



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE
OCH KOMMUNIKATION
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

Implementering av utomhuspedagogik

**- En studie om att införa
ett nytt arbetssätt i skolan**

Karin Bertills

Examensarbete 15 hp
Inom Lärande

Läroutbildningen
Vårterminen 2012

Handledare
Mats Grånlund

Examinator
Elsie Anderberg

SAMMANFATTNING

Karin Bertills

Implementering av utomhuspedagogik

En studie om att införa ett nytt arbetssätt i skolan

Antal sidor: 45

Syfte: Att undersöka lärarnas erfarenheter av implementeringen av utomhuspedagogik avseende förutsättningar, genomförande samt påverkan på undervisningen och elevers lärande. Studien avser att vara ett bidrag till forskning om implementeringsarbete i skolan, mer specifikt avseende implementering av utomhuspedagogik fyra timmar per vecka vid en F-6 skola i en mellanstor svensk stad.

Metod: Databearbetning har utförts med hjälp av två fokusgruppsintervjuer och fyra enskilda intervjuer. Databearbetning har genomförts genom kvalitativa innehållsanalyser av intervjuerna i fyra arbetslag, där två representeras av arbetslag för ÅR F-3 och två av arbetslag för ÅR 4-6. Analys av data sammanfattas i en fallstudie över olika förutsättningar och utmaningar, men också gemensamma drag med att implementera utomhuspedagogik.

Resultat: Resultat visar överlag att implementeringen av utomhuspedagogik inte motsvarade förväntningarna. Faktorer som framhålls haft negativ inverkan på implementeringen handlar främst om dess förutsättningar. Bestående positiva effekter märks framför allt i matematik där undervisningens innehåll uppfattas som mer meningsfull och i att enskilda lärare har utvecklat ämnesområden lämpliga för utomhuspedagogik.

Slutsats: Större framgång med implementeringen av utomhuspedagogik skulle kunna ha nåtts om syftet tydligt förklarats och fördelarna klarlagts. Koppling mellan teori och praktik saknas. Lärares intresse är avgörande för om undervisning sker utomhus. Resurser skulle ha avsatts för att stötta personalen i planering, genomförande och reflektion, samt för dokumentation, utvärdering och återkoppling.

Sökord: implementering, utomhuspedagogik, innovation, fallstudie

| Postadress | Gatuadress | Telefon | Fax |
|--|----------------|------------|-----------|
| Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) Box 1026 551 11 JÖNKÖPING | Gjuterigatan 5 | 036-101000 | 036162585 |

Innehållsförteckning

| | |
|---|----|
| Förord | 4 |
| Inledning..... | 1 |
| 1 Bakgrund och teoretiska perspektiv | 1 |
| 1.1 Implementering av en innovation | 1 |
| 1.2 Utomhuspedagogik..... | 4 |
| 1.3 Min roll, bakgrund och ståndpunkt..... | 10 |
| 1.4 Syfte..... | 11 |
| 2 Metod | 12 |
| 2.1 Motivering till val av metod..... | 12 |
| 2.2 Tillvägagångsätt | 14 |
| 2.3 Validitet..... | 19 |
| 2.4 Etiska aspekter..... | 20 |
| 3 Resultat..... | 21 |
| 3.1 Arbetslag A..... | 21 |
| 3.2 Arbetslag B..... | 25 |
| 3.3 Arbetslag C..... | 28 |
| 3.4 Arbetslag D..... | 30 |
| 3.5 Implementering av utomhuspedagogik..... | 32 |
| 4 Diskussion..... | 35 |
| 4.1 Studiens begränsningar..... | 35 |
| 4.2 Innovationen..... | 35 |
| 4.3 Individen..... | 38 |
| 4.4 Organisationen | 40 |
| 4.5 Framgångsfaktorer..... | 40 |
| 5 Förslag till hur en implementering kan bli framgångsrik | 43 |

Förord

Denna uppsats tillskrivs Ekskolan, dess lärare och elever och deras unika förhållanden. Implementeringen av utomhuspedagogik genomfördes läsåret 2009-2010, föregicks av en utbildning i utomhuspedagogik och testades med kvantitativa mått i en för- och en eftermätning. Mina intentioner är att kvalitativt studera hur implementeringen har genomförts och dess resultat. Namn på personer och platser är fiktiva. Namnen Anna, Britta, Carolina och Doris såväl som arbetslagen Asken, Boken, Cedern och Douglasgran har valts utifrån begynnelsebokstav, och bär ingen underliggande betydelse eller värdering. Träslag på D är en utmaning, men med alternativen duoissie, dadelpalm och doftgran, valde jag enligt mig det minst långsökta. År 2010 deltog jag i en nationell karläggning om skolbarns mentala hälsa, där det framkom att forskning på nationella förändringar i skolan, t.ex. kommunaliseringen av skolan, och dess effekter är bristfälligt utforskad är min förhoppning att min uppsats bidrar till en ökad förståelse för hur en förändring kan påverka lärarnas undervisningssituation. Jag försöker återge personalen på Ekskolans upplevelser av implementeringen av utomhuspedagogik. Slutligen vill jag framföra mitt allra hjärtligaste tack till personalen på Ekskolan, som trots motstånd och motgångar implementerat utomhuspedagogik. Tack för att ni alltid försöker tillgodose elevernas behov och skapa goda förutsättningar för inläring och tack för att ni gav mig möjligheten till denna insikt!

Inledning

I ett informationssambälle sker förändringar snabbt, idéer uppstår och sprider sig effektivt. Om idén blir bestående är beroende på hur bra idén är. Att införa en förändring i en komplex organisation, innebär konsekvenser för alla inblandade. Det ställs krav på själva innovationen, på individen och på organisationen. I den bästa av världar uppfylls dessa krav och förändringen blir framgångsrik. Men det är mycket som kan gå fel och ofta blir det inte som man har tänkt sig. I denna studie analyseras införandet av ett nytt arbetssätt, utomhuspedagogik.

I ett forskningsprojekt implementerades läsåret 2009-2010 innovationen utomhuspedagogik på Ekskolan, med målet att bedriva undervisning utomhus fyra timmar i veckan. Olika arbetslags sätt att ta sig an ett nytt arbetssätt analyseras här i en fallstudie. Datainsamling utförs i slutet av november 2010 och mars 2011, dvs. ungefär en termin efter att implementeringen har avslutats. Frågor behandlas om hur personalen reagerade på att införa ett nytt arbetssätt. Om hur personalen tänkte när de planerade undervisningen, vad de gjorde och vad konsekvenserna blev av detta ändrade arbetssätt och om forskargruppens intentioner överensstämmer med implementeringen och dess resultat.

Tänk dig att du som läsare är lärare i ÅR F-6 på Ekskolan i en svensk mellanstor stad, du har just avslutat skoldagen, klockan är 14.00 och onsdagens konferens startar. Rektorn har fått en förfrågan från ett universitet om skolan vill medverka i ett forskningsprojekt angående utomhuspedagogik. Personalgruppen svarar att ”det kan vi väl”. Det är först när projektet ska dra igång, som du inser att det innebär att du förväntas delta i en utbildning om utomhuspedagogik, att du som lärare ansvarar för att information kring och insamling av kvantitativa data om dina elever sker på ett tillfredsställande sätt samt att du tillsammans med ditt arbetslag ska ha undervisning utomhus fyra timmar i veckan. Många frågor väcks när du som lärare kollektivt tackat ja till en förfrågan som när det kommer till konkret handling i din yrkesverksamhet innebär dramatiska förändringar. Varför ska jag ändra min undervisning, leder det till att min undervisning blir bättre, att barnen lär sig mer och vad får jag för det? Vad ska jag göra? Hur ska jag göra? Hur mycket energi ska jag lägga ner och hur mycket energi kommer det att kosta? Jag känner mina elever och jag tror eller tror inte att detta kommer att fungera.

1 Bakgrund och teoretiska perspektiv

Implementering av innovationen utomhuspedagogik genomförs läsåret 2009-2010 på Ekskolan i Ekköping. I planeringen genomgår personalen, lärare och omsorgspersonal, en utbildning i utomhuspedagogik, varefter utomhuspedagogik implementeras i undervisningen under ett läsår med målet att bedriva undervisning utomhus fyra timmar i veckan. Bakgrunden till implementeringen är en forskningsatsning, ett projekt om utomhuspedagogik och barns och ungdomars hälsa som genomförs i samarbete mellan en fond, ett universitetssjukhus och två universitet, universitet 1 och Ekskolans universitet. Kvantitativa mått på barns hälsa mäts i en för- och en eftermätning, med två års intervall. Syftet med min studie är att undersöka lärarnas erfarenheter av hur en förändring, införandet av ett nytt arbetssätt, påverkar undervisningssituationen med fokus på hur förändringen har introducerats, genomförts, följts upp och eventuella bestående effekter. Genom två fokusgruppsintervjuer och fyra individuella intervjuer studeras hur fyra olika arbetslag upplever implementeringen av utomhuspedagogik i undervisningen.

1.1 Implementering av en innovation

I samhällets strävan att föra utvecklingen framåt implementeras, genomförs, kontinuerligt innovationer, förändringar. I en förberedande motivationsfas övervägs själva innovationen, dvs. nya arbetsverktyg eller arbetsmetoder. Individen går igenom en beslutsprocess om innovationen ska anammas eller förkastas och organisationen måste förberedas med stöd i form av utbildning och ekonomiska satsningar. Här följer en presentation av implementeringsforskning och de faktorer i samhällets olika strukturer som är gemensamma hos innovationen, individen och organisationen för om en förändring blir framgångsrik eller ej. Därefter följer det som är karaktäristiskt för innovationen utomhuspedagogik, en beskrivning av organisationen Ekskolan, intentionerna med att implementera utomhuspedagogik och uppdraget som lärarna på Ekskolan fick.

1.1.1 Forskning

Implementering definieras som aktiva åtgärder för att förändra en verksamhet; beteenden, rutiner, arbetssätt i syfte att förbättra eller effektivisera verksamheten (Greenhalgh, Robert, Macfarlane, Bate, & Kyriakidou, 2004). Implementeringsforskning förekommer i en rad olika forskningsområden och är vanligast i jordbruk, marknad och kommunikation. Forskningsområdet är under utveckling inom hälso- och sjukvård, där t.ex. en checklista har tagits fram för hur en implementering ska bli framgångsrik (Rycroft-Malone, 2004). Implementering i skolan är i mycket liten utsträckning utforskad. Oberoende av var implementeringen av en förändring sker, finns det gemensamma faktorer som är avgörande för om förändringen anammas eller förkastas (Rogers, 2003, s. 39). Implementeringsforskning om politiska beslut har sitt ursprung i 1960-talets amerikanska dröm om ”kriget mot fattigdomen” och hur genomförande, implementering, av politiska beslut misslyckas trots goda intentioner (Sannerstedt, 2001). Förändring av organisationer i syfte att överföra kunskap behöver teori för att utveckla användbara innovationer som går att testa (Estabrooks, Thompson, Lovely, & Hofmeyer, 2006, s. 25). Innovationsspridningsteori söker

förklara spridningseffekten av nya idéer. Processen vid spridning består av fyra delar: innovation, kommunikation, tid och organisation, dvs. hur en idé kommuniceras och anammas över tid av individer i en organisation (Rogers, 2003). Spridningen kan enligt Greenhalgh, et al. (2004) vara i form av diffusion, som en passiv spridningseffekt, dissemination som innebär aktiva försök att få grupper att ta sig an en förändring och en bestående förändring, vilken kännetecknas av att den har blivit en självgående rutin eller vardaglig företeelse. Fenomen som påverkar hur en innovation genomförs brukar grupperas i tre kategorier: innovationen, dvs karaktäristika hos den nyhet/uppfinning som ska implementeras, individen, det som är karaktäristiskt för de individer som ska implementera nyheten samt organisationen, karaktäristika hos den organisation i vilken nyheten ska implementeras (Greenhalgh et al., 2004). Fortsättningsvis kommer därför studien om implementering av utomhuspedagogik fokuseras i termer av de övergripande kategorierna innovationen, individen och organisationen.

1.1.2 Innovationen

En innovation kan beskrivas utifrån fem karaktärsdrag enligt Greenhalgh, et al. (2004): Fördelar, användningsområde, komplexitet, tillgänglighet (t.ex. förhandsvisning, öppet köp, gratis provexemplar), samt om fördelarna är märkbara. Om man ser fördelarna, om man hittar användning för innovationen, om den är lätt att ta till sig och lära sig, om man inte får möjlighet att testa innovationen eller om man ser märkbara förbättringar så anammar man innovationen. Ett tidigare beslut om att anamma eller förkasta en innovation kan övervägas och ändras om förutsättningarna ändras.

Om man vet om att något finns kan ett behov uppstå. Processen från innovation till beslut om att anamma eller förkasta sker enligt Rogers (2003) i olika steg: Kunskap, övertygelse, beslut, genomförande, bekräftelse. Kunskap om en innovation innebär att man blir uppmärksam på att den finns, hur den fungerar och varför. Förkunskaper spelar en stor roll om en innovation är komplex, då det är speciellt viktigt att hurkunskaper förmedlas så att potentiella användare får tillräcklig kompetens för att hitta användningsområden. Övertygelse är den fas då attityder påverkas, beslut fattas till innovationens fördel eller nackdel. Implementering är själva användningsfasen. Bekräftelse innebär ett erkännande av innovationens fördelar, innovationen blir ett naturligt inslag i verksamheten och individen argumenterar för innovationens positiva inverkan (Rogers, 2003).

1.1.3 Individen

För att en förändring ska kunna ske går en individ igenom en beslutsprocess: kännedom/kunskap om innovationen, uppfattning om innovationen, beslut om att anamma eller förkasta, implementering av innovationen, samt bekräftelse på om innovationen fungerar eller inte (Rogers, 2003, s. 169). Individen söker information, bearbetar fördelar, överväger användningsområde i sin egen verksamhet, hur stor insatsen är (arbete, energi, kostnad) och bestämmer sig för hur hon/han ska tolka informationen. Beslut om att anamma eller förkasta är en handlingsfas, antingen agerar individen aktivt för eller så intar hon/han en passiv roll mot innovationen. Även om beslut fattats till innovationens fördel överväger individen hela

tiden innovationen, då konkret handling kantas av oförutsedda problem som kräver lösningar. Individen söker mer information, skapar rutiner för innovationen och överväger om hon/han ska fortsätta använda innovationen. Denna beslutsprocess överensstämmer väl med en modell över hur en individ ändrar sitt beteende som ofta används i preventiv sjukvård, t.ex. anti-drog program. Stegen beskrivs då som förkunskap, när en individ blir medveten om att det finns ett problem, medvetenhet, då problemet övervägs, förberedelse där individen tar ställning, handling, och förändring, då individens tankesätt och förhållningsätt förändrats och bibehålls (Prochaska, DiClemente, & Norcross, 1992).

Förändringsbenägenhet hos individer och det som är typiskt för dem beskrivs av Rogers (2003, ss. 282-285) i fem kategorier: innovatörer – äventyrliga, tidiga anhängare – respekt, tidig majoritet – övervägande, sen majoritet – skeptiska, och motståndare – traditionella. Innovatörer, som ansluter sig tidigt till en idé har högre utbildning och socio-ekonomisk status än de som ansluter sig sent. I deras personlighet finns egenskaper som större empatisk förmåga, högre målmedvetenhet, intelligens, öppenhet vad gäller förändringar, större risktagande, positiv framtidstro och högre ambitioner. Vad gäller kommunikationsbeteende har innovatörer ett bredare socialt kontaktnät, är mer föreningsaktiva, söker mer kontakt med omvärlden, är via media mer uppdaterad på nyhetsflödet, och har därigenom stort värde som opinionsledare (Rogers, 2003, s. 298). Denna kunskap om individers förändringsbenägenhet används framför allt vid marknadsföring, då olika strategier kan användas i olika kommunikationskanaler för att sälja in en innovation, produkt.

1.1.4 Organisationen

I det politiska livet skiljer man mellan två roller, beslutsfattare och verkställare, i relationen styrning och kontroll. Styrning kan vara direkt, då beslutsfattaren talar om vad verkställaren ska göra, eller indirekt, vilket påverkar förutsättningarna för verkställandet. Kontroll sker genom någon form av utvärdering. I statsvetenskapliga sammanhang finns tre olika perspektiv på relationen mellan beslutsfattare och tillämpare: det traditionella, närbyråkrater och nätverk. I det traditionella perspektivet styr beslutsfattaren och tillämparen förväntas verkställa. Närbyråkrater representeras av de som professionellt arbetar med människor: patienter, elever, klienter där du förväntas ta individuella hänsyn och det förutsätts att din yrkesverksamhet vilar på vetenskaplig grund. I praktiken utformar närbyråkraterna politiken och styr verksamheten inom sitt område själva, främst vad det gäller innehållet i verksamheten, beslutsfattarna kan påverka förutsättningarna för verksamheten. Nätverksperspektivet handlar om samspel mellan olika aktörer inom politik och näringsliv, där konflikt- och problemlösning är väsentliga delar i en genomförandeprocess (Sannerstedt, 2001). Organisationer i lärande miljöer är mer förändringsbenägna. Dessa sammanhang karaktäriseras av decentraliserat beslutsfattande, betoning på förhållandet mellan ledning och arbetskraft och ett ledarskap som möjliggör snarare än beordrar. Ett effektivt ledarskap inspirerar till ett gemensamt synsätt som kopplar ihop vetenskap och praktisk kunskap i lärandesituationer (Rycroft-Malone, 2004, s. 299). Ytterligare ett karaktärsdrag i en lärande miljö är individens skicklighet, dvs. kunskap, förmåga och kompetens att skapa och påverka sin framtida verksamhet. Kopplingen mellan individens skicklighet och ef-

fektivt ledarskap består i att vara ett föredöme (Senge, Cambron McCabe, Lucas, Kleiner, Dutton, & Smith, 2000). I vetenskaplig forskning framstår två perspektiv på implementering, top-down och bottom-up. Ett top-down perspektiv tar sin utgångspunkt i beslutarnas avsikter och ett bottom-up perspektiv i verkställarnas handlande. (Sannerstedt, 2001)

1.2 Utomhuspedagogik

1.2.1 Vad är utomhuspedagogik?

I Sverige startade under 1980-talet Ur och skur förskolor och Naturskolor (oftast F-6) runt om i landet och är en numera etablerad skolform. Intresset för utomhuspedagogik har spridit sig även till övriga grundskolor, men en samstämd bild av vad utomhuspedagogik är saknas.

Beskrivningen av utomhuspedagogik i nationalencyklopedin lyder:

/.../ pedagogik som utgår från platsens betydelse för lärandet. Termen introducerades under tidigt 1990-tal och kopplas till en pragmatisk reformpedagogisk bildningstradition som ser kunskap som aktivitet. Den bygger på en växelverkan mellan autentiska upplevelser och textbaserat lärande. Praktiskt utövas den i form av tolkning, vägledning och reflektion i natur- och kulturlandskap, där eleven vistas större delen av undervisningstiden. Undervisningssituationen kan förläggas i både urbana och rurala miljöer, och genom att lärandet förutom utövande även förutsätter mer rörelse frambålls ofta de positiva effekterna för elevernas hälsa (Nationalencyklopedin, 2011)

/.../

Om sökordet ”outdoor education” används får jag träffa på artiklar som handlar om äventyrspedagogik, miljöundervisning eller platsbaserad undervisning (olika aspekter; genus, etnicitet, statsmiljö – glesbygd etc.). En metaanalys omfattande 150 vetenskapliga publikationer delar in outdoor education i tre huvudområden av betydelse för plats- och utomhusbaserad lärandemiljö: fältstudier, äventyr och skolområden (Rickinson, et al., 2004). Nationellt centrum för miljö och utomhuspedagogik startade 1993 och där definieras utomhuspedagogik som:

/.../ ett förhållningssätt som syftar till lärande i växelspel mellan upplevelse och reflexion grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer. Utomhuspedagogik är ett tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsområde som bl.a. innebär: att lärandets rum även flyttas ut till samhällsliv, natur- och kulturlandskap, att växel-spelet mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning betonas, att platsens betydelse för lärandet lyfts fram (NCU, 2004)

/.../

1.2.2 Varför utomhuspedagogik?

1.2.2.1 Fysisk aktivitet

I dagens samhälle presenteras alarmerande rapporter om barns och ungdomars ökande övervikt. En av regeringens åtgärder för att motverka denna utveckling var att 2003 införa ett tillägg om skolans uppdrag i Lpo-94:

Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Skolan skall sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet inom ramen för hela skoldagen. /.../I skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Även hälso- och livsstilsfrågor skall uppmärksammas. (Skolverket, 1994, ss. 3-4)

Nyberg (2009) visar med resultat från en intervention med 30 minuters fysisk aktivitet i kombination med förändrade matvanor i skolan och hemma att förekomsten av fetma hos barn 6-10 år kan minska, främst beroende på hälsosammare matvanor. Resultaten visar också att skillnaden mellan fysisk aktivitet hos pojkar respektive flickor är mer uttalad under skoltid och att fysisk aktivitet är proportionellt lägre under helgerna.

Utemiljön har stor betydelse för barns hälsa, humör och utveckling, dess variationsrikdom (yta, underlag och biologisk mångfald) kan stimulera barn till rörelse- och sinnesupplevelser (Grahn, 2007; Ericsson, Grahn, & Skärbäck, 2009). Barn som vistas mycket ute är mindre sjuka, den viktigaste faktorn är trängsel-effekten, dvs. större yta ger som effekt att virus och bakterier i omlopp späds ut (Söderström, Mårtensson, Grahn, & Blennow, 2004). Statens folkhälsoinstitut, FHI, hälsorekommendation för barn är 60 minuters fysisk aktivitet per dag (FHI, 2011).

1.2.2.2 Innehåll

I en studie av lärares uppfattningar om lärande och undervisning utomhus identifieras fördelar som kopplade till ökad autenticitet, att eleverna får göra saker för första gången (uppfinnareffekt), ökad sinnesstimulering och ökad social gemenskap. Undervisning utomhus avgränsas inte av väggar, följaktligen inträffar oförutsedda saker som ger möjlighet till intuitiv undervisning, oväntade kopplingar och verklighetsbaserat lärande. Matematik och naturorienterade ämnen framhålls som enklare och mer naturliga att undervisa utomhus än språk, praktisk-estetiska och samhällsorienterade ämnen (Szczepanski & Dahlgren, 2011). Meningen med utomhuspedagogik är att eleverna ska utveckla kunskaper, färdigheter och attityder som leder till miljömedvetenhet och ett ansvarsfullt förhållande till omgivningen (Dahlgren et al. 2007). Genom fysisk aktivitet skapas rörelseminne som kan kopplas till inläring, i kombination med att trygga och intresseväckande sinnesintryck stimuleras främjas olika sätt att lära (Szczepanski & Dahlgren, 2011; Grahn, 2007).

I Norge har begreppet ”uteskole” spritt sig de senaste tio åren. I en studie av undervisningens innehåll avvisas bestämt att utomhusundervisning bara är lek och social samvaro. Istället framhålls kombinationen lärande och fysisk aktivitet som positiv, att sociala relationer i synnerhet mellan lärare och elev stärks och att undervisning inomhus respektive utomhus kompletterar, varierar och berikar varandra med nya impulser och upplevelser. Uteskolan ger eleven möjlighet att utveckla många olika förmågor kunskaper och färdigheter i alla skolans ämne (kunskapsbaserad), en god allmän hälsa, huvud – hjärta – hand, sinne och motorik (hälsokunskap), interaktion och kommunikation (social utveckling) och individuell utveckling genom att fler sidor av elevprestationer värdesätts, inte bara de textbaserade kognitiva förmågorna i ett klassrum.

Det som kännetecknar en uteskola är ett erfarenhetsbaserat undervisnings- och arbetssätt där skolans omgivning används som kunskapskälla och klassrum, kropp och sinne används och integreras i undervisningen samt en aktiv kommunikation där eleverna diskuterar lösningar, framför synpunkter, förhandlar etc. i genomförande och uppföljning av uppgifter (Jordet, 2007).

1.2.2.3 Psykisk hälsa och stress

Effekten av en implementering av utomhuspedagogik under ett läsår på en F-6 skola i glesbygden jämfört med en socialt belastad kontrollskola studerades med mått på demografi (socio-ekonomisk status, etnisk härkomst, boende), Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ och kortisolhalt (stressnivå). Pojkar uppvisar mindre psykiska symtom med utomhuspedagogik, hos flickor ses ingen skillnad eller något högre andel psykiska symtom (Gustafsson, Szczepanski, Nelson, & Gustafsson, 2008). Kortisolhalt i saliven mättes morgon, mitt på dagen och kväll, tre dagar i följd för att mäta stressnivå hos barn. Barn med lägre socio-ekonomisk status, av annan etnisk härkomst, med psykiska symtom eller en kombination av faktorerna visar högre stressnivå på morgonen, kvällen och totalt, jämfört med barn som inte påverkas av någon av dessa faktorer (Gustafsson, Gustafsson, & Nelson, 2005). Dessa resultat vill en forskargrupp på ett universitetssjukhus utforska för att se om de kan generaliseras genom att testa på ett större antal barn och introducerar ett projekt som genomförs i Ekköping.

1.2.3 Framgångsfaktorer vid implementering av utomhuspedagogik

Att genomföra en implementering med syftet att förändra en verksamhet är komplext och krävande, många faktorer påverkar och leder inte per automatik till en bestående förändring i verksamheten. The Royal College of Nursing (RCN), England, har samlat erfarenheter och kunskap om framgångsrik implementering som presenteras i The Promoting Action on Research Implementation in Health Services (PARIHS) framework. Framgångsfaktorer förekommer i tre aspekter: evidens, kontext och support som mäts på en skala hög eller låg. Hög evidens innebär att implementeringen vilar på vetenskaplig grund, är väl beprövad och användarvänlig. Att implementeringen går att överföra till andra sammanhang, starkt ledarskap, vägledning och feedback kännetecknar hög kontext. Hög support innebär möjligheter till assistans från sak- eller yrkeskunnig inom eller utanför organisationen. (Rycroft-Malone, 2004). Evidens, kontext och support kan kopplas till innovationen utomhuspedagogik, de individer som ska genomföra pedagogiken och den skola (organisation) som pedagogiken ska utföras i.

1.2.3.1 Innovationen

I en förberedande fas av en implementering är det mycket som behöver övervägas. En del är själva innovationen, utomhuspedagogik, dvs. ett nytt arbetssätt som kan vara nytt för användarna, personalen. Idealiskt sett är det viktigt att fördelarna med utomhuspedagogik jämfört med andra arbetssätt motiveras, att tankesättet kring utomhuspedagogik förmedlas så att det överensstämmer med personalens värderingar, normer och behov, samt att personalen får tillräckligt med kunskap och redskap för att kunna anpassa utomhuspedagogik till sin unika undervisningssituation. Enligt Greenhalgh, et al. (2004) är en innovation

lättare att ta till sig om den är lätt att lära sig, lätt att anpassa till verksamheten och om fördelarna är märkbara, dvs. möjliga att observera. Produktutvecklare upplever ofta att kompetensutveckling står utanför deras ansvar och överlämnar utbildning till sina förändringsagenter. Dessa kan i sin tur med fördel anlita externa förändringsagenter, om dessa hos användarna (1) har högre trovärdighet, (2) får stöd för att utveckla personliga relationer till användarna och inta användarnas perspektiv, (3) uppmuntras att kommunicera användarnas behov till produktutvecklarna och (4) kan stötta användarna under implementeringen (Greenhalgh et al., 2004, ss. 594-598). För en innovations bestående effekt spelar dock produktutvecklare en speciellt viktig roll för användarnas kompetens, dvs. utbildning så att användarna vet hur och varför en innovation ska genomföras (Rogers, 2003, s. 173).

1.2.3.2 Individen

Andra faktorer som påverkar en implementering är individen och arbetslaget som ska genomföra implementeringen (Greenhalgh et al., 2004). Från att först ha fått kännedom om den planerade implementeringen sker en stegvis förändring av sättet att tänka och resonera kring utomhuspedagogik, medvetenhet, intresse, osäkerhet om sin förmåga, planering, konsekvenser för eleverna, samverkan med kollegor och reflektion (Hall, George, & Rutherford, 1977). Individen påverkas starkt av strukturen och kvaliteten i arbetslaget. Om innovatörer, nyckelpersoner i arbetslaget stödjer utomhuspedagogik följer andra lättare med. Nyckelpersonerna fungerar som en förmedlande social och kommunikativ länk mellan arbetsledning, utomhuspedagogik och övrig verksamhet och är avgörande för om utomhuspedagogiken blir ett bestående inslag i undervisningen. Om individen har liknande socio-ekonomisk status, utbildning, yrkesroll och kulturell bakgrund som de som provat utomhuspedagogik tidigare spelar också roll (Greenhalgh et al., 2004). Vid införande av en förändring är det viktigt att produktutvecklare, eller deras internt anlitade förändringsagenter (=change agents), och användare möts tidigt för att fånga in användarnas perspektiv (Greenhalgh et al., 2004).

1.2.3.3 Organisationen

Arbetsledningen och organisationens struktur är en annan del som påverkar en implementering. Enligt Rycroft-Malone (2004) är en lärande miljö öppen för innovationer och mer förändringsbenägen. En lärande miljö kännetecknas av att utvecklingsfrågor drivs i enlighet med organisationens uppgifter och skyldigheter. Att en skola är en plats för lärande, innebär inte per automatik att organisationen är en lärande miljö. Skolchef och rektorer måste aktivt visa att de är positiva till utomhuspedagogik genom att skapa förutsättningar som gör det möjligt att genomföra implementeringen: utbildning, material, tid till planering och utvärdering, etc. Personalen behöver engageras i ett tidigt stadium, få kontinuerlig feedback på utomhuspedagogikens inverkan på verksamheten och dess individer och få stöd och bekräftelse i sin undervisningssituation. Produktutvecklarna, eller deras förändringsagent, bör ha god personlig relation med användarna, bistå med support, uppmuntra och upprätta samverkan mellan nätverk i liknande situationer, samt kontinuerligt utvärdera förändringen med användarna, speciellt om förändringen innebär ny teknik.

1.2.4 Projektet

Mot bakgrund av resultaten från Gustafsson et al. (manuscript) och Gustafsson et al. (2005) studier om barns psykiska hälsa och stress (se 1.2.2.3), genomfördes ett projekt med att implementera utomhuspedagogik på skolor i stadsmiljö. Projektet finansierades av en fond och var ett samarbete mellan ett universitetssjukhus och två universitet. Intentionerna från universitetssjukhuset är goda, forskningstraditionen och ansatsen är kvantitativ. I ett teoretiskt perspektiv kan man se forskargruppen, universitetssjukhuset som produktutvecklare, de har en produkt; utomhuspedagogik, som de erbjuder Ekköpings kommun för att testa hälsoeffekterna av. Produktutvecklarna upplever att kompetensutveckling står utanför deras egen kompetens och överlämnar till en förändringsagent, universitet 1, att ombesörja utbildningen av personalen på Ekskolan (och Oxelskolan). Ekköpings kommun betalar produkten i form av finansiering av utbildningen. Relationen mellan universitetssjukhuset, kommunen, skolledningen och skolsköterskorna (som möter eleverna individuellt och mäter fysisk utveckling) är mycket god och skolledningen används som kommunikationskanal. Universitet 1, i rollen som förändringsagent, gör vad de kan med den summa pengar som betalas för utbildningen och upprättar samarbete med Ekköpings universitet, extern förändringsagent (Greenhalgh et al., 2004). Interventionen genomfördes på Ekskolan med 335 elever, fördelat på 14 klasser och fyra arbetslag, ÅR 1-6 (7-12 år) och Oxelskolan med 470 elever, fördelat på 21 klasser och fyra arbetslag, ÅR 7-9 (13-15 år). Kontrollskolan är en grundskola, ÅR F-9 (6-15 år), fördelat på 10 klasser. Huvudsyftet med projektet är att generera ny kunskap avseende effekter på barns hälsa av lärandemiljön och dess bakomliggande samband. Mer preciserat är syftet med forskningsprojektet att analysera lärandemiljöns (utomhuspedagogik) effekter på hälsa, utveckling och lärande. Att analysera samband och effekter i termer av olika psykosociala/beteendemässiga faktorer och biologiska mätvärden bl.a. BMI, stegräkning och kortisolutsöndring i saliv. I kvalitativa studier genom djupintervjuer studera lärares uppfattningar kring lärandet i utomhusbaserade inlärningsmiljöer och problematisera utomhuspedagogikens särart kopplad till didaktiska frågeställningar kring lärandets var, vad, hur, här och varför? (Gäller endast Oxelskolan). Utbildning i utomhuspedagogik genomfördes för Ekskolan och Oxelskolan läsåret 2008-2009, då personalen erbjöds en högskolekurs på 7,5 hp i utomhuspedagogik, och fick välja om de endast ville delta på obligatoriska moment eller om de ville examineras. Mätning 1 och mätning 2 genomfördes med två års intervall, september – oktober 2008 respektive 2010 (stegräkningen genomfördes med ett års intervall, oktober 2009 respektive 2010). Implementeringen av utomhuspedagogik ägde rum läsåret 2009-2010. Deltagandet vid mätningarna på kontrollskolan var så lågt att resultaten inte vetenskapligt kan användas.

1.2.5 Ekskolan och dess förutsättningar för utomhuspedagogik

Ekskolan ligger 20 minuters promenad från Ekköping centrum i ett område med villor och flerfamiljshus byggda på 1960- och 1970-talet. Utomhusmiljön ger intryck av att vara välutrustad och att stimulera till olika aktiviteter. Efter ytterligare några minuters promenad genom ett parkområde och en större skog ligger Oxelskolan, en 7-9 skola som ingår i rektorsområdet. Dessa två skolor deltog i projektet, tillsammans med en kontrollskola i centrala Ekköping. Eftersom Oxelskolan är föremål för en annan studie och på grund av bristfälligt deltagande i kontrollskolan lämnas ingen närmare beskrivning.

Ekskolan är en F-6 (6-12 år) skola med 335 elever, fördelat på 14 klasser och fyra arbetslag, F-3 Asken, F-3 Boken, 4-6 Cedern och 4-6 Douglasgran. Fritidshemmen organiserar sin verksamhet så, att eleverna träffar samma fritidshemspersonal på skoldagen och eftermiddagen. Arbetslagen Asken och Boken är lokaliserade på ena sidan av skolan och arbetslagen Cedern och Douglasgran på den andra sidan, de båda sidorna är förbundna med en korridor med bl.a. administration och personalrum. Arbetslag F-3 Asken och F-3 Boken består av tre lärare, två förskollärare, två fritidspedagoger och en speciallärare i vardera arbetslag, 4-6 Cedern består av fem lärare och 4-6 Douglasgran av sju lärare. Slöjdlärare, musiklärare och idrottslärare är inte inräknade om de inte dessutom är klasslärare. Arbetslagen har konferenstid två timmar varje vecka, varannan vecka inkluderas även övrig personal (förskollärare, lärare med inriktning fritidshem, elevassistenter). Konferenstid ytterligare en dag i veckan är avsatt för skolutveckling, då endast lärare är berörda. Ekskolan arbetar aktivt med skolutveckling inom områdena samverkan, normer och värderingar, skola och hem, kunskaper, elever i behov av särskilt stöd, utvärdering och bedömning. Olika år ligger fokus på olika områden, under läsåret 2009-2010 arbetar Ekskolan inom området kunskaper med jämställdhet och utomhuspedagogik.

Det är ungefär 25 elever i varje klass, 75 elever i arbetslagen ÅR 4-6 och 100 elever i arbetslagen ÅR F-3. Ekskolan tillämpar fadderverksamhet, treorna blir faddrar för förskoleklassen, sedan används faddergrupperna i olika sammanhang tills sexorna slutar. Varje faddergrupp består av 4-6 elever som lärarna sätter samman i december, där huvudsaken är att gruppen fungerar socialt. Lärarna i ÅR 4-6, delar ofta in klasserna i grupper om 20 elever vid genomförande av mer omfattande utomhuspedagogiska moment, vid mindre uppgifter varierar gruppstorleken mellan parvis till halvklass. Skolan är nyrenoverad, med en ny entré, ett inbjudande bibliotek, trivsamt matsal och fräscha klassrum. Musiksal, idrottshall och slöjdsalar finns i separata intilliggande hus. Renoveringen var klar 2008 och i samband med denna gjordes omfattande förändringar på skolgården, träd, buskar, rabatter och häckar är på tillväxt.

Ekskolan har bra förutsättningar för utomhuspedagogik med lagom avstånd till lämpliga miljöer. Promenadvägar finns till ett naturområde med både barr- och blandskog, med bär, blommor och träd och backar för pulka och skidåkning. Det är förhållandevis lätt att transportera material på kärror och tillgängligt för funktionshindrade. De äldre åldrarna når med cykel Ekköpings centrum, Ekköpingsjön och en 4H-gård. I skolans omedelbara närhet finns en grusfotbollsplan och ett skogsparti med blandskog och grillplats.

Vid intervju med rektor, berättar han att skolan har ett stort upptagningsområde med elever uteslutande från stadsmiljö, dvs. inga skolskjutsbarn, andelen elever av annan etnisk härkomst är 30%. Bebyggelsen i området är blandad; villaområde, bostadsrätter och hyreshus. Spridningen på socio-ekonomisk status (hög – låg) och utbildning (välutbildad – analfabet) är stor mellan hemmen. Personalomsättningen är låg, 2009 slutade dock ett antal lärare, pga. att de flyttade över till en nybyggd skola och några nyanställdes. I de lägre åldrarna (6-9 år) arbetar uteslutande kvinnlig personal och i de äldre (10-12 år) är fördelningen hälften män, hälften kvinnor. I samband med projektet tilldelade Ekköpings kommun de två skolorna i rek-

torsområdet 100.000 kronor, som de fick fördela sinsemellan för att köpa in material bl.a. litteratur, källror för transport av undervisningsmaterial och väst med mikrofon för att lättare göra sig hörd. Enligt rektorn fick landskapsarkitekten för stort utrymme att bestämma utformningen av skolgården med bl.a. alltför mycket grusytor. Ekskolan ska själv bekosta asfaltering och plattläggning, fler sittplatser och arbetsytor, mer skydd mot regn och hundrarutor och alfabetsormar som ritas i asfalten.

1.2.6 Genomförande av implementering av utomhuspedagogik

Ekskolans uppdrag var att implementera utomhuspedagogik i undervisningen. Från Ekskolans arbetsplan för läsåret 2009-2010 citeras följande:

Kunskaper

Underläsåret 09-10 kommer vi också att utveckla arbetet kring jämställdhet och utepedagogik. Undervisningen utomhus kommer att öka då vi vill se vilka möjligheter lärande för eleverna i olika miljöer kan bidra till ett bättre lärande. Ett utvecklingsprojekt i utomhuspedagogik pågår med skolan, universitet 1 och universitetssjukhuset

Undervisningen bedrivs i större omfattning utomhus. Vår målsättning är ca 4 timmar/vecka under läsåret

Uppföljnings/utvärderingsplan

| | |
|---------|-------------------------------------|
| Vad? | Utepedagogik, jämställdhet |
| Varför? | Prioriterat område |
| Hur? | Dokumentation, erfarenhetsutbyte |
| Ansvar? | Arbetslag |
| När? | Kontinuerligt, utvärderingsdag juni |

1.3 Min roll, bakgrund och ståndpunkt

Jag är lärare i engelska och idrott och har varit yrkesverksam i 23 år, på alla stadier, med alla åldrar, men huvudsakligen på gymnasium. Att bedriva undervisning utomhus är en naturlig del i ämnet Idrott och hälsa och koncentrerat till våren och hösten. Aktiviteten är ett mål i sig, t.ex. uppnåendemålet i ÅR 9 i Lpo-94, ”kunna orientera sig i okända marker genom att använda olika hjälpmedel samt kunna planera och genomföra vistelse i naturen under olika årstider” (Skolverket, 1994, s. 24). Min erfarenhet är att undervisning utomhus kräver lite extra planering, för- och efterarbete, material och förflyttning. En lektion är oftast 40-60 min och med förflyttning finns risken att det inte blir så mycket effektiv undervisning.

1.4 Syfte

Syftet med studien är att undersöka lärarnas erfarenheter av hur en förändring av arbetssätt påverkar undervisningssituationen med fokus på hur förändringen har introducerats, genomförts, följts upp och eventuella bestående effekter. Studien avser att vara ett bidrag till forskning om implementeringsarbete i skolan, mer specifikt avseende implementering av utomhuspedagogik fyra timmar per vecka vid en F-6 skola i en mellanstor svensk stad.

2 Metod

Datainsamling har genomförts i två fokusgruppsintervjuer och fyra enskilda intervjuer ungefär en termin efter att implementeringen avslutats. Preliminära resultat från den kvalitativa bearbetningen av fokusgruppsintervjuerna har legat till grund för hur enskilda intervjuer har genomförts. Analys av data sammanfattas i en fallstudie över olika förutsättningar och utmaningar, men också gemensamma drag med att implementera utomhuspedagogik.

2.1 Motivering till val av metod

I denna studie undersöks implementeringen av innovationen utomhuspedagogik på Ekskolan, ÅR F-6, i Ekköping. Skolans personal är uppdelad i fyra arbetslag: F-3 Asken, F-3 Boken, 4-6 Cedern och 4-6 Douglasgran. Intervjuer i fokusgrupper valdes som metod, en för varje arbetslag, för att få en bild av hur lärarna/personalen upplevde implementeringen. Implementeringen föregicks av en utbildningen i utomhuspedagogik finansierad av Ekköpings kommun och utfördes av universitet 1 i viss samverkan med Ekköpings universitet. Kritik mot utbildningen och implementeringen av utomhuspedagogik har enligt projektledarna framkommit under den kvantitativa studien som genomförts och denna kritik kan ligga bakom varför två arbetslag inte ville ställa upp på fokusgruppsintervjuer. Fokusgruppsintervjuerna kompletteras därför med individuella intervjuer av fyra lärare som representerar respektive arbetslag. Arbetslag A och B består av en fokusgruppsintervju med arbetslaget F-3 Asken respektive Boken och en individuell intervju med läraren Anna respektive Britta. Arbetslag C och D består av en individuell intervju med Carolina som representant för arbetslaget Cedern och Doris för arbetslaget Douglasgran.

2.1.1 Fallstudie

Enligt (Creswell, 1998) kännetecknas ett fall av att det identifieras i ett sammanhang, att det är tids- och platsbegränsat, att data från olika metoder samlas för att redogöra för en fördjupad bild av processen samt av att kontexten i vilken processen sker beskrivs detaljerat. Styrkan i en fallstudie är att den observerar effekter i en verklig kontext, där sammanhanget är viktigt för att fastställa orsak och verkan (Cohen, Manion, & Morrison, 2000). Det är en undersökning av en händelse, implementeringen av utomhuspedagogik, som sker på en bestämd plats en bestämd tid, genom detaljerad datainsamling från olika källor. I min studie finns kvantitativa och kvalitativa källor, men pga. av alltför omfattande datamaterial har endast data från två fokusgruppsintervjuer och fyra individuella intervjuer använts. En möjlig källa som övervägdes var Individuell Utvecklingsplan, IUP, för att jämföra elevers resultat före och efter implementeringen av utomhuspedagogik, men IUP hade inte prövats etiskt. Genom datainsamlingen framkommer en beskrivning av fallet, en analys av teman, och en tolkning av fallet (Creswell, 1998, s. 63). Sammanhang är unika och dynamiska och en fallstudie kan avslöja samband mellan händelser, personliga relationer och andra faktorer som är avgörande för utfallet (Cohen et al., 2000, s. 316). En fallstudie ger en utförlig beskrivning av relevanta händelser och i vilken ordning de sker, dessutom följs beskrivningen av en analys av händelseförloppet. Fokus sätts på individers/gruppers upplevelser av olika händelser, i synnerhet händel-

ser som är speciellt viktiga för fallet. Forskarens roll är att beskriva komplexiteten i ett händelseförlopp och dess aktörer. I likhet med en dokumentär strävar en fallstudie efter att porträttera ”hur det är”, att gå på djupet vad gäller person/er och deras erfarenheter, tankar och känslor i en specifik situation vid en speciell tidpunkt. Det är därför viktigt att händelser och förlopp får tala för sig själva snarare än att tolkas och bedömas av forskaren (Cohen et al., 2000, s. 182).

Fördelarna med fallstudier är att: resultatet är lätt att förstå för allmänheten eftersom språket är vardagligt, fallet ”talar för sig självt”, unika karaktäristiska drag fångas upp som kan bidra till att förstå situationen, de är autentiska och har stark verklighetsförankring, de förmedlar insikter som gör det lättare att tolka andra liknande fall, det krävs en forskare inte ett helt forskningsteam, oförutsedda händelser och okontrollerade variabler kan användas. Deras svaghet är att generaliserbarheten är låg om inte omständigheterna överensstämmer, det är svårt att kontrollera riktigheten och därför kan de färgas och vinklas personligt och subjektivt, forskarens fördomar är problematiska för en reflexiv tolkning (Cohen et al., 2000, s. 184). Generalisering kan beskrivas som tre former. Naturalistisk generalisering bygger på personlig erfarenhet där ord sätts på tyst personlig kunskap till formell påståendekunskap. Vid statistisk generalisering väljs undersökningspersoner ut slumpmässigt och intervjuresultat kvantifieras för att en generalisering från urvalet till populationen i sin helhet ska kunna beräknas. Analytisk generalisering innebär att likheter och skillnader analyseras för att förutspå händelseförlopp vid andra liknande situationer, med hjälp av stödjande belegg och klarläggande argument (Kvale, 1996, s. 210)

2.1.2 Fokusgrupper

Ett sätt att sammanfoga forskning med praktik är att genom individuella intervjuer komplettera kvantitativa data med personliga erfarenheter och på så sätt upprätta ett eller flera fall. Ett annat sätt att utforska gapet mellan forskning och praktik är att använda intervjuer med fokusgrupper. Dessa projicerar specifika områden, skapar teman och ämnen för vidare intervjuer, genererar hypoteser som härstammar från gruppens erfarenheter och insikter, samlar och utvärderar data från subgrupper i en organisation samt samlar in feedback från föregående studier (Cohen et al., 2000). Enligt Krueger (1994) definieras en fokusgrupp som ”en noggrant planerad diskussion, upplagd för att få uppfattning om ett definierat intresseområde i en tillåtande, trygg miljö”. Målet med fokusgrupper är att få insikt om deltagarnas attityder, uppfattningar, motiv, betänkligheter och åsikter (Kingry, Tiedje, & Friedman, 1990) genom att åstadkomma en kollektiv medvetenhet (McElroy, 1997). Intervjuaren leder diskussionen, men styr den inte på något bestämt sätt, utan utgår från förutbestämda frågor (Kingry et al., 1990). Ett mål för intervjuaren är att diskussionen ska flyta med så liten inverkan och påverkan som möjligt från intervjuaren. Intervjuaren ska få fokusgruppen att diskutera, ställa frågor, utväxla anekdoter och kommentera varandras erfarenheter och åsikter (Barbour, 2005)

2.1.3 Intervjuer

I föregående fokusgruppsintervjuer urskiljs teman och ämnen för vidare individuella intervjuer, med syfte att fördjupa samtalen för att erhålla kunskaper från en kontroversiell och mångsidig verklighet som går att pröva och därmed omsätta till andra liknande verkligheter (Kvale, 1996, s. 13). Intervjuer kan ge kunskaper om respondenternas kunskap, åsikter, tankar och värderingar. Intervjuer kan användas som förklarande redskap för att identifiera variabler och förhållanden, men också i kombination med andra metoder för att följa upp oväntade resultat, värdera andra metoder eller för att fördjupa respondenternas motiv till varför de reagerar, tänker och tycker som de gör (Cohen et al., 2000, s. 268).

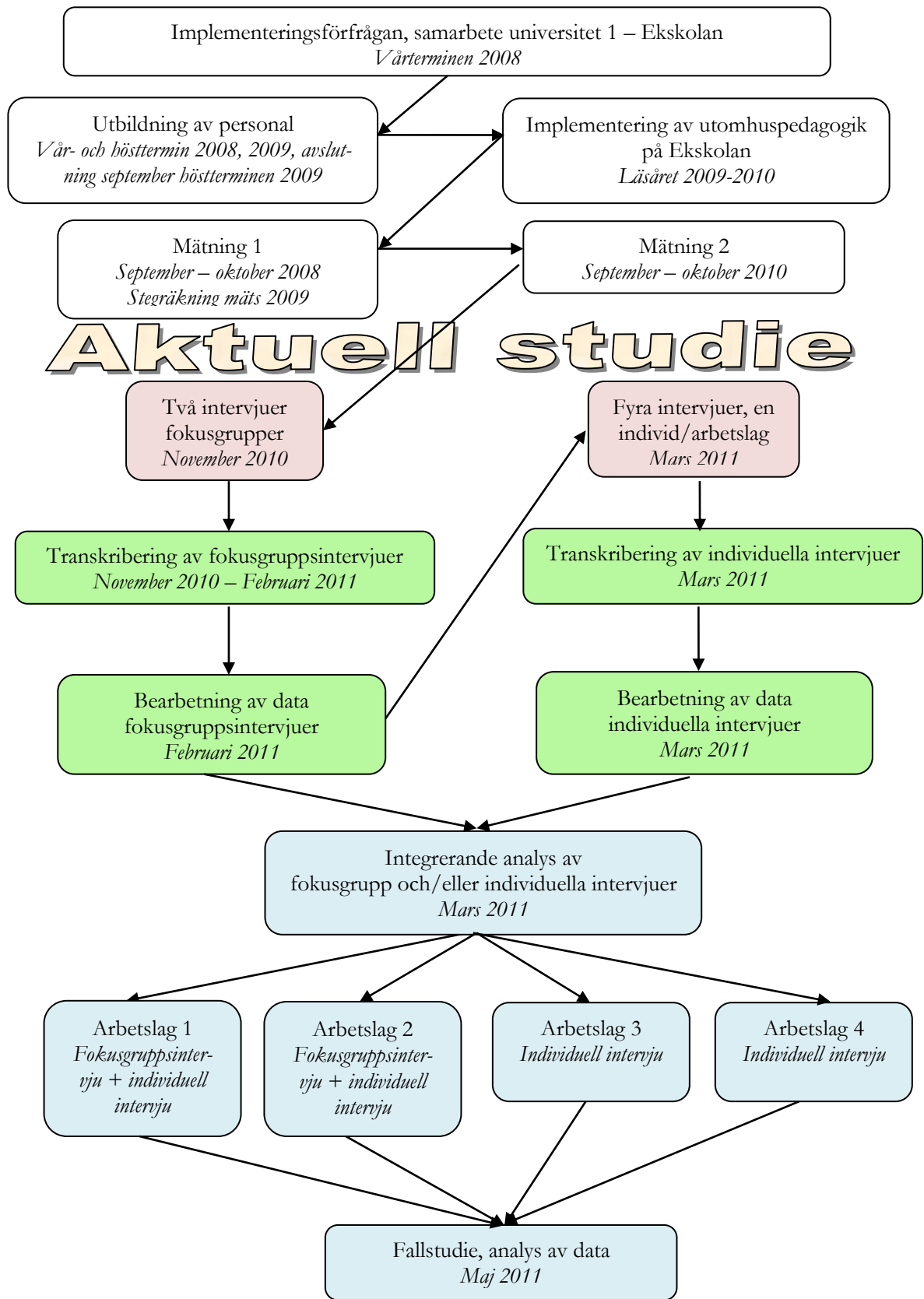
2.2 Tillvägagångsätt

Figur 1 visar flödesschemat över tillvägagångssättet, färgade figurer markerar aktuell studie. Lila färg visar insamling av data, grön färg transkribering och bearbetning och blå färg visar dataanalys.

- Fokusgruppintervjuer, två arbetslag F-3, 29 november, 2010
- Transkribering av intervjuer i fokusgrupp, 29 november till 21 februari, 2011
- Intervju, fyra individer representerande de fyra arbetslagen, F-3 Asken, F-3 Boken, 4-6 Cedern, 4-6 Douglasgran, 2 mars, 2011
- Transkribering av data, 2 mars till 23 mars, 2011
- Bearbetning av data, april 2011
- Analys av 1. Fokusgrupp 2. Individuella intervjuer och 3. Fokusgrupp och individuella intervjuer, april 2011
- Fallstudie, maj 2011

Implementeringen av utomhuspedagogik föregicks av en utbildning av skolans personal läsåret 2008-2009 och genomfördes läsåret 2009-2010. En förfrågan om Ekskolans arbetslag kunde tänka sig att ställa upp på fokusgruppsintervjuer som en uppföljning av implementeringen skickades till rektorn den 2010-10-18. Eftersom endast två av arbetslagen ställde upp på fokusgruppsintervju skickades en ny förfrågan om att komplettera fokusgruppsintervjuerna med enskilda intervjuer av en representant från varje arbetslag. Detta för att kunna följa upp implementeringen i samtliga arbetslag. Efter positivt svar på denna lösning ägde fokusgruppsintervjuerna i de två fokusgrupperna rum 2010-11-29. De fyra enskilda intervjuerna ägde rum 2011-03-02, dvs. ungefär en termin efter att implementeringen avslutats.

Figur 1: Flödesschema över tillvägagångssätt.



2.2.1 Datainsamling

Datainsamling sker genom två fokusgruppsintervjuer i arbetslagen Asken och Boken och fyra individuella intervjuer med en representant från vardera arbetslaget Asken, Boken, Cedern och Douglasgran.

2.2.1.1 Fokusgrupper

Fokusgruppsintervjuerna genomförs på konferensdagar, dvs. efter skoldagens slut och tar cirka en timma per fokusgrupp. Platsen för fokusgruppsintervjuerna är ett konferensrum på Ekskolan. Fokusgrupperna F-3 Asken och F-3 Boken består av 8 personer i vardera arbetslaget. I fokusgrupp F-3 Asken deltar fyra lärare, en klasslärare i ÅR 2 (ÅR 1, läsåret 09-10), en klasslärare i ÅR 1 (ÅR 3, läsåret 09-10), en speciallärare och en resurslärare (nyanställd, läsåret 09-10). I fokusgrupp F-3 Boken deltar tre lärare, en klasslärare i ÅR 1 (ÅR 3, läsåret 09-10), en klasslärare i ÅR 2 (nyanställd, läsåret 09-10), och en fritidspedagog (nyanställd, läsåret 09-10). Att fokusgrupperna representeras av få respondenter från respektive arbetslag förklaras med att intervjuerna sammanfaller med terminens utvecklingssamtal. Lärare som nyanställdes läsåret 09-10 har endast deltagit i de två avslutande dagarna av utbildningen i utomhuspedagogik.

Jag är ensam och använder en digital bandspelare för ljudupptagning. När fokusgruppen anländer på angiven tid är det första gången de ser mig. Eftersom jag vet att missnöjet med implementeringen är uttalat är jag beredd på att mottagandet kan vara ”kyligt”. Respondenterna välkomnas med lite frukt och en mycket kort beskrivning av vem jag är och varför intervjun sker. För att få en liten inblick i vilka individerna som deltar är, målas ett scenario upp, inspirerat av den snörিকা vintern 2011 och svårigheter att ta sig till jobbet. Deltagarna får frågan ”Vad skulle du göra om du inte kunde ta dig till jobbet pga. väderomständigheter?” Syftet med denna fråga är att se om deltagarna söker aktivitet eller innehåll, eller en kombination aktivitet – innehåll, då de oförväntades får ”egen tid” att förfoga över. Eftersom jag förväntar mig att en lärare som är aktiv utomhus på fritiden lättare tar till sig utomhuspedagogik är min förhoppning att frågan ska säga något om individens aktivitetsnivå. Även om syftet inte nås, säger det respondenterna något om mig som intervjuare, eftersom jag själv upplevde scenariot veckan innan intervjun, vilket i sin tur fungerar som ett sätt att inleda intervjun och därmed ”bryta isen”.

En intervjuguide (bilaga 1) används för att leda samtalet i riktning mot hur arbetslagen har reagerat, tänkt, tyckt och resonerat om projektet, samt hur de har löst uppdraget att bedriva utomhuspedagogik fyra timmar i veckan. Frågorna handlar om attityder, åsikter och uppfattningar om utomhuspedagogik som arbetsätt, om hur organisationen och dess ledning har introducerat, genomfört och följt upp implementeringen, om förberedelserna inför, stöttning under och uppföljning efter implementeringen, om erfarenheter av och önskemål om förutsättningar för utomhuspedagogik, resultat i form av personalens upplevelser vad gäller elevernas lärande samt goda exempel på hur man kan arbeta med utomhuspedagogik. En målsättning med fokusgruppsintervjuerna är att sträva efter att vara ”saklig och professionell” och begränsa möjligheterna till avvikelse från intervjuguiden. En annan målsättning är att som intervjuare distansera mig

från uppdragsgivarna, implementeringen, individerna och organisationen för att eftersträva objektivitet/bekräftbarhet (Creswell, 1998).

För att fokusera intervjun på implementeringen av utomhuspedagogik läses målet med utomhuspedagogik enligt Ekskolans arbetsplan upp högt, och gruppen får frågan hur de har reagerat och hur de har resonerat för att lösa uppgiften. Samtalet flyter på bra i fokusgrupp F-3 Asken, då lärarna tar egna initiativ, fyller i varandras kommentarer och själva väcker nya frågor. I fokusgrupp F-3 Boken berättar varje lärare för sig om sin verksamhet och jag får ta en större aktiv roll i att leda samtalet vidare. Jag leder samtalet genom att ställa nya frågor, fördjupa frågor, knyta an till saker som redan framkommit, fördela ordet och rikta frågor till individer som inte har sagt så mycket. Under samtalet antecknas stödord eller bandspelarens tidsangivelse för att markera delar som av mig uppfattas som speciellt viktig information. Samtalet avslutas med att jag tackar för att respondenterna har ställt upp. I direkt anslutning till intervjun, skriver jag en kort sammanfattning av samtalet. Efter de båda fokusgruppsintervjuerna, spelar jag in en mer omfattande sammanfattning av intervjuerna, upplevelser av och jämförelser mellan dessa. Intervjuerna transkriberas och informationen som framkommer ligger till grund för de uppföljande individuella intervjuerna.

2.2.1.2 Individuella intervjuer

De individuella intervjuerna genomförs i ovan nämnda konferensrum på Ekskolan, även denna gång på konferenstid, men begränsas till maximalt 30 minuter, en klocka larmar när det är fem minuter kvar av intervjun. Anledningen är att kunna genomföra de fyra intervjuerna vid ett tillfälle, eftersom lärarna ser utomhuspedagogiken som avslutad och de nu behöver ägna konferenstid åt ett nytt forskningsprojekt, vilket för övrigt är en anledning till varför två av arbetslagen inte ställde upp på fokusgruppsintervju. Jag är ensam, använder en digital bandspelare för ljudupptagning och välkomnar respondenterna med dryck, frukt och nötter. Personerna som deltar i de individuella intervjuerna representerar de fyra olika arbetslagen vid Ekskolan och har på en konferens tillfrågats av rektor om de ville och kunde ställa upp. En del anmälde sig frivilligt, andra tillfrågades senare individuellt och accepterade då.

1. Arbetslag F-3 Asken representeras av Anna, en klasslärare i ÅR 3 (ÅR 2, läsåret 09-10)
2. Arbetslag F-3 Boken representeras av Britta, en klasslärare i ÅR 3 (ÅR 2, läsåret 09-10)
3. Arbetslag 4-6 Cedern representeras av Carolina, en klasslärare i ÅR 5 som undervisar matematik och bild även i ÅR 6 (ÅR 4 resp. 5, nyanställd läsåret 09-10)
4. Arbetslag 4-6 Douglasgran representeras av Doris, en speciallärare som möter samtliga barn i arbetslaget, men ansvarar för elever med särskilda behov.

Intervjuguiden som används till fokusgruppsintervjuerna (bilaga 1) ligger till grund även för de individuella intervjuerna. Jag ställer dessutom fördjupande frågor om arbetslagens möjligheter till gemensam planering, resonemang kring gruppindelning av eleverna, hur tema- och arbetsområden läggs upp, lärares och elevers lärande samt karaktärsdrag på uppgifter som kommer att upprepas i framtiden. Intervju C och D liknar

fokusgruppsintervjuerna, då respondenterna och jag inte tidigare träffats, jag presenterar mig kort och inleder rakt på sak, koncentrerar samtalet till vad som var uppdraget och hur lärarna löst uppgiften och avslutar frågor om utbildningen i utomhuspedagogik. Intervjuerna avslutas med att jag får ta del av bra exempel på utomhuspedagogik. Vid intervju A och B träffar jag respondenterna för andra gången och intervjun knyter an till information som framkommit vid fokusgruppsintervjuerna. Intervju A inleds med frågor om pedagogisk planering som framstod som lärarens verktyg för att bedriva och utveckla sin verksamhet i samstämmighet med läroplanens mål och den lokala arbetsplanens fokus, medan intervju B inleds med frågor om arbetsbelastningen som framträdde som en avgörande faktor för en lite avvaktande inställning till utomhuspedagogik. Intervju A och B fortsätter som beskrivet ovan med den skillnaden att de avslutas med att lärarna reflekterar över hur skolan, barnen och arbetssituationen har förändrats, båda har arbetat som lärare sedan 1970-talet. De fyra individuella intervjuerna transkriberas under en tvåveckors period efter genomförandet av intervjuerna.

2.2.2 Bearbetning av data från fokusgrupper och intervjuer

Då de delar av fokusintervjuer och individuella intervjuer som inte innehållsmässigt berörde implementering, t ex. inledningen med snöovädersscenariot och sidospår från intervjuguiden, eliminerats återstår i genomsnitt 91% av transkriberingen för vidare bearbetning. Data från de sex intervjuerna sorteras deduktivt som implementeringens förutsättningar respektive resultat. Förutsättningar handlar om Ekskolans organisation, fysiska möjligheter för att bedriva utomhuspedagogik, samt hur individerna förbereddes inför uppgiften. Resultat innefattar möjligheter, begränsningar och lärande. Meningsbärande enheter, dvs. dialoger som kretsar kring specifika innehållsmässiga teman, identifieras och sorteras in under förutsättningar respektive resultat. Förutsättningar består av de delar av intervjuerna som berör Ekskolan som organisation och innehållet rubriceras som: 1. Skolan; arbetssituation, ekonomi, 2. Utomhuspedagogik; utomhusmiljö, väder, kläder, årstid, nya behov och 3. Implementeringen; förväntningar, utbildning, uppföljning. Resultat består av de delar av intervjun som handlar om innovationen utomhuspedagogik och hur utomhuspedagogik påverkar individen och innehåll som identifieras, sorteras in under rubrikerna: 1. Svårigheter/dilemman, 2. Lärarnas lärande, 3. Elevernas lärande, 4. Bra exempel

Meningsbärande enheter markeras i transkriberingen med olika färger beroende på innehåll och överförs från löpande text, till tabellform, en färg för varje innehållsmässigt tema och uppdelat i de sex olika intervjuerna. I tabellerna med meningsbärande enheter markeras vidare nyckelord/-meningar från dialogerna med olika färger och överförs i en ny kondenserad tabell för varje tema och de olika intervjuerna sammanförs under rubrikerna skolförhållanden, stress/påverkan/arbetssituation, arbetslagsförhållande (planeringstid, arbetsfördelning), tid utomhus, genus, etnicitet, elevgruppering, lärarroll, idealiska förutsättningar, elevförhållande, ekonomi, kläder, väder, övrigt material, särskilt stöd, strukturerade barn, utbildningen, implementeringen, utveckling, dokumentation, lärarnas lärande, elevernas lärande, övrigt, bra exempel (museet, träd, landskap, matematik, övrigt). Det sista steget i bearbetningen består i att nyckelorden kondenseras ytterligare genom att dupliceringar och närliggande utsagor elimineras inom ovan nämnda

rubriker. Dessa rubriker används sedan för att identifiera bakomliggande latenta kategorier, vars innehåll om innovationen, individen och organisationen (Greenhalgh, Robert, Macfarlane, Bate, & Kyriakidou, 2004), kan hämtas från flera av de kondenserade rubrikerna. Begreppet implementering används som ”spårhundsbegrepp” i följande analyser och pga. karaktären hos innovationen utomhuspedagogik har jag delat in individens lärande i fysiskt respektive socialt lärande (bilaga 2).

2.3 Validitet

Data som ligger till grund för denna fallstudie är hämtad från fokusgruppsintervjuer och individuella intervjuer. Begrepp som används för att säkerställa validiteten i kvalitativ forskning är trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och bekräftbarhet enligt Lincoln & Guba (1985). Validiteten av kvalitativa data i en fallstudie är triangulering, att flera metoder används för datainsamling och respondentvaliditet, att respondenterna får läsa och godkänna insamlad data (Stake, 1995). Ekskolan och dess förhållande; omgivning, upptagningsområde, organisation, arbetsformer, arbetslag etc. har beskrivits utförligt för att resultat lättare ska kunna överföras till andra skolor som implementerar en innovation. Pålitligheten har påverkats positivt av att intervjuerna har genomförts och spelats in på ett tillfredsställande sätt, med hjälp av digital bandspelare. Intervjuerna har också återgivits detaljerat med ett vardagligt berättande språk och i kombination med att illustrerande citat i kursiv stil från intervjuerna har använts görs texten tillgänglig för läsaren. Detta öppnar för läsarens egen tolkning. Trovärdigheten har ökat i och med att respondenterna har fått läsa transkriberingen, beskrivningen av Ekskolan, och resultatdelen. De har även fått klargöra utsagor och då korrigeringar och kompletteringar har påpekats, har dessa beaktats och åtgärdats. Bekräftbarhet eftersträvas och därför har jag varit mån om att distansera mig för att intervjuerna skulle bli så sakliga, effektiva och nyanterade som möjligt och för att hålla ett professionellt avstånd till respondenterna och den information som framkom. Proceduren vid dataanalys är detaljerat beskriven. Arbetslag A-D utforskas i enlighet med syftet och är strukturerade kring innovationen utomhuspedagogik, individen och organisationen. Till skillnad från arbetslag C och D (med data enbart från individuella intervjuer) har individen i arbetslag A och B (som bygger på både fokusgruppsintervjuer och individuella intervjuer) två underrubriker: fysiskt respektive socialt lärande. Vetenskapligheten i forskningsprocessen från planering, intervjuer, transkribering, kategorisering och till analys och tolkning har kontrollerats av handledaren, som kontinuerligt läst, korrigerat och kompletterat studien. I slutskedet av denna studie har en kollega och kurskamrat läst och kommenterat uppsatsen för att bekräfta dess riktighet: strukturen, att den är lättillgänglig och begriplig och att data stöder resultat, tolkningar och slutsatser (Creswell, 1998).

Flera faktorer kan ha påverkat datainsamlingen, enligt min uppfattning är det framför allt trovärdigheten och pålitligheten som har påverkats. Att fokusgruppsintervjuerna hölls i slutet på höstterminen och sammanföll med utvecklingssamtal och endast delar av arbetslagen deltog. Rektorn ställde en förfrågan på en konferens om vem som ville och kunde ställa upp på individuell intervju, i de fall ingen anmälde sig ställde han frågan direkt till individerna. Detta kan ha påverkat trovärdigheten negativt. Jag genomförde ensam intervjuerna med respondenterna. Konferensrummet hade glasfönster som täcktes för, men elever ”kikade

in” och vid något tillfälle kom en lärare in och störde intervjun. Dessutom finns det fler faktorer som kan ha påverkat pålitligheten negativt, t.ex. att jag använde en klocka som ringde när det återstod fem minuter av de individuella intervjun, men syftet har då varit att begränsa och effektivisera intervjun för att inte ytterligare belasta respondenternas höga arbetsbelastning.

2.4 Etiska aspekter

Vetenskapsrådets rekommendationer för forskningsetiska principer, (2006), innehåller krav om information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. Information och kommunikation skedde i planeringsfasen genom rektor på Ekskolan då jag skriftligen klargjorde studiens upplägg och syfte. Fokusgruppsintervjuerna med två arbetslag planerades av rektor och mig tillsammans. Konferenstid avsattes för intervjuerna och deltagandet var frivilligt. Respondenterna informerades muntligen om studiens syfte. Inför och efter de individuella intervjuerna skedde information och kommunikation direkt med respondenterna som kontinuerligt har fått tillgång till och möjlighet att kommentera insamlade data. Intervjudata kopplade till skolan och olika individer har anonymiserats och eventuell information om enskilda elever som skulle kunna identifiera individen har inte använts. Datamaterial förvaras i lösenordsskyddat datorkonto, är inte tillgängligt för utomstående och används endast för forskningsändamål. Etikprövningsnämnden har godkänt det stora projektet, se styckena 1.2.2.3 och 1.2.4, diarienummer 07-182. I denna studie övervägde jag att använda mig av Individuell Utvecklingsplan, IUP, för att jämföra elevers resultat före och efter implementeringen av utomhuspedagogik. Jag kunde inte göra några dylika jämförelser eftersom IUP inte prövats etiskt.

3 Resultat

Resultat från den kvalitativa innehållsanalysen redovisas i kategorierna innovationen, individen och organisationen (se 1.1.1) och återges arbetslagsvis i berättande form och med illustrerande exempel. Därefter redovisas resultat från en jämförande analys i en fallstudie. Citat från intervjuerna är markerade med *kursiv stil*, ord och uttryck som betonas markeras med *fet stil*. Fokusgruppsintervjuerna hade överlag en negativ ton och kan sammanfattas som ”allmänt missnöje” framförallt med utbildningen i utomhuspedagogik. De individuella intervjuerna är mer positiva. Lärarna visar på upplevelser av att de är nöjda med implementeringen av utomhuspedagogik, trots att de enligt sina uppskattningar inte nått upp till målet att bedriva undervisning utomhus fyra timmar i veckan.

3.1 Arbetslag A

Arbetslaget Asken, ÅR F-3, representeras av fyra kvinnor, läraren Anna är klasslärare i ÅR 2, lärare B klasslärare i ÅR 3, lärare C är speciallärare och lärare D specialpedagog, och är ett väl fungerande arbetslag. Lärarna Anna, B och D har arbetat ihop i 15 år, lärare C började läsåret 2009-2010, dvs. då implementeringen av utomhuspedagogik genomfördes. Läraren Anna är en mycket engagerad och verbal lärare som är nöjd med sitt arbetslag och tycker att de har gott om tid till planering. Hon beskriver sitt arbetslag som *ett gäng äldre damer*, som inte behöver passa dagstider, vilket är en faktor som organisatoriskt kan inverka på planeringstid. Arbetslaget Asken upplever att arbetsbelastningen är hög, att de blev ålagda att genomföra implementeringen av utomhuspedagogik, att utbildningen inte gav dem en helhetsbild av utomhuspedagogik och att de saknade stöttning under implementeringen. Trots detta säger sig Arbetslaget Asken ha ansträngt sig att bedriva undervisning utomhus och hittat arbetsformer för hur utomhuspedagogik kan ingå som ett naturligt inslag i vardagen. Den svåraste utmaningen utomhus är hur man bäst hjälper de barn som har svårt med impuls kontrollen, då fria ytor och för mycket sinnesintryck påverkar dem negativt. Arbetslaget Asken har inte nått upp till målet att bedriva undervisning utomhus fyra timmar i veckan.

3.1.1 Innovationen

Enligt arbetslaget Asken var de ute mycket även före implementeringen, de uppnådde inte målet att vara ute fyra timmar per dag och är inte är ute mer efter implementeringen. Läraren Anna och lärare B ifrågasätter vad utomhuspedagogik egentligen är och får medhåll av sina kollegor. Arbetslaget Asken önskar att de skulle fått mer stöttning under utbildningen, som bekräftelse på att de gör rätt och bra saker. Vidare upplever arbetslaget Asken att de är väl medvetna om att de behöver vara ute med eleverna, eftersom barnens fritid präglas av inomhusaktiviteter, *”Jag sitter på datorn”*¹, och att de har ett ansvar för att så sker, bl.a. startar de upp varje hösttermin med skolgårdslekar då de tillsammans med de äldre eleverna visar vad man kan göra på en skolgård, material och lekar, så att eleverna har det bra på rasten. Läraren Anna konstaterar:

¹ Elevcitat

*Jag tror att, sedan vi hade den här utbildningen, att vi är något lite mer observanta på vilka delar vi **kan** göra ute. Jag tog med mig det här häftet som heter utematte, och det finns massor med bra förslag ... till exempel, nu håller vi på med livets utvecklingshistoria i trean och då är vi till exempel ute och skulpterar dinosaurier i snö, och när snön försvinner, så ska vi i ett rutmönster göra en dinosaurie i naturlig storlek, alltså, lämpliga saker att göra ute, det har man blivit mer observant på att plocka in nu i sina lokala pedagogiska planeringar.*

Som bra exempel på hur arbetslaget Asken har genomfört implementeringen av utomhuspedagogik har idrottsläraren ordnat en friluftsdag med mycket matematik och rörelse där sexorna hade ansvar för olika grupper. Treorna tillsammans med fritidspedagogen använde ett långt hopprep som alla höll i och pratade om omkrets och area. Ettorna samlade pinnar och frågar att ha beskrivit dem som stora och små, utvecklades begreppen till beskrivningar på och förklaringar kring olika sorters pinnar. I svenska fick tvåorna i början av höstterminen välja var sitt lövträd. Lektionerna var oftast i halvklass, då eleverna fick gå till sitt träd och först reflektera och fundera en stund, för att sedan genomföra en planerad uppgift, t.ex. "när du sedan kommer in så ska du kunna säga fem meningar, eller skriva fem meningar om ditt träd". Ibland var uppgifterna känslolärande, hur känns det, är det varmt, är det kallt idag, eleverna läste och skrev dikter och pratade om fiktion. Faktainriktade uppgifter hade klassen ibland, då man pratade om vad som är fakta och eleverna läste och skrev faktatexter, man kunde samla adjektiv ibland, substantiv ibland runt omkring sig och så pratade vi om det inne sedan och ibland användes träden även i andra ämnen t.ex. matematik man skulle studera hur högt är mitt träd, hur beräknar du det och färglära i bild. Eleverna blev fotograferade vid sitt träd, döpte sitt träd och fick en personlig och känslomässig relation till sitt träd:

Vi hade färglära /.../ där dom studerade sina träd /.../ där var vissa besvikna för det var inte alls så fina färger som dom som hade lönnen (skratt), eken var ju inget, och boken var ju dötråkig (skratt)

Temaarbeten läggs vanligtvis upp i sexveckors perioder, men träd är exempel på ett tema som fortlöpte hela implementeringen och som kommer att fortsätta som en naturlig del i undervisningen även efter implementeringen.

Jag upplevde att den blev så bra för att det var /.../ någonting som fortlöpte hela tiden, eh, det var inte tunga planeringar runt omkring. Så småningom så blev det ju att barnen sa "kan jag inte få gå ut till mitt träd en stund". Dom döpte sina träd, jag vet inte allt vad dom hette för roliga namn (skratt)

3.1.2 Individ

3.1.2.1 Fysiskt lärande

Bland förutsättningarna för att bedriva undervisning utomhus upplever arbetslaget Asken att faktorer som väder och klädsel är avgörande för lektionens resultat. Väder kan man inte påverka och även om arbetslaget försöker påverka klädseln finns det ingen garanti för att eleverna har kläder som passar aktiviteten. Läraren Anna upplever vidare att det är lättare att ha utomhuspedagogik på våren och hösten än på vintern. Arbetslaget Asken föredrar att bedriva undervisning utomhus i halvklass, men även om man har halvklass påverkar gruppens sammansättning lektionen på olika sätt. En grupp beskrivs av lärare B med att

de lätt blir störda *kommer det ett flygplan så har jag fem stycken som är väck, och sedan kommer det någon med en hund, då är två stycken till borta.* Vidare påpekar läraren Anna ytterligare en faktor som påverkar utomhuspedagogik och det är *när inte alla ungar kommer, när de ska komma /.../ om du går iväg någonstans, så har du ju ansvar för dom som inte har kommit.* Angående vilka elever som påverkas positivt respektive negativt av utomhuspedagogik benämner lärare B och D dem som *strukturerade barn* respektive *barn som har svårt med impuls kontrollen.* Strukturerade barn karaktäriseras enligt lärare B av att de *har den inre strukturen /.../ egen motor /.../ egen drivkraft. Det är dom barnen som klarar skolan både ute och inne.* Dessa barn har med sig penna, frukt som de kommer ihåg att äta och är vana vid att vara utomhus och klättra, hoppa och skutta. Det är enligt lärare D lätt att tro att barn som har svårt med impuls kontrollen skulle må bra av fria ytor utomhus, något som emotsågs av följande dialog mellan specialläraren, lärare C och specialpedagogen, lärare D.

Lärare C: /.../ Nä, alltså det kan man ju tro va, visst, men ofta är det ju så tvärtom att de springer runt som kalvar på grönbeta /.../

Lärare D: /.../ Dom har ingen struktur /.../ Lärare C: finns inga gränser någonstans på dom /.../

Lärare D: /.../ och inget liknar /.../ och vet inte /.../

Lärare C: /.../ och dom får det svårare där, än i klassrummet där det är mycket tydligare /.../

Lärare D: /.../ Det är inte så förutsägbart ute beller, dom vill veta vad som händer nu och vad som ska hända sedan, och /.../

Lärare C: /.../ och, var jag ska sitta /.../

Lärare D: /.../ och vad som krävs av dom /.../

Lärare C: /.../ och, vad jag ska göra /.../

Enligt lärarna blir dessa barn indirekt ett störningsmoment i sig. Om de har en bra dag kan det fungera, men inte om de har en dålig dag. På direkt fråga till Lärare D om hon har något bra exempel på en lektion som fungerat mycket bra för dessa barn, en femetta, svarar hon: *Nej, jag har ingen femetta så, inte på det hållet,* varpå alla instämmer skrattande. Arbetslaget Asken är överens om att alla gör sitt yttersta för att hjälpa dessa barn genom att tillrättalägga situation. Lärare B menar att om man är inomhus kan pedagogen lägga en hand på barnens rygg och fånga deras uppmärksamhet genom att massera, utomhus är detta enligt läraren Anna mycket svårare *man försätter dem i en taskig situation.* Detsamma gäller en tredje grupp barn som enligt lärare C är *dom som man tänker skulle behöva springa av sig lite, för dom har myror i kroppen, dom försvinner med flygplanet.* Lärare C har arbetat på Ekskolan 1,5 år och har erfarenhet av skolor med större andel barn av annan etnisk härkomst. Hon påpekar ytterligare en faktor som kan påverka utomhuspedagogik och det är skogen som i andra kulturer kan uppfattas som farlig med dödliga minor, kryp som är äckliga och att man inte får smutsa ner sig. Enligt henne är det inte något som märkbart påverkar undervisningen på Ekskolan.

3.1.2.2 Socialt lärande

Diskussion om socialt lärande är inte framträdande i arbetslaget Asken, men läraren Anna poängterar att förflytta sig till andra platser, t.ex. museet också är att betrakta som utomhuspedagogik, där eleverna bl.a.

lär sig att vara på andra platser. Att boka grillplatsen för att få tillgång till den upplever hon som för besvärligt. Läraren Anna är klasslärare i ÅR 2 och hon beskriver med tema träd, utomhuspedagogikens många möjligheter till kommunikation, *den var massor med frågor och massor med bra pratande runt omkring*. Hon beskriver vidare samtalet människa till människa, elev – elev, elev – lärare, lärare - elev.

*/.../ och det blir ju också den här naturupplevelsen, att vad är det för väder, dom tittade på sina träd när det var vinter, "var var löven?", "men vad konstigt mitt träd har ju löv kvar, fast det är ju nästan vintertid", elev till lärare och vice versa, och det var nog ett, **ytterligare** ett tillfälle att lära känna varandra ännu bättre /.../ över huvudtaget dom här situationerna där man samtalar på ett avspänt sätt människa till människa /.../ ändå får man ha i bakhuvudet /.../ att jag ska utveckla deras språk å så vidare, så, nja, jag lärde känna mina elever bättre /.../*

Arbetslaget Asken har inte nått målet att ha utomhuspedagogik fyra timmar i veckan, men de hade mycket undervisning utomhus redan före implementeringen och läraren Anna tycker att utomhuspedagogik är en ganska naturlig del av undervisningen och ska så vara, men utomhuspedagogik kräver lättillgänglighet

/.../ men det jag känner är väl att min egen utveckling, att jag ser flera möjligheter att vara ute och ha ett vettigt innehåll än vad jag gjorde tidigare, men då kräver jag /.../ att det ska vara lättorganiserat, och lättplanerat, och nära /.../

3.1.3 Organisationen

Arbetslaget Asken upplever att de av kommunen blev *ålagda* att genomföra implementeringen. Enligt läraren Anna känner de sig *lite jagade hela tiden /.../ det ena binner inte ta slut, man binner inte smälta, man binner inte landa förrän nästa påbörjas*. Implementeringen föregicks av utvecklingsarbete av Individuell Utvecklingsplan, IUP, mål och bedömning, skriftliga omdömen, tema och ombyggnation av skolan. Arbetslaget Asken vet inte hur dokumentation av implementeringen har gått till, om den finns tillgänglig eller om det finns någon över huvudtaget *det var mer så, nu var utbildningen färdig, så sa alla samfällt – pub!* Läraren Anna önskar att utbildningen hade gett henne en *helhet* av hur man integrerar hela veckan.

Nä, jag känner inte att jag fått någon helhet i det utan det har blivit /.../ en rolig grej här, en rolig svenska uppgift där, en skojig matteuppgift där. Och, det kanske handlar mycket om mig själv att jag inte har lagt ner tillräckligt mycket energi på det, jag vet inte, men det är inte så att jag i första hand ser /.../ nu ska jag gå ut och ha en lektion ute, är det för att det passar ämnet eller är det för att jag ska vara ute, det är ju lite olika syfte.

Som utbildningen var upplagd anser läraren Anna att de fick *lite tips på vad man kan göra när man är ute och har kul*, vilket i sin tur uttrycks av lärare C som *hälsofrämjande och bra, men det är ju inte så lätt att förankra undervisningen i olika ämnen utombus*. Lärare B beskriver utbildningens olika moment med ordet *"skogsmulle"* och lärare D kände sig irriterad:

Nämen, så kunde jag nog uppleva, ibland, när man blev riktigt lite så där småsur. Det här, det är inget nytt under solen, kom liksom inte och lär oss någonting vi alltid har gjort /.../ vad är nu detta, att dom visste inte så mycket om hur vi arbetar i skolan. Utan /.../ Åh, nu kommer vi med någonting nytt här!

3.2 Arbetslag B

Arbetslaget Boken, ÅR F-3, representeras av tre kvinnor i blandade åldrar, lärare A är klasslärare i ÅR 1, läraren Britta klasslärare i ÅR 2 och lärare C fritidspedagog. De har arbetat ihop 1,5 år, då lärare A och C nyanställdes läsåret 2009-2010, samma år som implementeringen av utomhuspedagogik genomfördes. Läraren Britta har en avvaktande inställning till utomhuspedagogik och arbetslaget har organiserat det så att det främst är fritidspedagogen som har bedrivit undervisning utomhus. Arbetsbelastningen beskrivs som mycket hög och arbetslaget upplever att de inte har tillräckligt med tid till dokumentation, planering, erfarenhetsutbyte och reflektion. Brist på tid är ett dominerande inslag i intervjun. Informationen kring utbildningen i utomhuspedagogik beskrivs som rörig, men var till viss del bra. Undervisning utomhus upplevs kräva mer planering och det är svårt att tillmötesgå behoven hos barn som behöver mycket *struktur*. Arbetslaget Boken har räknat fram att de har varit ute 2,5 timmar i veckan under implementeringen.

3.2.1 Innovationen

Läraren Britta har med sin bakgrund som uppvuxen på landet och med den utbildning hon fick på 1970-talet god tilltro till sina kunskaper att undervisa utomhus, men hon anser att *det är så mycket som ska fixas och, ja, det viktigaste jag känner, det är att dom ska kunna läsa och skriva och räkna*. Hon vill inte *offra grupptimmarna till att gå ut* och arbetslaget löser detta med att fritidspedagogen tar ansvar för undervisningen utomhus, alltid i halvklass, 12-14 elever/grupp. De som nyanställdes höstterminen 2009, lärare A och C, startade arbetet med *"Ja nu ska vi börja läsåret här nu med att vara ute en eller två dagar"*. Lärare A beskriver utomhuspedagogik som *ett ganska svårt arbetsätt men väldigt intressant* och att arbetsättet är *en process, där jag bara ligger precis i början*. För lärare A faller sig inte undervisning utomhus *naturligt* och hon erkänner öppet sin okunskap och oförmåga att koppla ihop teori och praktik, *det får ju inte bli så att man bara går ut och så gör man någonting den dagen, och så, bara för att vi ska vara ute, utan det ska ju hänga ihop med det man gör inne*. Hon efterlyser mer tid för erfarenhetsutbyte *för att bli säkrare på det man själv gör*. Enligt Lärare C, som är grundskolelärare, men anställd som fritidspedagog och elevassistent, innebär utomhuspedagogik *ett annat tankesätt* som kräver mycket arbete, tid och energi, för att sätta sig in i. I sin roll som fritidspedagog förväntades hon bedriva mycket undervisning utomhus och för att hitta lämpliga uppgifter att förlägga utomhus och för att kunna variera sin undervisning fick hon läsa in sig på området och leta information på internet. Hon har erfarenhet sedan tidigare av att arbeta utomhus, men *här har jag ju mer anpassat efter vad man gör inne i klassrummet, plockat ut det*.

Matematik och NO är de ämnen som faller sig mest naturligt att undervisa utomhus och arbetslaget Boken har många bra exempel på hur arbetslaget har genomfört implementeringen av utomhuspedagogik.

Lärare A har i ÅR1 försökt att ha åtminstone en matematiklektion i veckan utomhus och beskriver speciellt en lektion som *bara blev lyckad*:

/.../ jag vet vi var ute på vintern, vi höll på med is /.../ jag hade tänkt att (skratt) vi skulle använda oss av sanden, men det gick inte, för det blev jättemycket snö och det blev kallt och eländigt, så då visste jag inte riktigt hur jag skulle göra och, dom är ju så helt fantastiska, och helt plötsligt så var det isen vi jobbade med då, det bara blev liksom /.../

Många moment av mindre omfattning, som att *leka tiokompisar* och utföra olika *uppdrag* har av lärare C genomförts utomhus, men också större arbetsområden t.ex. tema *sagor* då hela arbetslaget samarbetade. Eleverna skrev sagor inne och dramatiserade dem ute och temat avslutades med att hela arbetslaget, 100 elever och 7 pedagoger hade en utedag tillsammans. Arbetslaget Boken planerar arbetsområden/tema tillsammans och läraren Britta upplever att det krävs mer tid till planering för de som arbetar med de yngre åldrarna, eftersom det är fler personal att samarbeta med. Utomhuspedagogik lever inte kvar i samma omfattning som under implementeringen, men Lärare C *har fått tänka om och jag har fått tänka ... när jag ser något inne, så tänker jag "Hur kan man göra det här ute?"*. Enligt hennes uppfattning krävs det mer planering och arbete för att kunna bedriva undervisning utomhus. Förarbete består av att arbetsmaterial måste plastas och övrigt material förvaras i vattentäta lådor och efterarbete av att torka eller rengöra materialet. Läraren Britta menar att eleverna ibland måste ha vissa förkunskaper, t.ex. i matematik, om de ska mäta så måste de veta *dom olika måtten och hur dom ska göra när dom mäter, att dom börjar där måttbandet börjar*.

3.2.2 Individ

3.2.2.1 Fysiskt lärande

Enligt arbetslaget Boken kräver förflyttningen att tid avsätts för denna och att man inte är på för långt avstånd från skolan *händer det något så vill man inte vara själv, och man vill inte vara så långt ifrån skolan*. En erfarenhet arbetslaget Boken upplevt är att för att kunna erbjuda undervisning på rörelsehindrade elevers villkor krävs det att läraren tänker till om var man kan vara. En annan är att för att undervisningen ute ska fungera bra, så hänger mycket på om barnen har *kläder efter väder*:

Vi försöker säga till /.../ vi säger till på föräldramöte, vi skickar hem lappar, vi säger till eleverna, och ändå klagar dom, och dom fryser och dom känner inte sina tår och dom är blöta och dom har inga extra strumpor och inga extra vantar /.../ jag är ute ändå, men det känns ju /.../ inte alltid så kul

Lärare A, som inte är en naturmänniska hävdar att det för bra resultat krävs en inspirerad lärare även inne, men i synnerhet för att bedriva undervisningen ute. Vi kan inte förutse vädret och om det är riktigt dåligt väder väljer hon att stanna inne, *jag fixar inte det, och om jag inte kan fixa (skratt) det, då kan jag ju inte kräva att barnen ska göra det heller*. Fritidspedagogerna som är mycket ute året om, upplever enligt lärare C på våren och hösten då det är fler lärare som förlägger undervisningen utomhus, att det blir *nästan lite slagsmål om platserna*. För att undvika detta provar Ekskolan att t.ex. boka grillplatsen, vilket hon tycker fungerar bra. Hennes erfarenhet av implementeringen är att det för att kunna genomföra skolarbete med penna och

utan att bli störd av andra elever på rast, krävs lite mer sittplatser, stöd för skolböcker och skydd mot väder.

Enligt arbetslaget Boken är de barn som har svårast med utomhuspedagogik de som kräver mycket *struktur*, eftersom det blir för fritt ute. Läraren Britta menar att dessa barn finns i alla klasser och att det lätt uppstår konflikter, *med vissa elever är det svårt att gå ut, för jag har vissa elever, och det har vi nästan i alla klasser, elever som det händer konflikter med **stupalöst** alltså*. Sedan finns det enligt Lärare A de barn som har det kämpigt i klassrummet som växer när de kommer ut och *tar större plats, och är mycket mer engagerade*.

3.2.2.2 Socialt lärande

Utomhuspedagogik ger enligt arbetslaget Boken många möjligheter till grupparbete. Lärare C upplever att dessa grupperingar kan fortsätta även under rasten och att eleverna då leker med barn som de inte brukar leka med. Sedan beror resultatet enligt lärare A på vilken gruppkonstellation det blir, vilka kompisar man får med sig i gruppen. Lärare A beskriver vidare sin grupp som en *spretig grupp, där man fick jobba mycket socialt, väldigt mycket socialt, för att få ihop gruppen till en enhet*. Hon upplever att gruppen fungerar bra nu, de kan arbeta ihop med vem som helst och lyssna på varandra, vilket hon tror kan bero på */.../ att vi var ute så pass mycket /.../ att man fick träna mycket på det här, att det har gett ett gott resultat*. Lärare C poängterar att barnen är positiva till utevistelse, *jag upplever att alla är glada, dom flesta är glada när man går ut* och tycker att eleverna tar ansvar för sina uppgifter ute. Om man skolar eleverna så att man litar på dem, så kan man gå lite längre bort och göra lite mer avancerade saker */.../ sedan är det ju svårt att mäta resultat /.../ jag vet ju inte riktigt /.../ om det var **en** som förstod lite mer, eller om det var **tio** som förstod mer eller kanske ingen alls*. Uppfattningen om ansvar att utföra sina uppgifter delas inte av läraren Britta, som upplever att en del elever försvinner och blir borta lite för länge. Lärare A upplever att när undervisningen sker utomhus blir det mer att eleverna ska förklara hur de har gjort och visa hur de har tänkt och att detta kan vara svårt för vissa barn som i klassrummet är duktiga. Hon fokuserade lite på en sådan elev under implementeringen och iakttog hans utveckling

/.../ hur han då utvecklades efter de här mattelektionerna och hur han faktiskt tränade sig på det som var hans brist då lite att kunna förklara hur han tänkte, och varför det blev på det här viset och så. Och att han fick träna på det ganska mycket när vi hade dom här utelektionerna /.../ utveckla en annan förmåga än vad han kanske hade gjort om vi inte hade varit ute och gjort det här /.../ det är väl det som är främst som jag tyckt varit ganska häftigt /.../

3.2.3 Organisationen

Arbetslaget Boken upplever att de inte har kunnat påverka beslutet om att genomföra implementeringen, utan *det var bara bestämt*, det enda de har kunnat välja är om de ville ta ut poängen från utbildningen. Arbetsbelastningen är enligt läraren Britta hög

/.../ ett tag, ännu längre sedan tillbaka höll vi på mycket med språket. Och, sedan kommer något nytt, och så är det något nytt och så något nytt, man får liksom aldrig jobba färdigt /.../ det känns som man jobbar så man nästan mår dåligt, eller inte nästan, för man gör det /.../

Läraren Britta får medhåll av lärare A och C vad gäller arbetsbelastningen. Lärare A tillägger att hon kände press på sig att gå ut och undervisa och att arbetslaget inte har tillräckligt med tid till dokumentation, planering, reflektion och erfarenhetsutbyte

/.../ sedan finns det aldrig tid till reflektion, till samtal /.../ det brister ju alltid, tycker jag, oavsett vad det är för något vi jobbar med, och då blir det någonting som man på något sätt ska ta sig igenom, gilla läget, nu gör vi det här för dom har sagt att vi ska göra det... och sedan liksom, istället för att ta det lite lugnt och faktiskt hinna känna efter att det här är något som är positivt, och få någonting med sig någon gång, utan då är det bort med det, in med nästa /.../

Lärare C instämmer och beskriver hur hon upplevde kontakten med utomhuspedagogik som

Ojoj, nu ska jag vara ute mycket, och vad kan jag göra ute, hur gör man liksom, hur ska jag tänka, bara leka. Jag kan ju inte bara ha dom till att leka hela tiden, det måste vara, vad gör dom inne, vad kan jag göra ute. Jag la ju ner fruktansvärt mycket tid /.../ försökte hitta grejer och försökte fixa och dona /.../ egentligen bara för att jag skulle kunna vara ute

Lärare A och C är nyanställda och har bara deltagit i slutfasen utav utbildningen, två heldagar med praktiska moment och lärare C tycker att *vi har ju ändå fått lite inspiration av de här tillfällena*. Läraren Britta är mest nöjd med de praktiska momenten och svenskan var det bästa. Hon upplever inte att det var något *nytt* och *revolutionerande*, men *vissa delar* av utbildningen har hon använt sig av i sin undervisning. Kommunikationen kring utbildningen upplever arbetslaget Boken som rörig, vilket har resulterat i att de inför kommande skolutveckling (läsåret 2010-2011 genomför Ekskolan i samarbete med Ekköpings universitet en learning-study i matematik) ställer krav på ordning och struktur. Inför implementeringen köptes transportkåror in och det skapades bra förutsättningar för att laga mat ute, vilket fritidshemmet haft nytta av. Nya behov har tillkommit och önskemål finns om fler vind- och regnskydd, sittplatser och ytor för avställning och skolarbete. Det finns en rädsla att detta kan komma att vandaliseras.

3.3 Arbetslag C

Arbetslaget Cedern, ÅR 4-6, representeras av läraren Carolina som anställdes på Ekskolan läsåret 2009-2010 som klasslärare i ÅR 4 och när hon började hade arbetslaget Cedern upprättat ett samarbete med Ekköpings museum och de tillsammans hade planerat utomhuspedagogiken under höstterminen. Carolina har alla ämnen utom idrott, NO och slöjd och undervisar även ÅR 5 i matematik och bild. Carolina har endast deltagit i utbildningens två sista heldagar, men är intresserad av utomhuspedagogik och förlägger undervisningen i matematik utomhus en lektion i veckan, utematematik. Hon har enskilt dokumenterat det hon har gjort och är den enda läraren på Ekskolan som nått målet att bedriva undervisning utomhus fyra timmar varje vecka.

3.3.1 Innovationen

Enligt Carolina upplever Arbetslaget Cedern arbetsbelastningen som så hög att de på ett tidigt stadium sa ifrån att de inte ville genomföra implementeringen själva, utan anlät Ekköpings museum för att de tillsammans skulle arbeta med staden Ekköping. När Carolina började var det mesta av aktiviteterna planerade. Arbetslaget Cedern består av fem lärare och ungefär 75 elever. I samarbetet med museet blandades eleverna så att det var ungefär 20 elever från ÅR 4, 5 och 6 i varje grupp. Klasserna samlades på Ekskolan på morgonen och cyklade till aktiviteterna. De elever som inte hade cykel fick låna av elever från andra klasser. Samarbetet pågick under höstterminen 2009 och bestod av fem aktiviteter som museet planerade i halvdagar utifrån Ekskolans lärares *tankar och idéer*, inleddes med en vandring runt Ekköpingsjön, då olika *händelser förknippade med Ekköpingsjön* berättades, följdes av praktiska arbete t.ex. mossvipa att sopa med, lekar och bildspel från förr i tiden, stadsvandring med bl.a. besök i kyrkan, porslinsmålning, runskrift etc. Dessa aktiviteter följdes upp i klassrummet med att eleverna fick arbeta med olika yrken; hattmakaren, smeden osv. Eleverna fick rita familjen, skriva en berättelse om familjen och tillverka en affärsskylt. De utgick från en gammal karta, där tomter var inritade med namn på de som bodde där och avslutades med vernissage på Ekskolans öppethus. Detta samarbete spred sig till arbetslaget Douglasgran som genomförde liknande aktiviteter under vårterminen 2010 och kommer att upprepas under läsåret 2010-2011 med eleverna i ÅR 4-6.

3.3.2 Individens

Läraren Carolina upplever att hon har blivit mer medveten om fördelarna med att undervisa utomhus, men påpekar att hon alltid varit ute förhållandevis mycket. I samarbetet med museet tog så småningom eleverna själva ansvar för att låna cykel om de inte hade en egen. I och med implementeringen har hon mer medvetet arbetat med utomhuspedagogik och t.ex. planerat utematematik mer och *tänkt till lite extra*. Hon upplever att hon ser barnen, de är mer bekväma att prata, *mycket diskussioner kring det har vi gjort. Vi pratar väldigt mycket ... matte*, det blir aha-upplevelser och att barnen uppskattar lektionerna. Carolina undervisar matematik på ett sätt som hon själv önskar att hon skulle ha blivit undervisad för att förstå:

*/.../ jag tycker man ser, man ser barnen på ett helt annat sätt. Det blir ju lite mer, ja vad ska man säga, barnen känner sig mer bekväma helt enkelt till att prata. Det blir ju mer naturligt att dom pratar, och ibland kanske de inte tänker att de pratar matte, men att de ändå gör det. Och jag tycker det är jätteintressant för jag kan känna det, när jag gick i skolan, så var matte, usch! Det var jättetråkigt, och jag tyckte det var jättejobbigt, så jag kan nästan känna så ibland att, aba, varför fick inte jag göra detta, då hade jag ju liksom kunnat lära mig bättre, så liksom man får såna här **aha**, så det är rätt intressant faktiskt. Och barnen uppskattar ju dom här lektionerna verkligen, dom bara, "Åh, ska vi inte ha utematte nu snart" /.../*

3.3.3 Organisationen

Läraren Carolina har utematematik med sina elever en gång i veckan. Hon utgår från arbetsområdet de håller på med och gör det som går praktiskt ute, t.ex. då de arbetar med bråk så går hon igenom inne i klassrummet, ute får de uppgifter att samla olika material och exempelvis dela i fjärdedelar och detta följs

sedan upp i klassrummet med diskussioner om vad de har kommit fram till och hur de har gått tillväga. Genomgången kan också ske utomhus. Hon planerar veckovis, följer bokens arbetsområden och dokumenterar sitt eget arbete. Det finns elever som har svårt att koncentrera sig och fokusera på uppgifterna inne, som reagerar positivt när de kommer ut och får arbeta med händer och kropp, de som har svårt att koncentrera sig både inne och ute (då uterummet i jämförelse med klassrummet *blir mycket större* och saknar *ramar* upplevs det som *för fritt* ute), men också elever som alltid arbetar *efter bästa förmåga*. Utematematik sker alltid på fredagar oavsett väder (nästan) och elevernas klädsel är ett problem som Carolina har löst med att lägga upp ett lager av t.ex. vantar. Hon upplever inte att eleverna blir störda när de arbetar ute och hon har heller inga problem att göra sig hörd. Klassen arbetar alltid i grupp ute och Carolina blandar alltid grupper, för att *det blir olika prat, de olika tillfällena*, men undviker att sätta ihop elever som har svårt att koncentrera sig. Under läsåret 2009-2010 hade Carolina schematekniska möjligheter, halvklass och tid för förberedelse och efterarbete, och nådde då målet att bedriva undervisning utomhus fyra timmar/ vecka

*/.../ då hade vi halvklass. Och då var det så bra, för då hade jag tid både före lektionen och efter mattelektionen för det är ju det, det krävs ju lite planering /.../ då fungerade det **våldigt** bra, nu har det varit lite si och så med det den här /.../ terminen, så det blir ju **tyvärr** lite mindre, på grund av att man liksom har inte tiden /.../*

3.4 Arbetslag D

Läraren Doris representerar arbetslaget Douglasgran, ÅR 4-6. Doris är inte klasslärare, men hoppar ofta in som vikarie och har därför en personlig relation till samtliga elever i arbetslaget, mest arbetar hon med elever som behöver extra stöd. Arbetslaget Douglasgran består av sju lärare och har flera elever med särskilda behov. Doris deltog i hela utbildningen och pratar i generella termer om hur arbetslaget genomfört implementeringen av utomhuspedagogik. Hon beskriver implementeringen av utomhuspedagogik som en *påläga* och att arbetslaget *fogade sig och gör det vi blir tillsagda*. Enligt Doris har skolan bra förutsättningar för utomhuspedagogik och klasserna har varit ute mycket innan, men i och med implementeringen byggde arbetslaget Douglasgran upp stora förväntningar på att se möjligheterna med att schemalägga utomhusundervisning. Hon uttrycker besvikelse över utbildningen

/.../ vi kände nog att vi behövde lite verktyg, för att det skulle handla om ämneskunskaperna ute, förut hade vi varit ute, men då var det väl mer /.../ roliga happeningstillfällen, men inte en massa fördjupade ämneskunskaper, så det förväntade vi oss nog rätt så mycket att vi skulle få det i våra ryggsäckar. Tyvärr så är ju det vår stora /.../ besvikelse, att vi inte kände att vi fick det vi hade hoppats på /.../

och menar att om det istället hade varit personalen som uttryckt önskemål om att införa utomhuspedagogik och kommunen därefter hade erbjudit utbildningen som en möjlighet och en tillgång, hade lärarna varit beredda att ställa upp mer. Nu tog det lång tid att ställa om och *det blev så mycket negativt om vår egen fortbildning*, vilket Doris tycker är *lite synd*.

3.4.1 Innovationen

Doris beskriver att lärarlaget Douglasgran bokade in gemensamma förmiddagar en gång i månaden och fördelade ansvarsmässigt så att t.ex. matematikläraren ansvarade för innehållet och fördelade arbetsuppgifter till övriga i arbetslaget. Dessa förmiddagar planerades aldrig så att de sammanföll med idrott, musik och slöjd. De har haft svenska, engelska, matematik, NO, samarbetsövningar, lekar med instruktioner på engelska och tema jämställdhet på dessa förmiddagar och har använt material som de fick från utbildningen, speciellt i svenska, men främst sökt eget material som de anpassat till gruppen. Enligt Ekskolans lokala arbetsplan för läsåret 2009-2010 skulle skolan utveckla arbetet kring jämställdhet och utepedagogik. Detta tog arbetslaget Douglasgran fasta på och förlade arbetet med jämställdhet utomhus. Läraren Doris ansvarade för en station med olika värderingsövningar där eleverna fick frågor om t.ex. klädsel som de skulle ta ställning till, placera sig i fyra hörn och hävda sina åsikter.

3.4.2 Individens

Doris tycker att det är viktigt att undervisning utomhus blir en positiv upplevelse. I en del grupper känner hon att *det var inte värt att gå ut för det blev mer kaos av det än när dom satt på sina platser, utan när man gick ut så fick man då, det krävdes så oerhört många vuxna och det blev inte den positiva upplevelsen som man ville att dom skulle få vara med om.* Hon upplever också att klädsel är ett problem, som man kan träna så att barn och föräldrar lär sig att *man behöver vettiga kläder när man är ute. Dithän tyckte jag ju inte att vi nådde, med alla barn va, utan det var ju jätte kallt ute och så hade man inte, hade man ett par tunna gympaskor och en värjacka när det var vinter.*

Hon beskriver sitt eget lärande med att vända från tankesättet att *ute ska det vara men det ska passa till kan jag göra det här ute.* Finns viljan och kunskapen så går det att hitta bra övningar med lämpligt innehåll. Läraren Doris uppgift som speciallärare är att konkretisera moment som eleverna inte förstår så hon kan inte se att eleverna lär sig bättre utomhus. Hon poängterar dock möjligheterna till socialt lärande, *det är ju så här, jag menar sitter du i din klass, och så har du rast med din klass, så öppnar det inte upp för nya kontakter.* Detta kan lärarna påverka genom att t.ex. blanda ÅR 4, 5 och 6 i nya gruppkonstellationer och därigenom möjliggöra ett möte här, *så kanske det kan mynna ut i något annat.* I arbetet med jämställdhet hettade diskussionen till, eleverna argumenterade och stod för sina åsikter, vilket Doris beskriver som en upplevelse som var *häftig, hur imponerad jag var att det var många som vågade stå upp för sin åsikt och liksom argumenterade på ett väldigt bra sätt.* Hon tror att det goda resultatet kan ha berott på att de var utomhus *där det var mer öppet och man vågade göra sin röst hörd.*

3.4.3 Organisationen

På vårterminen anlät de museet och deras kompetens och efterliknade samarbetet mellan arbetslaget Cedern och museet som genomfördes under höstterminen. Detta kunde genomföras eftersom Ekskolan fick pengar till ett kulturutbyte som användes till att ersätta museets personal. Klasserna delades i fyra grupper med ungefär 20 elever, blandade från ÅR 4, 5 och 6. Gruppindelningen planerades noga för att tillgodose barnens behov på bästa sätt. De cyklade till de olika aktiviteterna. Uppföljning har skett i varierande grad. I samarbetet med museet var det en grupp som var *en rätt krävande grupp, som vi i efterhand kände*

att vi kanske skulle, inte haft med, samtidigt som det var oerhört många i den gruppen, som fick en väldigt upplevelse. Läraren Doris valde att vara med den krävande gruppen hela tiden och beskriver en av upplevelserna

/.../ det här när vi var uppe vid vattentornet och dom fick liksom se det här med stupen där som man liksom då tror eventuellt att man liksom hoppade nerför dom stupen, och att man kunde putta ner om man skulle straffa någon och så där. Det tror jag liksom, var väldigt tydligt, och väldigt gripande, och hissnande när man stod där och tittade då /.../

3.5 Implementering av utomhuspedagogik

Resultat från analysen av de fyra arbetslagen visar olika förutsättningar och utmaningar, men också vissa gemensamma drag med att implementera utomhuspedagogik och detta avsnitt sammanfattar dessa. En sammanställning av resultaten från arbetslag A – D visas i bilaga 2, en sammanfattning av denna framgår av tabell 1.

3.5.1 Innovationen

Inställningen till utomhuspedagogik var överlag positiv, trots att de upplevde att implementeringen var ett beslut från kommunen som de inte kunde påverka. Gemensamt för arbetslagen är att de är missnöjda med utbildningen i utomhuspedagogik, som trots önskemål om ämnesdidaktiskt innehåll, hade allmänt didaktisk inriktning och därmed inte ansågs motsvara förväntningarna. De fyra arbetslagen har arbetat med utomhuspedagogik på olika sätt. Ekköpings museum anlätades av ett arbetslag, ett exempel på ett samarbete som spritt sig till ett annat arbetslag och som kommer att leva kvar under förutsättning att ekonomin tillåter. Andra exempel från övriga arbetslag på olika arbeten som fungerat utomhus är temaarbeten om träd, sagor och jämlikhet. En lärare nämner också att impulser ledde till att lektioner tog en annan riktning än vad som var planerat och *bara blev* lyckade. Fritidspedagogen upplever när hon planerar utomhuspedagogik att hon tänker mer innehåll och aktivitet efter jämfört med endast aktivitet före implementeringen. Behov som har uppstått på Ekskolan i samband med implementeringen av utomhuspedagogik är att framför allt fritidspersonalen önskar mer vind- och regnskydd och fler sittplatser. En lärare i arbetslag C har haft utematematik en dag i veckan med två av klasserna. Hennes elever har fått undervisning utomhus fyra timmar i veckan. Gemensamma drag mellan arbetslagen är att de upplever att den svåraste utmaningen är hur man kopplar ihop teori med praktik, så att momenten utomhus får ett meningsfullt pedagogiskt innehåll. Utomhuspedagogik innebär enligt samtliga lärare mer planering avseende organisation, samverkan, förflyttning, för- och efterarbete, material som tål väta och att barnen har *kläder efter väder*. Eleverna delas ofta in i olika grupperingar, men företrädesvis sker undervisning utomhus i halvklass. Matematik framstår som det ämne som är lättast att undervisa utomhus, tillgänglig litteratur inom området underlättar lektionsplaneringar. Ekskolan arbetar mycket tematiskt, i och med implementeringen av utomhuspedagogik ansträngde arbetslagen sig att förflytta delar av temaarbetet utomhus på ett mer genomtänkt sätt.

3.5.2 Individen

Elevernas lärande beskriver arbetslagen i termer av fysiskt och socialt lärande. Till fysiskt lärande hör fysiska upplevelser av teoretiska begrepp som att *jobba med kroppen, leka tiokompisar* men även den fysiska aspekten av hälsa. Socialt lärande innebär gemenskap och kommunikation och beskrivs med ord som *tillit, samarbete* respektive *bra pratande runtomkring*.

Tabell 1

| Arbetslag | | A | B | C | D | Σ |
|-----------------|------------------|----------|----------|--------------|----------|---|
| Fysiskt lärande | Väder | JA | JA | JA | JA | 4 |
| | Kläder | JA | JA | JA, utlåning | JA | 4 |
| | Störda | JA | JA | NEJ | JA | 3 |
| | Genus, etnicitet | NEJ | NEJ | NEJ | NEJ | 4 |
| | Särskilda behov | SVÅRT | SVÅRT | | SVÅRT | 3 |
| | Årstid | VÅR/HÖST | VÅR/HÖST | ALLTID | VÅR/HÖST | 3 |

Tabell 1 visar vad som upplevs påverka undervisning utomhus. Tom ruta = inget svar

Som framgår av tabell 1, som är en sammanfattning av bilaga 2, upplevs vädret av samtliga arbetslag påverka undervisningen utomhus. Elevernas klädsel är en begränsande faktor, läraren Carolina i arbetslag C har samlat på sig lite vantar som hon lånar ut. Arbetslag A, B och D upplever att barnen blir störda vid undervisning utomhus. Inget arbetslag upplever någon skillnad mellan genus och/eller etnicitet vad gäller hur eleverna påverkas av undervisning utomhus. Arbetslag A, B och D upplever att elever i särskilda behov som har med koncentration och impuls kontroll att göra, kräver mer resurser; planering och disponering av personal, vilket gör det svårare att bedriva undervisning utomhus. Arbetslag C har inte kommenterat denna aspekt. Med undantag av arbetslag C som undervisar matematik en dag i veckan oavsett väder, bedrivs undervisning av övriga, arbetslag A, B och D företrädesvis under vår och höst.

För att kunna bedriva meningsfull undervisning utomhus är arbetslagen överens om att det ska vara en positiv upplevelse, vilket inte är fallet om eleverna blir blöta och kalla. Hur det går för eleverna är mycket beroende på vilken gruppkonstellationen blir. Yngre elever är mer lättstörda utomhus än äldre barn. Det är lättare att ha utomhuspedagogik på vår och höst och tiden för undervisning utomhus är koncentrerad till få timmar på skoldagen, vilket kan innebära att det blir konkurrens om platsen för undervisning. Den mest begränsande faktorn vid utomhuspedagogik är elevernas klädsel. Trots regelbundna påminnelser till eleverna och hemmen, fungerar det inte tillfredsställande. För att utomhuspedagogik ska kännas meningsfull måste eleverna vara torra och varma, behov av mer skydd mot vädret på Ekskolan har uppkommit under implementeringen. Bland fördelarna med utomhuspedagogik nämns bra kommunikation, dels en samtalsvänlig mellanmänsklig dialog och dels en förhandlande och problemlösande uppgiftsrelaterad diskussion. Elever som klarar skolarbetet bra inne, lyckas även bra utomhus, sedan finns det en grupp elever som svarar bra på utomhuspedagogik och det är de som har en kinestetisk inlärningsstil, som för förståelse praktiskt behöver få göra det som lärs ut teoretiskt. Utomhuspedagogik är ett bra arbetssätt då läraren behöver träna gruppen för att få den att fungera som en ansvarsfull och uppgiftsorienterad enhet, som

tar ansvar för sina kamrater och sin inläring. En samstämmighet råder mellan arbetslagen att det är svårt att med befintlig personal lägga upp undervisningen utomhus så att det blir stimulerande för alla barn. De elever som har svårast att tillgodogöra sig undervisning utomhus är de som har svårt med koncentration och impuls kontroll. Sinnesintrycken blir för många, ytorna är inte avgränsade, och *det är inte så förutsägbart ute*, vilket lätt skapar oreda. För rörelsehindrade elever kan framkomligheten i vissa fall vara begränsad. Till sitt eget lärande tillskriver flera av lärarna utomhuspedagogikens förtjänster med att de får en närmare relation till sina elever, eftersom samtal sker mellan individer, inte mellan lärare och elev. En lärare upplever att hon själv och arbetslaget har blivit mer *medvetna* om vilka undervisningsmoment som med fördel kan förläggas utomhus och mer *observanta* på att skriva in dessa i sina pedagogiska planeringar².

3.5.3 Organisationen

Av intervjuerna framkommer att Ekskolan enligt samtliga arbetslag har bra förutsättningar för utomhuspedagogik: närhet till lämpliga miljöer av varierande art, framkomlighet och material. Implementeringen sammanföll med att ett flertal lärare nyanställdes. Det finns en tendens att dessa har ansträngt sig mer att implementera utomhuspedagogik, samtidigt som arbetslagen är överens om att Ekskolan elever är utemer jämfört med andra skolor i kommunen och att implementeringen inte medförde några större skillnader för övriga lärare. Utomhuspedagogik som arbetsform beskrivs en lärare som ”*ett nytt tankesätt, som tar tid att sätta sig in i*”. Skillnaden består mest i att lärarna har tänkt till om innehållet i momenten som de förlagt utomhus med större regelbundenhet. I intervjuerna framkommer att dokumentationen enligt arbetslagen har varit bristfällig och en synpunkt är att mer tid skulle ha avsatts för reflektion och erfarenhetsutbyte mellan arbetslagen. Utvärderingar av verksamhetsåret från de fyra arbetslagen sammanställs på Ekskolan och ligger till grund för nästa års arbetsplan. Inget arbetslag hade nått målet om fyra timmars undervisning utomhus varje vecka, arbetslagen upplevde dock att de hade varit utemer och att undervisningen utomhus var mer genomtänkt. Utomhuspedagogik hade implementerats på olika sätt och arbetslagen var mycket nöjda med det man hade gjort.

² Pedagogisk planering är benämningen på dokumentationen av hur lärarna metodiskt ska gå till väga i olika ämnen för att nå målen i Lpo-94. Används också som utvärdering av genomförda moment och förslag till hur dessa ska förbättras till nästa gång

4 Diskussion

I diskussionen om implementering av utomhuspedagogik börjar jag med att diskutera studiens begränsningar och därefter diskuteras det som är specifikt med innovationen utomhuspedagogik på Ekskolan. Slutligen förhåller jag mig till de faktorer hos innovationen, individen och organisationen som i implementeringsforskning är gemensamma för om en förändring blir framgångsrik.

4.1 Studiens begränsningar

Fokusgruppsintervjuer av de fyra arbetslagen valdes som metod, men två arbetslag ställde av olika anledningar inte upp på detta och jag valde då att komplettera två fokusgruppsintervjuer med fyra individuella intervjuer med en representant från respektive arbetslag. Det kan ses som en brist att två arbetslag endast representeras av en person som intervjuats en halv timma. Det kan också ses som en tillgång, eftersom jag kunde fördjupa de delar i fokusgruppsintervjuerna som var av speciellt intresse för studiens syfte. En annan begränsning är att fokusgruppsintervjuerna sammanföll med terminens utvecklingssamtal, vilket uppdragades när intervjun skulle börja. Arbetslagen består av åtta personer i vardera arbetslaget, men endast tre respektive fyra lärare representerade arbetslagen. Min uppfattning är att de lärare som deltog hade ett behov av att berätta om sina erfarenheter från implementeringen. Möjligtvis hade jag fått en än mer nyanserade bild om samtliga deltagit, men gruppen hade varit mycket större och det hade blivit mindre tid till var och en att komma till tals. De fyra individer som representeras i de individuella intervjuerna ställde upp frivilligt vilket skulle kunna betyda att det är de som är mest intresserade av utomhuspedagogik, men jag upplever att både positiva och negativa aspekter har framkommit i intervjuerna.

Implementeringsforskning inom utbildning förekommer i mycket begränsad omfattning, vilket innebär att jag har sökt litteratur från andra forskningsområden, framför allt inom hälso- och sjukvård. Gemensamma nämnare mellan utbildnings- och hälso- och sjukvårdsforskning är omsorgsuppdraget och vissa likheter mellan organisationerna, därför har jag valt att behandla implementeringen av utomhuspedagogik i termerna innovationen, individen och organisationen. En gemensam faktor mellan olika forskningsområden är att en innovation måste fungera i praktiken för att bli framgångsrik.

Utomhuspedagogik är en komplex innovation att implementera i skolan, som i sig är en komplex organisation. Individerna är komplexa i sig själva och i grupp blir inlärningssituationen komplex. Denna komplexitet förhåller jag mig till när jag diskuterar om implementeringen av utomhuspedagogik blev en framgång. Framgångsfaktorer för att en implementering ska bli bestående redovisas i aspekterna evidens, kontext och support (Rycroft-Malone, 2004).

4.2 Innovationen

De fem karaktärsdragen i en innovation är enligt Greenhalgh et al. (2004) fördelar, användningsområde, komplexitet, tillgänglighet och märkbara fördelar. Fördelarna med utomhuspedagogik och dess användningsområden diskuteras under rubrikerna autentisk miljö och nya impulser. Under rubriken komplexitet

och tillgänglighet diskuteras verklighetsbaserad undervisning och märkbara fördelar diskuteras under rubrikerna fysiskt lärande och socialt lärande. Slutligen sammanfattas den bestående effekten av innovationen utomhuspedagogik.

4.2.1 Fördelar med utomhuspedagogik

4.2.1.1 Autentisk miljö

Lärarna i arbetslag A och arbetslag C poängterar platsens betydelse för lärandet. De exemplifierar med samarbete med Ekköpings museum. Fördelarna med att befinna sig i autentisk miljö (NCU, 2004) är att eleverna lär sig att vara på andra platser och att de får träffa andra personer, med annan kompetens, i pedagogens roll. Samarbetet med museet spred sig till arbetslag D och har blivit en bestående effekt av implementeringen av utomhuspedagogik. Läraren i arbetslag D beskriver elevernas upplevelser vid ett tillfälle som *hissnande*. Den extra kostnad det innebär att ersätta museets personal är en begränsande faktor. Samarbeten mellan Sveriges museer och skolor har alltid förekommit och Ekskolan har fått medel till kulturutbyte och kunnat genomföra detta samarbete. Eftersom samarbetet fallit så väl ut står det nära till hands att önska att det får en spridningseffekt till landets museer och skolor, så att dessa i allt större omfattning samarbetar i autentiska miljöer.

4.2.1.2 Nya impulser

Lärarna i arbetslag A, B och C bekräftar att matematik är det enklaste ämnet att undervisa utomhus (Szczepanski & Dahlgren, 2011). Det känns enkelt och naturligt att konkretisera matematik genom att låta eleverna få praktiska upplevelser och erfarenheter av teoretiska moment. Lärarna i arbetslag B och D menar dock att man kan göra det inne också. Att det finns bra kurslitteratur att tillgå är också en bidragande orsak. Läraren Anna i arbetslag A, har utvecklat tema träd i samband med implementeringen. Avgörande faktorer för att detta exempel föll så väl ut att det blir ett bestående inslag i undervisningen är att uppgiften är *lättorganiserad, lättillgänglig och nära*, men också att oväntade kopplingar sker, undervisningen inomhus respektive utomhus blir intuitiv och kompletterar, varierar och berikar varandra, genom nya impulser och upplevelser. (Szczepanski & Dahlgren, 2011; Jordet, 2007). Ett annat exempel på att utomhuspedagogik öppnar möjligheter till nya impulser är lektionen då läraren i arbetslag B hade tänkt använda sanden, men vädret gjorde att *det bara blev* en lektion där klassen arbetade med is istället.

4.2.2 Komplexitet och tillgänglighet

4.2.2.1 Verklighetsbaserad undervisning

Ekskolans goda förutsättningar för utomhuspedagogik innebär att arbetssättet inte är nytt för lärarna och med undantag av de nyanställda lärarna beskriver de sina förkunskaper som goda. En svårighet för lärarna är att koppla ihop teori och praktik. När man bedriver utomhuspedagogik blir det lätt *roliga happenings* som sedan inte förankras i teorin. Detta upplever lärarna som mycket otillfredsställande och deras stora besvikelse över utbildningen är att den inte gav dem en *helhet*. Att omsätta teori till konkret handling så att teo-

rin blir begriplig för eleverna är något kan hävdas hör till lärarnas professionalitet, något som bekräftas av specialläraren i arbetslag D. Optimala förhållande för att nå tillfredsställande resultat är främst organisatoriska. Samtliga arbetslag vittnar om att utomhuspedagogik kräver mer planering och en förutsättning är möjligheten att kunna arbeta i halvklass, 12-15 elever. Det krävs planeringstid för att strukturera hela arbetsområden och att schema läggs så att tid finns före lektionen, för framlockning och transport av material och för förflyttning, och efter lektionen för dito efterarbete, då eventuell torkning och rengöring av material tillkommer. Läraren Brittias uppfattning att hon inte vill *offra grupptimmarna* på utomhuspedagogik och att hon tycker att hon prioriterat rätt när hon istället ägnar sig åt matematik-, läs- och skrivinläring, ligger helt i linje med dagens skolpolitik. Kanske det är så att klasslärarna helt ska ägna sig åt grundläggande inläring och kanske så att utomhuspedagogik huvudsakligen är fritidspedagogernas arbetsområde där deras arbetsuppgift är att kombinera omsorg med att koppla boklig bildning med sinnlig upplevelse (NCU, 2004). För optimal undervisning utomhus är ett krav att skolor i större utsträckning får möjlighet att arbeta i halvklass. Detta är en avgjort begränsande faktor.

4.2.3 Märkbara fördelar

4.2.3.1 Fysiskt lärande

Det krävs en engagerad och entusiastisk lärare som är speciellt intresserad av utomhuspedagogik, läraren Carolina Arbetslag C, för att hitta möjligheter att gå ut oavsett väder. Saknar läraren detta specialintresse är vädret en avgörande faktor för om undervisningen sker ute eller inne. Lärarna i samtliga arbetslag känner ansvar att fysiskt aktivera eleverna i skolan och är väl medvetna om utomhuspedagogikens positiva hälsoeffekter (Nyberg, 2009; Grahn, 2007; Ericsson, Grahn, & Skärbäck, 2009). Arbetslagen ansträngde sig extra under implementeringen för att aktivera eleverna och dessutom i kombination med meningsfullt innehåll. De ser ingen skillnad vad gäller varken genus eller etnicitet på hur eleverna påverkas av utomhuspedagogik (Gustafsson, Gustafsson, & Nelson, 2005). Däremot är Carolina den enda som inte upplever att eleverna blir störda av omgivningen vid undervisning utomhus. Det kan bero på att hon undervisar de äldre barnen i ÅR 4-6 och att hon i sin klass har få barn i behov av särskilt stöd, men också att hon har många elever som har en kinestetiskt inlärningsstil som växer med att andra sätt att lära stimuleras (Szczepanski & Dahlgren, 2011). Den ökade sinnesstimuleringen vid utomhuspedagogik upplevs av övriga arbetslag som en nackdel elever i särskilda behov som behöver mycket struktur. Det blir för fritt och för mycket intryck och eleverna *flyger och far*. För att tillgodose deras behov krävs mer personal och det är svårt att disponera befintlig personal så att undervisningssituationen blir stimulerande även för dessa barn. I ett strukturerat klassrum med fyra väggar kan en lugnande hand på ryggen räcka för att fånga dessa barns uppmärksamhet. Känslan att inte räcka till för alla barn upplevs som mycket otillfredsställande för en pedagog.

4.2.3.2 Socialt lärande

Kommunikationen under utomhuslektioner är bra, dels socialt i ett ömsesidigt samarbete, men även kunskapsmässigt. I arbetslag A beskrivs samtalet som *anspönt*, i B hur klassen blir en *enhet*, i C *pratar man matte*, och i D hur eleverna *vågade* tycka till. Arbete i olika grupper öppnar möjligheter till olika slags diskussioner, känslö- och faktainriktade, och till nya möten. Grupparbete kan leda till att eleverna lär sig ansvar och tillit, men gruppkonstellationen är en avgörande faktor för resultatet. Bland upplevda resultat kan speciellt arbetslag B nämnas där en lärare iakttog en pojkes utveckling under implementeringen. Han beskrivs som duktig, men matematik blev svårt när han ute skulle förklara hur han gjort och visa hur han tänkt. Hans utveckling bestod i att han under implementeringen fick många tillfällen att träna det som var hans *brist*. Dessa kunskaper och förmågor överensstämmer med Jordet (2007) som menar att den norska uteskolen ger eleven möjlighet att utvecklas kunskaps- och hälsomässigt, socialt och individuellt. Det finns i samtliga arbetslag elever som *växer* med att andra förmågor än de kognitiva värdesätts (Szczepanski & Dahlgren, 2011). Positiva upplevelser framhålls som en fördel med utomhuspedagogik, det är *glada barn* som går ut, vilket är exempel på märkbara förändringar och som i sin tur identifieras som en framgångsfaktor för en implementerings bestående effekt (Rogers, 2003).

4.2.4 Bestående effekter

Med undantag av läraren Carolina i arbetslag C har inget arbetslag nått målet att undervisa utomhus fyra timmar i veckan. Målet var gemensamt satt utav rektorerna på Ekskolan och Oxelskolan som ett mål att sträva mot, och målet sattes lite för högt. Samtliga arbetslag har varit ute mer under implementeringen och enligt utvärderingen som sammanställts efter implementeringen är lärarna nöjda med vad de faktiskt har gjort. Bestående effekter består för arbetslag A i ökad medvetenhet att lägga in utomhuspedagogiska moment i sin pedagogiska planering, läraren Anna kommer att fortsätta med tema träd. Implementeringen innebar för arbetslag A en bekräftelse på att de har ett väl inarbetat arbetssätt, där utomhuspedagogik ingår naturligt. För arbetslag B består bestående effekter av att de nyanställda lärarna numera ställer sig frågan ”Hur kan jag göra det här ute?”, mycket material har plastats in och kan lätt återanvändas. Läraren Britta har fått en bekräftelse på att hon prioriterar rätt när hon huvudsakligen ägnar sig åt matematik-, läs- och skrivinlärning. Arbetslag C och arbetslag D kommer fortsättningsvis samarbeta med museet. Läraren Carolina har utvecklat ”utematte” innehållsmässigt och skapat rutiner för att få ”utematte” att fungera oavsett väder. Läraren Doris överväger vad hon **kan** göra ute med de förutsättningar hon har. Matematik är företrädesvis det ämne, där utomhuspedagogik kommer att ha en bestående effekt. Samtliga arbetslag har fått klart för sig vilka förutsättningar som gäller för att kunna bedriva meningsfull undervisning utomhus.

4.3 Individen

Individer och det som är typiskt hos den som står inför en förändring beskrivs enligt Rogers (2003) i följande kategorier: innovatörer – äventyrliga, tidiga anhängare – respekt, tidig majoritet – övervägande, sen

majoritet – skeptiska, och motståndare – traditionella. Rogers (2003) menar också att individen går igenom stegen kunskap, övertygelse, beslut, genomförande och bekräftelse i beslutsprocessen som leder fram till om en innovation anammats eller förkastas. Lärarna har goda förkunskaper inom området utomhuspedagogik, är medvetna om fördelarna med utövande och hade höga förväntningar på att utbildningen skulle ge dem redskap för hur de skulle kunna implementera utomhuspedagogik i respektive ämne och hur man kopplar teori till praktik och vice versa. Utbildningen nådde inte upp till lärarnas förväntningar, vilket ledde till stor besvikelse, frustration och allmänt missnöje med utomhuspedagogik. Tendensen att nyanställda lärare har ansträngt sig mer att implementera utomhuspedagogik kan ha sin förklaring dels i att de endast deltog i utbildningens slutfas och därmed inte kunde dela tidigare missnöje, dels i att de tidigare tjänstgjort på skolor som inte är så mycket ute som Ekskolan. De anställdes också med villkoret att implementera utomhuspedagogik och gjorde då ett aktivt val, i motsats till ordinarie personal som känner att de inte kunde påverka beslutet om att implementera utomhuspedagogik. I ett närbyråkratiskt perspektiv tolkar lärarna målen och bestämmer över innehållet i sin verksamhet (Sannerstedt, 2001). Olika lärare har tagit sig an uppgiften att implementera utomhuspedagogik på olika sätt. Innovatörerna (Rogers, 2003) återfinns i arbetslag A som de som inte tycker att utbildningen tillförde något nytt under solen. Arbetssättet är allredan etablerat och medförde inga större förändringar. I arbetslag B som den som kastar sig över uppgiften och söker ny kunskap, medan arbetslag C representeras av den som har specialintresse för utomhuspedagogik. Tidiga anhängare återfinns i arbetslag D som gemensamt tar sig an implementeringen, respekterar och kartlägger kompetens och därefter fördelar arbetsuppgifter. Tidig majoritet kan hittas i arbetslag C, som tidigt överväger sin kompetens (i förhållande till arbetsinsatsen och övriga arbetsuppgifter) och beslutar att överlåta utomhuspedagogiken till museets mer kompetenta personal. Här återfinns också läraren i arbetslag B, där undervisning utomhus inte faller sig naturligt. Hon upplever att hon saknar kunskap och kompetens och har behov av utbildning före, stöttning under och tid till återkoppling och reflektion efter implementeringen, för att innovationen ska bli bestående. Som sen majoritet kan läraren i arbetslag B identifieras, som skeptiskt överväger utomhuspedagogikens fördelar, beslutar att prioritera beprövade erfarenheter för läs-, skriv- och matematikinläring och överlåter utomhuspedagogiken till fritidspedagogen. En elak beskrivning av denna lärare skulle kunna identifiera henne som en traditionell motståndare, men då hon efter implementeringen tycker att hon prioriterat rätt, tyder hennes skeptiska inställning på ett avvaktande bekräftande eller förkastande av innovationen. Sammanfattningsvis återfinns samtliga av Rogers (2003) kategorier av individer och deras förändringsbenägenhet. I beslutsprocessens fem steg om lärarna i arbetslagen skulle anamma eller förkasta utomhuspedagogik som ett nytt arbetssätt, förkastas utomhuspedagogik redan i det första steget, då utbildningen inte ger adekvat kunskap. Även om de under genomförandet löser problem som uppstår och skapar rutiner för att innovationen ska fungera upplever de inte att de får stöd under genomförandet, inte heller att de får tid för reflektion. Bristen på utvärdering ger dem heller inte möjlighet att få bekräftelse på att innovationen fungerar. I ett närbyråkratiskt perspektiv förväntas också lärarna ta individuella hänsyn och arbeta mot läroplanens mål, på ett ve-

tenskapligt beprövat och professionellt sätt. Detta är framträdande i samtliga arbetslags resonemang kring otillfredsställelsen vid undervisning utomhus att inte kunna tillgodose samtliga elevers behov.

4.4 Organisationen

Enligt Rycroft-Malone (2004) är en lärande miljö öppen för innovationer och mer förändringsbenägen. Relationen mellan rektor och lärare kan beskrivas i ett närbyråkratsperspektiv. Rektorn måste lita till verkställarnas skicklighet att bedriva undervisning och kan endast påverka förutsättningarna för verksamheten (Sannerstedt, 2001). En skola är en plats för lärande, vilket inte per automatik innebär att organisationen är en lärande miljö. Ekskolan bör ses som en lärande miljö, eftersom skolledningen på Ekskolan driver skol-utvecklingsfrågor som överensstämmer med skolans uppgifter och skyldigheter (Senge, Cambron McCabe, Lucas, Kleiner, Dutton, & Smith, 2000). Stämningen är också god på Ekskolan som har en välkomnande atmosfär och personalen kan där framföra önskemål som beaktas och åtgärdas efterhand, för en förbättrad undervisningssituation och lärandemiljö för skolans samtliga elever (Rycroft-Malone, 2004). En faktor som dock påverkar implementeringen av utomhuspedagogik negativt är att arbetsbelastningen upplevs som hög eller alltför hög, av arbetslag A-C, uppgift saknas från arbetslag D, se bilaga 2. Det råder delade meningar mellan arbetslagen om tiden till planering. Organisatoriskt måste hänsyn tas till tjänstgöringsgrad. En annan faktor som påverkar arbetslaget, som rektor inte kan styra över, är till vilken grad individen styr över sin egen tid. Ett arbetslag kan planera till arbetet är klart, medan ett annat måste avbryta när avsatt tid är slut. Planering är svårare för arbetslagen som arbetar med de yngre eleverna, ÅR F-3, då dess personal är fler och består av både skol- och omsorgspersonal. En annan faktor som till viss del påverkar implementeringen är målsättningen att undervisning bedrivs utomhus fyra timmar/vecka bestämdes av rektorerna på Oxelskolan och Ekskolan, med motiveringen att lärarna då hade något att utgå ifrån och sikta emot, vilket också överensstämmer med FHI:s hälsorekommendationer för barn om 60 minuters daglig fysisk aktivitet (FHI, 2011). Det kan ha uppfattats som direkt styrning i ett traditionellt perspektiv, att rektorerna talade om för personalen vad de förväntades göra (Sannerstedt, 2001). Ett alternativ hade varit att rektorerna tillsammans med innovatör/-er hade bestämt delmål och avsatt tider med en viss periodicitet (förslagsvis sex veckor som är ett uppskattat ”snitt” för längden på temaarbeten) för utvärdering, återkoppling, reflektion, eventuell problemlösning och nya delmål (Greenhalgh, Robert, Macfarlane, Bate, & Kyriakidou, 2004). Utbildningen är en tredje faktor som kan kopplas till Ekköpings kommun som uppdragsgivare och upphandlare, universitetssjukhuset som produktutvecklare, universitet 1 som förändringsagent och till viss del Ekköpings universitet som extern förändringsagent. Utbildningen motsvarade inte användarna, Ekskolans personals förväntningar.

4.5 Framgångsfaktorer

Evidens, kontext och support är enligt Rycroft-Malone (2004) de aspekter som mäter framgång vid en implementering. Med hjälp av en erfarenhet- och kunskapsbaserad ”checklista”, the PARISH framework, bedöms graden av framgång som hög respektive låg. För att implementeringen av utomhuspedagogik ska

upplevas som framgångsrik bedöms hög evidens om utomhuspedagogik vilar på vetenskaplig grund, är väl beprövad och användarvänlig. God överförbarhet, starkt ledarskap, möjligheter till vägledning och feedback kännetecknar hög kontext. Hög support innebär möjligheter till assistans från sak- eller yrkeskunnig inom området utomhuspedagogik. Med denna studie som grund till min bedömning, bedömer jag enligt the PARISH framework (Rycroft-Malone, 2004, ss. 301-302) framgången av implementeringen av utomhuspedagogik på Ekskolan som låg med följande argument och förslag till hur framgång skulle kunna ha upplevts som hög, av personalen på Ekskolan.

4.5.1.1 Evidens

För utomhuspedagogikens bestående effekt spelar enligt Rogers (2003) universitetssjukhuset en speciellt viktig roll för hur och varför implementeringen av utomhuspedagogik ska genomföras. Utomhuspedagogik med sitt förhållningssätt att lärande sker i kombinationen upplevelse och reflektion i autentisk miljö, är ett tämligen nytt forskningsområde (NCU, 2004). Det finns inga omfattande forskningsresultat att stödja sig på. Vad är utomhuspedagogik och vad består skillnaden mellan utomhus- och inomhuspedagogik av? Detta är frågor som personalen inte fick svar på före och som de fortfarande efter implementeringen inte vet svaret på. Implementeringens syfte och fördelar med utomhuspedagogik borde ha kommunicerats på ett tydligare sätt.

4.5.1.2 Kontext

Att implementera utomhuspedagogik på Ekskolan är komplext men förhållandevis lätt, eftersom det finns goda förutsättningar för undervisning utomhus och arbetssättet inte är helt nytt. Lärarna är väl medvetna om utevistelsens positiva inverkan på elevernas fysiska aktivitet, sinnen och motorik behöver stimuleras för kognitiv inläring (Grahn, 2007; Ericsson, Grahn, & Skärbäck, 2009), eleverna blir mindre sjuka av att vistas ute (Söderström, Mårtensson, Grahn, & Blennow, 2004) och platsen har betydelse för lärandet (NCU, 2004). Ekskolan är ute mer jämfört med andra skolor i kommunen och det finns en öppenhet för att implementera utomhuspedagogik. Brister består i att lärarna inte upplever att de får vägledning under implementeringen och feedback på lektioner de förbereder och genomför. Resurser skulle ha avsatts och öronmärkts för erfarenhetsutbyte och reflektion (Rycroft-Malone, 2004). Detta är faktorer som skulle ha finansierats i projektet och förmedlats av deras förändringsagent, universitet 1, eller ännu hellre av deras externa förändringsagent, Ekköpings universitet, som med sin lokala förankring sannolikt har högre trovärdighet och möjligheter till personliga relationer som möter och hävdar användarnas behov (Greenhalgh, Robert, Macfarlane, Bate, & Kyriakidou, 2004).

4.5.1.3 Support

Graden av framgång är beroende av innovationen utomhuspedagogik i förhållande till användarna, personalen på Ekskolan och sammanhanget, Ekskolan och dess förutsättningar och organisation (Greenhalgh, Robert, Macfarlane, Bate, & Kyriakidou, 2004). Något som forskargruppen inte förutser är komplexiteten i detta förhållande. Ett kollektivt ja från användarna till medverkan i projektet var startskottet 2008. Sup-

porten består i att via en förändringsagent, universitet 1, utbilda användarna 2008-2009 och därmed möjliggöra implementeringen av utomhuspedagogik läsåret 2009-2010. Den mest kritiska faktorn vid implementering av utomhuspedagogik på Ekskolan är den massiva kritiken på utbildningen. Personalen på Ekskolan uttrycker på olika sätt sin besvikelse över att utbildningen inte motsvarade deras förväntningar. Detta grusade förutsättningarna för implementeringen, lärarna startade implementeringen med en upplevelse av ett top-down perspektiv, där man utgår från beslutsfattarnas avsikter (Sannerstedt, 2001). Implementeringen av utomhuspedagogik skulle genomföras för att det hade bestämts uppifrån och deras roll var som forskarnas redskap för att nå deras mål. Det faktum att de nyanställda som endast deltog i de två sista utbildningsdagarna där de ändå tycker att de fick lite inspiration och tendensen att de gått in mer för uppgiften än övriga lärare stödjer denna tolkning. Support består även i att Ekköpings kommun tillsätter medel och material köps in för att underlätta implementeringen och möjliggöra transport av material och undervisning utomhus. Fritidshemmen har t.ex. i större utsträckningen kunnat laga mellanmål ute. En faktor som skulle ha kunnat påverka implementeringen i positiv riktning hade varit om en förändringsagent hade kunnat bistå med sak- och yrkeskunnsighet (Rycroft-Malone, 2004). Universitetssjukhuset borde ha anlitat Ekköpings universitet direkt som förändringsagent, som i sin tur kunde ha anlitat universitet 1 i rollen som sakkunniga. Ett annat alternativ skulle vara att universitet 1 i rollen som förändringsagent hade anlitat Ekköpings universitet som extern förändringsagent. Bristen på dokumentation är anmärkningsvärd. En väl fungerande förändringsagent har goda relationer med och sköter kommunikationen mellan produktutvecklare och verkställare, engagerar personalen, ger feedback, stöd och bekräftelse, och utvärderar en implementering (Greenhalgh, Robert, Macfarlane, Bate, & Kyriakidou, 2004)

5 Förslag till hur en implementering kan bli framgångsrik

Genom denna studie bidrar jag med en fördjupad förståelse för implementeringsarbete i skolan. I fokusgruppsintervjuerna förmedlades en negativ inställning till implementeringen, medan det i de individuella intervjuerna framkom att personalen på Ekskolan generellt sett är nöjda med vad de faktiskt har gjort. Här följer därför ett förslag till hur implementeringen skulle ha gått till för att ha upplevts som framgångsrik.

Före implementeringen

- Förklara utförligt syftet med implementeringen och klarlägg fördelarna

För hög evidens borde syftet med implementeringen och fördelarna med utomhuspedagogik kommunicerats tydligare. Ekskolans personal upplevde att de var forskarnas redskap, med fokus på deras dattainsamling, snarare än på hur teori kopplas till praktik och vice versa i undervisningen.

- Anlita en förändringsagent om produktutvecklaren saknar kompetens att skapa goda förutsättningar för implementering

Universitetssjukhus anlidade universitet 1 som förändringsagent för utbildning av personalen på Ekskolan. Eftersom Ekköping har ett eget universitet, upplevde personalen en konkurrenssituation mellan de båda universiteten. För hög support skulle Ekköpings universitet ha anlitats för utbildning av personalen och personalens önskemål om ämnesdidaktisk utbildning skulle med en lokalt förankrad förändringsagent lättare ha kunnat tillgodoses. Enligt Ekskolans personal bestämde Ekköpings kommun i ett top-down perspektiv att implementeringen skulle genomföras på deras skola och eftersom kommunen upphandlade utbildningen borde detta skett på ett sådant sätt att den motsvarade personalens förväntningar och behov.

- I rollen som förändringsagent kan en extern förändringsagent anlitas, som kan skapa relationer med användarna, kommunicera deras behov och stötta användarna under implementeringen

Universitet 1 kunde i sin tur ha anlitat Ekköpings universitet som extern förändringsagent. I den rollen skulle de kunnat bygga på allredan etablerade relationer för att engagera personalen på Ekskolan och sköta kommunikationen mellan universitetssjukhuset, produktutvecklaren, och personalen, användarna, för att hävda personalens behov och ge dem stöttning.

- Använd innovatör/-er på arbetsplatsen som tidigt involveras i implementeringen

Ekskolans rektor skötte kommunikationen mellan universitetssjukhuset och personalen. Hur kommunikationen gick till mellan universitetet och personalen framkommer inte av denna studie, men personalens missnöje med utbildningen är uttalad och för hög kontext, skulle ett förslag vara att en innovatör per arbetslag hade utsetts av Ekköpings kommun eller universitetssjukhuset för att fungera som

kommunikationskanal. En innovatör, skulle också kunna medverka till att personalen känner delaktighet och inte som i denna studie att de genomförde implementeringen för att göra som de blev tillsagda.

- Ersätt innovatören/-erna; lön, tid, vikarie

För hög support borde resurser ha avsatts för att på något sätt ersätta innovatören.

- Använd innovatören/-erna som inspiratör och kommunikationskanal

Möjligheter till sak- och yrkeskunniga inom utomhuspedagogik t.ex. till nätverk med andra skolor som bedriver utomhuspedagogik och till NCU (Nationellt Centrum för Utomhuspedagogik) skulle ha fungerat som inspirationskälla och bidragit till hög support.

- Planera implementeringen och kartlägg lämpliga åtgärder t.ex. utbildning tillsammans med innovatören/-erna

För hög kontext skulle kompetensutvecklarna tillsammans med innovatörerna ha kartlagt förutsättningar och behov inför implementeringen, förmedlat personalens önskemål och vidtagit lämpliga åtgärder.

Under implementeringen

- Avsätt resurser till planering, erfarenhetsutbyte och reflektion, mellan produktutvecklare (eller deras förändringsagent) och användare samt mellan innovatör och användare

Planeringstid borde ha avsatts för planering av implementeringen, för att dela erfarenheter, få inspiration, testa samma uppgift i olika grupper och få bekräftelse på lärarnas egna och andras undervisning och i vilka situationer arbetssättet fungerar.

- Erbjud stöttning från sak- eller yrkeskunnig produktutvecklare, förändringsagent, extern förändringsagent, innovatör

Möjligheter till stöttning och vägledning av sak- och yrkeskunniga inom utomhuspedagogik skulle ha fungerat som inspirationskälla. En av svårigheterna med utomhuspedagogik är att tillgodose behoven hos de barn som behöver mycket struktur för att tillgodogöra sig undervisningen.

- Erbjud kontakt med nätverk

Exempelvis nätverk med andra skolor som bedriver utomhuspedagogik och till NCU (Nationellt Centrum för miljö och Utomhuspedagogik).

- Sätt upp delmål, informera, utveckla, återkoppla och dokumentera kontinuerligt implementeringens utveckling

Ekköpings kommun har visat en positiv inställning till projektet och finansierat både inköp av material och utbildning. Det borde ha legat i deras intresse att genom kontinuerlig utvärdering följa implementeringens utveckling. Förändringsagenten skulle ha ombesörjt denna utvärdering för att engagera personalen vidare, ge feedback, stöd och bekräftelse och diskutera lämpliga åtgärder om problem uppstod.

Efter implementeringen

- Utvärdera och följ upp med resultat

Utomhuspedagogik har lämnat en bitter eftersmak efter sig på Ekskolan. Känslan av missnöje förmedlas bl.a. genom att två av arbetslagen inte ville ställa upp på denna studies fokusgruppsintervjuer. Lärare som jag träffat i mina intervjuer uttrycker lättnad över att implementeringen är avslutad och upplever inte att undervisning bedrivs utomhus mer nu än före implementeringen. Biobiljetter har delats ut som tack till de elever som har bidragit till universitetssjukhusets kvantitativa mätningar. Att endast en lärare, hon som sammanställde utvärderingen av verksamhetsåret 2009-2010, visste om att det fanns en utvärdering är anmärkningsvärt. Universitetssjukhuset har presenterat preliminära forskningsresultat av sina mätningar för personalen och på ett föräldramöte. Min studie visar flera goda exempel på utomhuspedagogik och bestående effekter av implementeringen. Eleverna har fått många upplevelser som de troligtvis inte hade fått om implementeringen inte ägt rum.

Referenslista

- Barbour, R. S. (2005). Making sense of focus groups. *Medical Education* 39 (7), 742-750.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education - 5th edition*. New York: RoutledgeFalmer.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design, choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dahlgren, L. O., Edman, S., Grahn, P., Nelson, N., Schön, E., Sjölander, S., et al. (2007). *Utombuspedagogik som kunskapskälla-Närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, I., Grahn, P., & Skärbäck, E. (2009). Närmiljöns betydelse och hur den kan påverkas. *Educare* 1, 81-101.
- Estabrooks, C. A., Thompson, D. S., Lovely, J. E., & Hofmeyer, A. (2006). A Guide to Knowledge Translation Theory. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 25-36.
- FHI. (2011). *Statens folkhälsainstitut*. Hämtat från <http://www.fhi.se/Vart-uppdrag/Fysisk-aktivitet/Rekommendationer/>. den 17 Maj 2011
- Grahn, P. (2007). Barnet och naturen. i L. O. Dahlgren, S. Sjölander, J. P. Strid, & A. Szczepanski, *Utombuspedagogikens kunskapskälla-Närmiljö blir lärmiljö* (ss. 55-104). Lund: Studentlitteratur.
- Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P., & Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of Innovations in Service Organizations: Systematic Review and Recommendations. *The Milbank Quarterly*, 82 (4), 581-629.
- Gustafsson, P. E., Gustafsson, P. A., & Nelson, N. (2005). Cortisol levels and psychosocial factors in preadolescent children. *Stress and Health* 22, 3-9.
- Gustafsson, P. E., Szczepanski, A., Nelson, N., & Gustafsson, P. A. (2008). *Effects of an Outdoor Education Intervention on the Mental Health of School Children*. Manuscript.
- Hall, G., George, A., & Rutherford, W. (1977). *Measuring Change Facilitator Stages of Concern. A manual for use of the CFSoc questionnaire*. Austin: The University of Texas.
- Jordet, A. N. (2007). *Närmiljö som klasserom – En undersökelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kingry, M., Tiedje, I., & Friedman, L. (1990). Focus groups: a research technique for nursing. *Nursing Research* 39:2, 124-125.

- Krueger, R. (1994). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research, 2nd edition*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kvale, S. (1996). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- McElroy, A. (1997). Developing the nurse teacher's role: the use of multiple focus groups to ensure grassroots involvement. *Nurse Education Today* 17, 145-149.
- Nationalencyklopedin. (2011). Sökord: *utomhuspedagogik*. Hämtat från <http://www.ne.se.bibl.proxy.hj.se/utomhuspedagogik>. den 29 april 2011
- NCU. (2004). *Nationellt centrum för miljö och utomhuspedagogik*. Hämtat från <http://www.liu.se/ikk/ncu?l=sv&sc=true>. den 30 april 2011
- Nyberg, G. (2009). *Physical activity in 6-10 year old children : Variations over time, associations with metabolic risk factors and role in obesity prevention*. Stockholm: Karolinska institutet.
- Prochaska, J. O., DiClemente, C. C., & Norcross, J. C. (1992). In Search of How People Change: Applications to Addictive Behaviors. *American Psychologist* 47 (9), 1102-1114.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M., Sanders, D., et al. (2004). *A Review of Research on Outdoor Learning*. Shrewsbury Field Study Council: National Foundation for Educational Research.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations*. New York: Simon & Schuster, Inc.
- Rycroft-Malone, J. (2004). The PARIHS Framework - A Framework for Guiding the Implementation of Evidence-based Practice. *Journal of Nursing Care Quality*, 19 (4), 297-304.
- Sannerstedt, A. (2001). Implementering - hur politiska beslut genomförs i praktiken. i B. Rothstein, *Politik som organisation* (ss. 18-48). Stockholm: SNS Förlag.
- Senge, P. M., Cambron McCabe, N. H., Lucas, T., Kleiner, A., Dutton, J., & Smith, B. (2000). *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York: Doubleday/Currency.
- Skolverket. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolorformerna: Lpo 94 : Lpf 94*. Stockholm: Skolverket.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Szczepanski, A., & Dahlgren, L. O. (2011). Lärares uppfattningar av lärande och undervisning utomhus. *DidaktiskTidskrift 20 (1)*, 1-28.
- Söderström, M., Mårtensson, F., Grahn, P., & Blenow, M. (2004). Utomhusmiljön i förskolan – dess betydelse för barns lek och en möjlig friskfaktor. *Ugeskrift for læger 166 (36)*, 3089-3092.
- Vetenskapsrådet. (2006). *Sökord: Forskningsetiska principer*. Hämtat från www.vr.se. den 16 maj 2011

Bilaga 1:

Intervjuguide

Frågeställning

Hur upplever lärarna/personalen att de tagit sig an och genomfört uppdraget att implementera utomhuspedagogik fyra timmar i veckan?

På vilket sätt upplever lärarna att de och eleverna påverkas av att undervisningen bedrivs utomhus?

Fokusgrupp

1. Hur har ni tänkt när ni lagt upp en vecka med målet att ha utomhuspedagogik fyra timmar i veckan?
 - a) Attityder, åsikter, uppfattningar, kritik (concerns)
 - Skolledning: Ekköpings kommun, rektor
 - Universitet 1: Utbildningen
 - Utomhuspedagogik
 - Implementeringen
 - b) Erfarenheter, önskemål
 - Vad är skillnaden mellan kunskapsproduktion i utemiljö jämfört med klassrumsmiljö?
 - Hur kan man förändra förutsättningar för att underlätta undervisning i utemiljö?
 - Hade ni kunnat göra annorlunda?
2. Vad har ni gjort på utomhuspedagogiken?
 - a) Förutsättningar för utomhuspedagogik
 - Arbetssituation
 - Utomhusmiljö
 - Faktorer som påverkar utomhuspedagogik
 - b) Implementering av utomhuspedagogik
 - Utgångsläge: Aktivitet och/eller innehåll/kunskapsproduktion
 - Personalens lärande
 - Elevernas lärande
 - Goda exempel, främst de som fått bestående effekt
3. Hur har erfarenhetsutbyte, dokumentation och utvärdering gått till? Finns det i skriven form?

Bilaga 2 Sammanställning av resultaten från Arbetslag A – D

| Arbetslag | Organisationen | Innovationen | Individen | |
|-----------|--|---|---|--|
| | | | Fysiskt lärande | Socialt lärande |
| A | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ålagda</i> av kommunen att genomföra implementeringen • Arbetsbelastning hög, känner sig <i>lite jagade</i> • Gott om planeringstid • Bra förutsättningar för utomhuspedagogik • Vet inte hur dokumentation av implementeringen gått till • Önskar att utbildningen gett en <i>helhet av hur man integrerar hela veckan</i> • Lektion ute för att <i>det passar ämnet</i> eller för att jag ska va' ute • Beskriver utbildningens karaktär som <i>"skogsmulle"</i> och <i>inget nytt under solen</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Mycket ute före implementeringen, inte mer ute efter implementeringen • Goda förkunskaper • Stöttning under utbildningen • Vad är utomhuspedagogik? • Bestående effekt: <i>träd</i>, medvetet i pedagogiska planeringen • Efter mer observant på vad man <i>kan</i> göra ute • Syns i pedagogisk planering, <i>ser flera möjligheter att vara ute å' ha ett vetti't innehåll</i> • Träd, nya impulser • Halvklass • Lättorganiserat, lättplanerat, nära • Boka för besvärligt • Uppnådde inte målet 4 timmar/vecka | <ul style="list-style-type: none"> • Väder • Kläder • Årstid • Ämne • Strukturerade barn • Impulskontrollen svår • Störda ute • Svårt att hjälpa barn i behov av stöd • Individuellt; ej genus, ej etnicitet | <ul style="list-style-type: none"> • Undervisning på annan plats • Träd • Kommunikation, <i>bra pratande runtomkring</i> • <i>Avspänt</i> samtal, människa till människa • Språk- och begrepp |

| Arbetslag | Organisationen | Innovationen | Individen | |
|-----------|---|--|--|---|
| | | | Fysiskt lärande | Socialt lärande |
| B | <ul style="list-style-type: none"> • Kunde inte påverka beslutet om att genomföra implementeringen, <i>de' va' bara bestämt.</i> • Arbetsbelastning hög, det kommer hela tiden <i>nå't nytt</i> • Ont om planeringstid, upplever att de inte har tillräckligt med tid till dokumentation, planering, reflektion och erfarenhetsutbyte • Lägre åldrar mer planering • Fritidspedagogen bedriver mycket utomhuspedagogik • Har fått <i>lite inspiration</i> av utbildningstillfällena, annars inget <i>nytt och revolutionerande</i> • Kommunikationen kring utbildningen <i>rörig</i> • Bra förutsättningar för utomhuspedagogik • Nya behov t.ex. fler <i>skydd</i> mot vädret | <ul style="list-style-type: none"> • Utomhuspedagogik en <i>process, ett nytt tankesätt, ett svårt arbets sätt</i> • Bristande förkunskaper hos de nyanställda • Svårt koppla teori och praktik • Fritidspedagogens uppgift • Bokning underlättar • Halvklass • <i>Offra grupptimmarna</i> • Matematik lättast • Nya impulser, lektioner <i>bara blev bra, is</i> • Sagotema • <i>Hur kan man göra de' här ute</i> • Mer planering • 2,5 timmar/vecka | <ul style="list-style-type: none"> • Väder • Kläder, info till eleverna, hemmen, svårt • Säkerhetsavstånd från skolan • Inspirerad lärare • Årstid, vår och höst • Svårt för barn som behöver <i>mycket struktur</i> • Störda ute • Individuellt; ej genus, ej etnicitet | <ul style="list-style-type: none"> • Öppnar möjligheter till nya grupperingar • Lär sig <i>jobba med vem som helst</i> och <i>lyssna</i> • Gruppens konstellation avgör resultat • Skapa en <i>enbet</i> • Ansvar • <i>Förklara tillvägagångssätt, visa hur de tänkt</i> • Utvecklar andra <i>förmågor</i> • <i>Alla e' glada</i> |

| Arbetslag | Organisationen | Innovationen | Individen | |
|-----------|---|--|---|--|
| | | | Fysiskt lärande | Socialt lärande |
| C | <ul style="list-style-type: none"> • Hög arbetsbelastning • Arbetslaget sa ifrån, anlidade museet för utomhuspedagogik • Endast egen dokumentation • Bra förutsättningar för utomhuspedagogik | <ul style="list-style-type: none"> • Goda förkunskaper, deltog inte i utbildningen • <i>Utematte</i>, naturligt inslag i undervisningen • Halvklass • Bestående effekt: samarbete med museet • Mer planering • <i>Tänkt till lite extra</i> • Har individuellt nått målet om 4 timmar/vecka | <ul style="list-style-type: none"> • Väder • Kläder • Utlåning • Koncentration: <i>För fritt ute</i> • Praktiskt göra teorin, aha-upplevelser • Ej störda • Individuellt; ej genus, ej etnicitet | <ul style="list-style-type: none"> • Öppnar möjligheter till olika grupperingar • Ansvar, cykel • Mer <i>bekväma</i> att prata, diskuterar mycket • <i>Uppskattar</i> utematte |
| D | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Påläga</i> från kommunen • Bra förutsättningar för utomhuspedagogik • Höga förväntningar på utbildningen, besvikelse över ej ämnesdidaktisk | <ul style="list-style-type: none"> • Mycket ute före implementeringen • Fördelade ansvarsmässigt ämnen en gemensam förmiddag/månad, ht • Museet, vårterminen 10 • Jämställdhet • Från <i>de ska passa</i> till kan jag göra de' här ute | <ul style="list-style-type: none"> • Kläder • Svårt med <i>krävande grupp</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Positiv upplevelse viktigt • Noga övervägda grupper möjliggör nya <i>möten</i> • Utomhus mer <i>öppet</i>, stimulerar diskussioner |