken blev förståelig och tydligare, kemin blev levande, tekniska innovationer finns överallt. Vi fortsatte att arbeta med samma område inomhus, vilket gav en ökad förståelse då undervisningen blev en växelverkan mellan inomhusmiljö och utomhusmiljö, digitalt, bokligt och praktiskt i en härlig mix.

Att elever på högstadiet kontinuerligt har lektioner utomhus i matematik, de naturvetenskapliga ämnena och teknikämnet, var inte särskilt vanligt 2001, men jag hoppas att det är mycket vanligare 2023. Det var inte bara mina kollegor som ifrågasatte mitt val av klassrum – så gjorde även föräldrar som kallade till ett extra föräldramöte för att ta upp ”ett problem”. Problemet var att föräldrarna inte accepterade att deras barn var ”lediga” på mina lektioner. Jag blev först förvånad och undrade vad de menade. De förklarade att barnen hade ledigt under mina lektioner och det var inte okej. Eleverna upplevde att de var lediga när vi lämnade klassrummet och berättade det hemma. Föräldrarna förklarade också att deras barn inte hann med att räkna alla talen i matematikboken. Jag som nyexaminerad lärare förklarade att vi hade lektion utomhus och hur, vad och varför jag valde att lära på olika arenor. Hur jag än förklarade vad vi gjorde när vi lämnade klassrummet blev det inte mer accepterat. Jag föreslog i stället att vi skulle ses ute och bestämde plats och tid ute i ett naturområde en kväll efter att föräldrarna slutat jobbet. Vi dramatiserade fotosyntesen, kände på hävstångsprincipen, undervisningsupplägg med area och omkrets, skattning och statistik med mera. Vi gjorde samma undervisning som jag gjorde med eleverna då de var ”lediga”. Någon förälder sa att ”*nu förstår jag fotosyntesen, som bara har varit en formel tidigare*”. Hur ska vi förstå om vi inte får uppleva naturvetenskapliga fenomen? Kan vi begära av eleverna att de ska beröras av läroplanens mål då vi inte erbjuder olika arenor för lärande och olika sätt att lära? Efter det mötet i skogen fick jag en mycket bra relation med samtliga föräldrar, och då insåg jag också att det är svårt att förklara undervisning utomhus med bara ord, utomhusundervisningen måste upplevas.

För att lära behöver vi känna lust, och om undervisningssituationen berör oss så kan det förhoppningsvis kännas mera meningsfullt att lära. Jag jobbade länge på ett Naturcentrum med utomhusmiljön som lärandearena. Min upplevelse var ofta att elever och lärare som kom till centret förväntade sig något kul för stunden. Efter varje lektion undrade och funderade jag kring vad som händer sedan med dagens lektion, en rolig lektion, än sen? Jag ville ge mer, jag ville se resultat, progression i lärandet och hur kunskap bygger än mer kunskap och lusten till att vilja lära mera. Här kommer lärarens viktiga roll in. Att använda utomhusmiljön som en naturlig arena för lärande och att använda den kontinuerligt anser jag är viktigt för att undvika att det bara blir en upplevelse för stunden som inte alltid följs upp och utan egentligt mål. Det livslånga lärandet behöver ske på olika arenor. För att förstå hållbar utveckling behöver vi få en relation till naturen – utan relationer finns det ingen anledning att värna om naturen. Jag märkte tydligt när jag lämnade klassrummet att eleverna fick andra roller. En del elever klarade saker de inte klarade inomhus, vilket ger ett ökat självförtroende och självkänslan växer.

I förskolan finns det en tradition att vara ute varje dag. Men vad gör vi därute? Är det utomhusundervisning då barnen cyklar under hela utevistelsen, är det utomhusundervisning om barnet gungar – det beror på vad pedagogerna fångar upp och reflekterar om i stunden. Både gungandet och cyklandet kan få en ny dimension om vi är närvarande och har kunskap för och om fysikaliska fenomen. Om pedagogerna på förskolan är delaktiga i barnens upplevelser kan de fånga upp barnens intressen och bygga undervisningen på det som sker, den spontana undervisningen i förskolan sker med medvetna och kunniga pedagoger. Barn har tusen frågor och funderingar och pedagogerna behöver fånga upp, vara nyfikna och vara nära barnen för att kunna ge den bästa utbildningen. Förskollärare och barnskötare kan även behöva öka sina kunskaper om naturvetenskap och teknik samt om det naturvetenskapliga arbetssättet för att komma vidare och kunna uppmuntra till att upptäcka, uppleva och lära i stunden både i den planerade och den spontana undervisningen på förskolan.

Läroplanen bygger på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Forskning inom området ger oss som arbetar inom skolan styrka och trygghet när vi presenterar undervisningen utomhus. Ledarskapet utomhus ser annorlunda ut mot inomhus. Inomhus finns det väggar och tak men utomhus har vi endast himlen som tak. Miljöer utomhus bjuder ut till kreativitet, nyfikenhet och spänning. När pedagoger är trygga med att genomföra undervisningen utomhus känner barnen och eleverna det också. Ingenstans i grundskolans styrdokument (Skolverket, 2022) står det skrivet hur eller var undervisningen ska genomföras, men begreppen närmiljö, fältstudier och omgivning pekar på möjligheterna att vara utomhus i undervisningen. I förskolans läroplan (Skolverket, 2018, s. 6) kan vi dock läsa följande: *Barnen ska kunna växla mellan olika aktiviteter under dagen, både utomhus och inomhus och i varierande miljöer.*

Vad, var, hur och varför: *Vad* handlar om vilket innehåll undervisning ska ha, *var* beskriver var undervisningen ska genomföras och *hur* svarar på frågan hur utomhusundervisningen struktureras och genomförs. Lärare har förtroendet att bestämma om hur planering och undervisningen genomförs. *Varför* vi väljer att göra som vi gör gällande undervisningen är något som samtliga professioner i utbildningsväsendet behöver analysera och reflektera kring. Alla barn/elever har samma mål, enligt läroplan och skollag, men hur och var

undervisningen genomförs kan du välja. Det krävs dock kunskap, mod, vilja och fungerande schemastrukturer för att genomföra undervisning utomhus. På högstadiet kan schemastrukturen skapa begränsningar, men faktum är att det går att förändra. Det krävs dock lite envishet. Öppna dörrarna och erbjud våra barn olika sätt att lära, olika lärmiljöer och glöm inte att vi har en stor frihet – och modet att förändra finns inom dig själv. Grunden till ett aktivt och handgripligt lärande börjar i förskolan men låt det fortgå under hela skoltiden för ett hållbart och lustfyllt lärande som känns i hela kroppen.

Referenser

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan (Lpfö 18)*.

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 22)*.

Ett perspektiv på lek och lärande

Mickaela Thilly

Jag har någon gång hört att när man ber vuxna människor fundera kring ett barndomsminne, minns ungefär 80 procent något som skett utomhus. Varför då, kan man fråga sig? För mig handlar det om att man upplevt något med alla sina sinnen. Upplevelser där många eller alla sinnen är involverade förstärker minnet. Detta skulle också innebära att lärandet förstärks, tänker jag.

När man pratar med vuxna om lek upplever jag att de flesta tänker på den fria leken. Den ostyriga, opåverkade, fredade stunden mellan de, av de vuxna, uppstyrda lärtillfällena. Stunden där barn med eller utan hjälp av vuxna ska interagera med varandra i ett socialt samspel och leva ut sina inre fantasier. Genom leken utvecklas sinnena, våra sociala kompetenser och vår förståelse för vår omvärld. Vi lär oss helt enkelt genom lek. Att leka är ett behov som finns biologiskt inom oss. Welén (2003) beskriver leken som en viktig funktion att hjälpa barn att utvecklas och förbereda sig för det framtida vuxenlivet. Barnen får med sig kunskaper om sig själva och om hur andra människor tänker och agerar. Man kan alltså säga att barn inte leker för att de är barn. Barn leker för att det behövs för att de ska utvecklas till vuxna människor med erfarenheter och förmågor. Emma Adbåge som skrivit boken "Gropen" tycker jag beskriver barns behov kring lek så bra när hon låter berättaren säga: "Min favoritplats i Gropen är Stora Roten. Den kan man leka vad som helst med. Björnmma, koja, gömställe, kiosk – allt."

När jag själv tänker på lek finns det flera dimensioner i den termen. Dels den fria stunden där barnet får utforska något som det tänker på, undrar över och vill reflektera kring. Detta medvetet eller omedvetet, själv eller tillsammans med andra. Dels att få utforska närmiljön fritt och ta med sig lärdomar från den. Ytterligare en dimension finns i den styrda aktiviteten där jag som vuxen styr innehållet men formen blir mer tilltalande för barn – där barnet får vara aktivt, fysiskt, får undersöka, upptäcka och delta, låta nyfikenheten styra och bli en del av leken i en mer formaliserad form. Lek kan också ses som ett växelspel som alltid innehåller någon form av spänningsmoment eller tävlingsmoment.

Lek kan ske både inne och ute. Lek kan ske både själv, i par och i grupp. Lek kan vara fri eller uppstyrd i olika grad. I det här kapitlet vill jag ändå fokusera på leken som sker utomhus, oftast i grupp och som är styrd i den mån att man som pedagog har ett syfte med leken – att det ska bli en medvetet lärande lek. Med äldre barn har jag börjat använda ordet aktivitet i stället då de inte "leker"! Dock är innehållet detsamma. Här används orden barn och elev omväxlande beroende på sammanhang.

Det utomhuspedagogiska lärandet är platsbundet, upplevelsebaserat och erfarenhetskapande, menar Szczepanski (2013). Lek beskrivs ofta som något som handlar om samspel. Antingen mellan människor eller mellan människa och miljö. Lek och lärande går hand i hand. Jag anser att lek och lärande utomhus aktiverar många, om inte alla sinnen, låter barnen undersöka saker själva, skapar aha-upplevelser och tar samtidigt hänsyn till

naturens förutsättningar och behov. Barns utveckling byggs från grunden på lek. Den sammankopplas med platsen och alla sinnesupplevelser. På så sätt skapas ny kunskap. Schilhab-Lindwall (2019) lyfter fram vikten av att erkänna kroppens betydelse i lärandet: Att kroppen är själva förutsättningen för lärande. Att vi lär oss i kroppen också. Den ackumulerade kunskap som sätter sig fysiskt genom repeterade rörelser och genom upplevelser och erfarenheter, där kroppen varit involverad ända sedan man var liten, är en väsentlig del av vårt totala lärande som människa. En kropp kan ta upp tidigare lärande igen och bygga vidare på detta i sin strävan efter ny och mer kunskap. Det är i den fysiska kroppen vi upplever glädje och obehag och det med kroppen som vi genomför aktiviteter och lekar.

Skolverket (2022) skriver i Lgr 22 att elevers lärande och skolans undervisning ska vara utmanande, motiverande och inspirerande. Närmiljön kring alla skolor – parker, skogsområden eller stadsmiljöer – kan bidra till många verklighetsanknutna aktiviteter som stärker och utvecklar elevernas lärande på flera nivåer, samtidigt som elevernas förståelse för miljön stärks. Genom rörelse och fysisk aktivitet i samband med lektionen får barnen uppleva saker i ett platsbaserat lärande. Genom att använda utomhusmiljöer som ett komplement till övriga lektioner skapar lärare en ökad möjlighet för elever att växa och utvecklas på ett allsidigt sätt. Genom att vara närvarande i naturen och uppleva omgivningarna inom våra sinnen kan vi dessutom få en mer hållbar relation till vår omvärld och tillsammans göra världen till en bättre plats.

När vi pratar om en målstyrd skola och de olika aktiviteter som skolan gör för att barnen ska lära sig olika saker så finns den styrda leken med som en viktig del i undervisningen, särskilt i de yngre åldrarna. Så när vi pratar om den styrda leken i skolan behöver den ha ett mål, ett syfte. Detta är en av många ramfaktorer som man som lärare har att förhålla sig till. Dessa mål, som när det gäller grundskolan beskrivs i Lgr 22, behöver kommuniceras till eleverna så att de också förstår varför just dessa lekar eller andra lärande aktiviteter ska genomföras. I det här fallet kan det också handla om en styrning kring vem man ska leka med och var man ska leka. Friheten i leken försvinner, men kärnan av lek som ett lärande element finns kvar. Huizinga (2004) uttrycker att lek måste vara frivillig för annars är det ingen lek utan möjligtvis en kopia av lek. Jag tycker att den styrda leken kan vara lika mycket lek som den fria men självklart kan man inte tvinga någon att delta. Precis som med allt annat måste vi anpassa och ge valmöjligheter till deltagande. Detta gäller i en obligatorisk verksamhet som grundskolan likaväl som i fria aktiviteter som barn deltar i. Men att leka in ett lärande har många fördelar. För lek är helt enkelt lärande, anser jag.

En kollega jag mötte för en tid sedan berättade att en av hennes elever hade döpt fri lek till "lek-lek" och styrd lek till "lär-lek". "Lek-lek" är alltså den lek som barnen själva styr över på sin fria tid och "lär-lek" är de styrda lekar som de vuxna introducerar och styr över. Att denna beskrivning skulle vara logisk för alla är förstås inte sant, men jag tycker om termernas sätt att försöka beskriva och förklara två lekstrukturer som barn i dag möter regelbundet både i skolan och i fritidssysselsättningar. Jag känner också att dessa termer förtydligar för barnen vad det är vi ska göra och att det finns ett djupare, medvetet, styrt, syfte i "lär-leken".

Några andra ramfaktorer som skolan har att förhålla sig till är individualisering och inkludering. Även här kan man se att leken har sin plats. Både "lek-lek" och "lär-lek". Varje elev har rätt att få sin undervisning anpassad till sina behov och alla har rätt att kunna vara med på de aktiviteter som skolan erbjuder. Detta är styrt av grundskolans läroplan, Lgr 22. Det här innebär att vi som lärare måste variera vår undervisning så att elevernas inlärning stimuleras på olika sätt och att eleverna erbjuds en varierad undervisning för att nå målen. Här passar styrd lek, "lär-lek", in som ett komplement. Ett exempel från utomhuspedagogiken kan vara att öva multiplikationstabellen utomhus. Barnen ska, exempelvis, öva på treans tabell. De får i uppdrag att hämta tio små stenar. Sedan ska de ställa sig på ett givet avstånd till förslagsvis en stolpe. Varje träff på stolpen ger poäng och barnet ska multiplicera med tre. Det innebär att om barnet träffar stolpen fyra gånger så får den tolv poäng. Här kan man låta barnen tävla med sig själva eller med varandra. Avstånd och svårighetsgrad kan anpassas efter olika barns behov, ålder och förmåga. Andra exempel på "lär-lekar" kan vara en jagarlek eller en ringlek. Allt handlar om vilket syfte leken har och vilket mål som ska uppnås, vilka reflektioner som kan göras efteråt och vilken nytta barnen har av det som de lekt.

Dewey (1997) lyfter fram vikten av att vara medveten om den påverkan som en situation har på enskilda individer, hur de tillsammans delar upplevelsen och hur de samarbetar i densamma. Man kan ofta se att även en tävling, på flera sätt, har ett samarbetande innehåll. Huizinga (2004) säger att all lek har en meningsfull funktion och att en lekande grupp består, även när leken är avslutad. Båda dessa tankar klingar an hos mig som under många år sett hur sammanhållning skapas i en grupp eller en klass genom gemensam lek. Ibland har lekarna innehållit tävlingsinslag tillsammans med ett gemensamt utforskande av omvärlden. Jag menar att en tävling ibland kan suddas ut gränserna mellan de olika formerna av lek. Det är viktigt att jag som lärare, pedagog, har tagit min sociala uppgift på allvar och skapat förutsättningarna för denna grupputveckling. Att jag gett utrymme för lek. Lek av båda sorter. "Lek-lek" och "lär-lek". Sellgren, som redaktör till ett lekmaterial från World Wildlife Foundation skrivit ett förord som jag tycker är väldigt talande och bekräftande. "När man leker tappar man de invanda beteendena och försätts i ett tillstånd av här och nu. Leken skapar närhet, spänning och till och med ett tillstånd av flow. En annan bra sak med leken är att man aldrig är för gammal för att leka..." (Sellgren, 2004, s. 5). Alltså, att leka är livet och livet är lek. Genom leken, i detta fall, utomhus, kommer vi i kontakt med oss själva och med våra tankar i relation till naturen.

Lästips

För att hitta många goda exempel på lekar och aktiviteter som man kan använda i "lär-lekar" skickar jag med tipset om bokserien "Att lära in ute". Den bokserien är utgiven av bokförlaget Outdoor teaching.

Referenser

Adbåge, E. (2018). *Gropen*. Raben & Sjögren.

Dewey, J. (1997). *Experience & Education*. Touchstone.

Huizinga, J. (2004). *Den lekande människan*. Natur och Kultur.

Sellgren, G. (2004). Förord. I D. Bartùnik, *Lek utomhus: Lekar och spel utomhus för barn i åldrarna 4 till 12 år*. WWF. <https://lartorget.goteborg.se/wp-content/uploads/2019/12/lekh%C3%A4fte-WWF-.pdf>

Schilhab, T. & Lindwall, B. (2019). *Naturligt lärande: Kunskap i teori och praktik*. Studentlitteratur.

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 22)*.

Szczepanski, A. (2013). Platsens betydelse för lärande och undervisning: Ett utomhuspedagogiskt perspektiv. *Nordina: Nordic Studies in Science Education*, 9(1), 3–17.

Welén, T. (2003). *Kunskap kräver lek*. Myndigheten för skolutveckling.

Avslutning – att leda utomhuslärande

Jonas Forsmark & Per Andersson

Avslutningsvis vill vi följa upp och knyta samman kapitlen i denna skrift i en reflektion kring vad utomhuspedagogiken kan få för konsekvenser för pedagogen ur ett ledarperspektiv. I traditionell inomhusundervisning kan pedagogen följa de traditioner och strukturer som redan är etablerade. Rum (såsom klassrum) och tid (såsom ämnens styrda scheman och 40-minuterslektioner) befinner sig mestadels inom det som är förutsägbart och vant för alla inblandade. Läroplaner och undervisning är i huvudsak konstruerade med inomhusperspektivet som grundidé. När platsen för lärandeaktiviteten förändras ställs andra krav på hur pedagogen (läraren, ledaren etc.) hanterar situationen. Detta gäller både när skolundervisning flyttar utomhus och i andra sammanhang som fritids- och föreningsverksamheter som genomförs utomhus. Konsekvenser för pedagogen kan handla om att hantera omgivningen och organisationen, rum och tid, grupp, lärande och även sig själv på ett annat sätt när verksamheten sker i det fria. Detta gäller oavsett om det handlar om skolverksamhet eller fritidsverksamhet, och om deltagarna är barn, ungdomar eller vuxna – eller en grupp med blandade åldrar. Utomhuslärandet är som Per Andersson diskuterar i sitt kapitel livslångt och relaterat till många olika sammanhang.

Anders Szczepanski skriver om betydelsen av att i ett skolsammanhang verka för att påverka läroplaner, skolledning och kollegor för att öka förutsättningarna för utomhusundervisning. Carina Brage lyfter upp sitt arbete med att förklara vad hon gör, så att föräldrar och skola ska bli en medkraft i undervisningen. Hantering av med- och motkrafter innanför och utanför organisationen blir en viktig insats för att få behörighet, acceptans, resurser och utrymme i tid och rum för att kunna flytta ut undervisningen. Att kalla det en "revoltanda" kan vara att säga för mycket, men det behövs beslutsamhet, energi och strategi för att bryta mot redan etablerade normer och strukturer som strävar efter att upprätthålla rådande praktik. En medkraft finns i Ola Uhrqvists exempel kring lärande för hållbarhet, med starka argument för undervisning utomhus med tanke på mänsklighetens utmaning att förändra vår relation till planeten för att kunna fortsätta leva på den.

Att undervisa utomhus innebär att klassrummets väggar, tak och golv öppnas upp i det oändliga. För att hålla ihop gruppen och verksamheten får pedagogen engagera sig i att tydliggöra och avgränsa uterummet. Det kan handla om att beskriva start och mål för en förflyttning liksom att visa på centrum och den yttre gränsen för aktiviteten, och att bevaka och upprätthålla gränserna. Samtidigt är gränserna konstruktioner, som varken djur eller andra människor delar och därför passerar genom, vilket kan bli till intresseväckande möten som stimulerar upptäckande, eller till distraktioner som tar fokus från det som undervisningen syftar till. Det blir avgöranden som pedagogen hanterar, hur det välkommet oväntade kan tas tillvara och hur det ovälkommet distraherande kan hållas undan och att skilja mellan vad som är vad.

Förutom hantering av rummet har pedagogen som ledare också ett ansvar för tiden. Dels tar saker som kanske inte är relaterade till lärandemålen tid. Att ta på sig kläder, att förflytta sig,

etc. Dels kan de aktiviteter som planerats för att elever/deltagare ska lära sig vissa saker ta längre tid än vad motsvarande aktivitet skulle ha tagit inomhus, eftersom situationen blir mer komplex och oförutsägbar, och då innebär ansvaret för tiden att vara lyhörd och flexibel inom de ramar som finns. Det vill säga att det kan vara viktigt att komma tillbaka till skoldagens slut eller att avsluta hajken på den plats och vid den tid då barnens föräldrar ska hämta dem. Men att hålla ett exakt tidsschema för olika delaktiviteter blir ofta svårt.

Ansvaret för säkerhet kan också behöva olika förhållningssätt i uterummet jämfört med i innerummet. Det finns andra risker, men också andra möjligheter. Det kan handla om att hålla ihop gruppen innanför gränserna i tid och rum (på höjden, bredden och längden) och att kunna kalla in gruppen med ljud, signaler eller överenskommelser om tid (kom om 10 minuter) eller uppgift (kom när ni är klara) när de tillåts röra sig självständigt inom gränserna. Man kan inte "hålla dem på koppel" alltid och hela tiden. Flera frågor väcks och kan kräva reflektion inför och under en aktivitet, till exempel: Vilka risker är jag villig att ta? Vad är oacceptabelt? Vilka risker innebär det att *inte* ge sig ut? Det är den balansgången mellan risker med och utbyte av äventyr som Jonas Forsmark diskuterar som en utomhuspedagogisk utmaning.

Att hantera gruppen handlar alltså mycket om att hantera tid och rum. Utöver det finns exempel bland annat i Emilia Fägerstams och Bo Hinnerasons kapitel om möjligheterna med att arbeta med små grupper. Här blir viktiga pedagogiska uppgifter att göra gruppindelningar och att skapa ansvarstagande och rollfördelning i grupperna. Det gäller att ta vara på de möjligheter som utomhusaktiviteter kan ha för att skapa andra relationer, konstellationer och roller i gruppen, jämfört med mer stereotypa förväntningar som kan prägla till exempel ett klassrum. Det kan öppna upp för nya sätt att samarbeta när gruppen får lösa praktiska problem tillsammans. Här är inte pedagogen – läraren eller ledaren – till hjälp som en passiv åskådare, utan det är en viktig uppgift att vara aktivt och medvetet närvarande i de gruppprocesser som uppstår för att det sociala klimatet ska bli bra. I relationen till individerna kan det uppstå nya sätt att relatera mellan lärare/pedagog och elever/deltagare. Blir det mötet annorlunda i den nya miljön, på ett sätt som är ändamålsenligt? Kan de informella och det formella få en annan balans och innebörd? Mickaela Thillys beskrivning av barnens beteckning på lekar som "lek-lek" och "lär-lek" illustrerar balansen mellan det informella och det formella, och hur de kan komplettera varandra.

En viktig aspekt av utomhuslärandet är hur det kan bidra till deltagarnas motivation. Emilia Fägerstam beskriver betydelsen av den inre motivationen och hur frivillighet och aktiviteter i utomhusmiljö kan bidra till denna. En annan möjlighet när det gäller lärande utomhus är att ta vara på platsens potential för att bidra till motivation och autenticitet. Det kan både handla om naturmiljön och kulturmiljön, vilket Bo Hinnersson illustrerar i sitt kapitel.

Pedagogens uppgift är att hantera säkerheten, motivationen och lärandet, hålla i lärandeperspektivet och inte bara bli uppslukad av aktiviteterna och varandet (jämför med Szczepanskis varning för risken att utomhuspedagogiken blir ett bihang). Medvetna didaktiska val och att uppmärksamma och ta tillvara platsens möjligheter krävs för att urskilja det som står i fokus från olika håll. Sammanhanget och upplevelsorna där kan hanteras empiriskt och rationellt, väcka känslor, leda till handling och skapa förståelse, sammanhang och värde. Olika sinnen kan användas, och olika tidsaspekter kan behövas för

att ta vara på det som observeras och levs. Det ges möjlighet att utveckla och använda en stor variation av perspektiv.

Här gäller det därmed att hålla i en struktur som skapar tillräcklig ordning, förutsägbarhet och mening i handling och dess konsekvenser. Samtidigt är det värdefullt att kunna ha tillräcklig öppenhet och flexibilitet för att ta in det som sker i stunden och anpassa skeendet efter de som är där och det som gruppen möter, så att struktur och oförutsägbarhet kan gynna deltagarnas upptäckande och lärande. Balansen mellan vad som är tillräcklig struktur och möjlig flexibilitet beror på vad syftet med aktiviteten är. Anders Jidesjö lyfter fram kunskapen, och i en läroplansstyrd skolverksamhet står utvecklingen av vissa kunskaper i centrum. Där blir utomhuspedagogiken främst ett verktyg för att utveckla dessa kunskaper, och då kan det behövas en struktur som sätter fokus på detta. I fritidsaktiviteter med pedagogiska ambitioner är lärandet också viktigt, men om det inte finns styrande kunskapskrav finns en större möjlighet till flexibilitet där tillfällen till oförutsett lärande lättare kan gripas i flykten.

Slutligen handlar det för pedagogen också om att hantera sig själv på nya platser och i nya sätt att leda och undervisa. Att bekanta sig med och bli hemma i uterummet är en process som kan ta viss tid. Det handlar om att förbereda sig, rekognosera, pröva, reflektera och pröva igen. En del av detta är förberedelser som behöver göras innan en aktivitet för en grupp genomförs, annat är sådant som inte kan göras i förväg utan snarare lärs längs vägen. Pedagogen lär också genom att göra, likväl som deltagarna i aktiviteten, och det krävs reflektion under tiden och efteråt för att skapa erfarenheter och lärdomar som gör en bättre förberedd till nästa gång.

Denna skrift har syftat till att inspirera och ge perspektiv på undervisning och andra pedagogiska verksamheter och aktiviteter utomhus. Som pedagog finns ett stort utrymme att forma verksamheten inom de ramar som finns i ett visst sammanhang. Detta frihetsutrymme kan begränsas av implicita föreställningar om undervisning och av uttalade normer som säger vad som går och vad som inte går att göra. Dessa föreställningar och normer kan vi bli varse och ifrågasätta, och vi kan pröva vad som händer om vi går utanför dem. Undervisning begränsas också av faktiska realiteter. Vissa av de socialt konstruerade realiteterna kan förändras med vilja och genom dialog. Ibland behövs exempel och idéer utifrån för att viljan och idéerna ska väckas. Andra gånger kan exempel som dessa bli till stöd i en dialog med kolleger, deltagare och beslutsfattare. Vår förhoppning är att frön till detta har funnits i texterna i den här skriften, och att vi kan bidra till att du som läsare har ökat din förståelse av poängen med utomhuslärande och utomhuspedagogik.

Skrifter från Forum för utomhuspedagogik

1. Johan Faskunger, Anders Szczepanski & Petter Åkerblom (2018). *Klassrum med himlen som tak: En kunskapsöversikt om vad utomhusundervisning betyder för lärande i grundskolan.*
2. Johan Faskunger, Anders Szczepanski & Petter Åkerblom (2018). *Teaching with the sky as a ceiling: A review of research about the significance of outdoor teaching for children's learning in compulsory school.*
3. Ola Uhrqvist, Ola Leifler & Magnus Persson (2021). *Citizens' views on climate-change adaptation: A study of the views of participants in the 2020 Climate Change Megagame.*
4. Britta Brügge, Matz Glantz, Klas Sandell, Therese Lundqvist Jones, Anders Szczepanski & Per Andersson (Red.) (2021). *Friluftsliv explored: An environmental and outdoor teaching approach for knowledge, emotions and quality of life.*
5. Ola Uhrqvist, Simon Wessbo, Therese Asplund & Ann-Sofie Kall (2023). *Att skapa den nya berättelse som världen behöver: Ett fortbildningsmaterial för att arbeta med berättelser i lärande för hållbar utveckling i förskolan.*
6. Per Andersson (Red.) (2024). *Poängen med lärande utomhus: Pedagogiska perspektiv.*

ISSN 2004-2817, E-ISSN 2004-2809

Skrifter från Forum för utomhuspedagogik No. 6

