

**Södertörns högskola** | Interkulturell lärarutbildning mot fritidshem,  
erfarenhetsbaserad. Examensarbete 15 hp | Utbildningsvetenskap C 30hp |  
Höstterminen 2012



En vetenskaplig essä om  
**utomhuspedagogikens**  
**möjligheter och svårigheter**  
för barn med  
**koncentrationssvårigheter**

Ur "I skogen". Alfabet. © Eva Lindstöm

**Av:** Camilla Broberg

**Handledare:** Maria Wolrath-Söderberg

**Title:** A scientific essay on outdoor education opportunities and difficulties for children with concentration difficulties

**Author:** Camilla Broberg

**Mentor:** Maria Wolrath-Söderberg

**Term:** Autumn 2012

## Abstract

---

This scientific essay is based on four self-perceived situations that all takes place in an outdoor environment. The children are aged seven to nine years. At least one of the children in the groups has some type of concentration difficulties. I have combined my practical experience with literature and previous research regarding outdoor education and children with concentration difficulties. Based on this I have tried to interpret and reflect on the opportunities and problems with outdoor education for children with concentration difficulties, especially so called situational concentration difficulties. I have also reflected on my role as a teacher for these children in the outdoor environment. I have divided my reflection into three perspectives; the active perspective, the individual perspective and the interaction perspective.

I have found information supporting that practical element in teaching helps children with concentration difficulties in the learning process. I also believe that an outdoor environment provides great opportunities in such practical pedagogy. However, the teacher has to do a lot of planning and needs a lot of knowledge of children with special needs. In my opinion, outdoor education can also be used to strengthen children with concentration difficulties from an individual perspective and give them a positive experience. This applies if the outdoor activities are tailor made to the individual. Cooperative learning in an outdoor environment can strengthen children with concentration disorders if the composition of the group is adapted to the child. If the teacher does not meet the high demands regarding outdoor teaching, the benefits might quickly become negative experiences for children with concentration difficulties.

**Keyword:** outdoor education, children with concentration difficulties, learning, knowledge, outdoor environments.

**Titel:** En vetenskaplig essä om utomhuspedagogikens möjligheter och svårigheter för barn med koncentrationssvårigheter

**Författare:** Camilla Broberg

**Handledare:** Maria Wolrath-Söderberg

**Term:** Höstterminen 2012

## Sammanfattning

---

Jag har i denna vetenskapliga essä utgått från fyra självupplevda situationer som alla utspelar sig i utomhusmiljö med barn i åldern sju till nio år. Minst ett av barnen i barngrupperna har någon typ av koncentrationssvårigheter. Jag har tillsammans med mina praktiska erfarenheter, litteratur och tidigare forskning inom ämnet utomhuspedagogik och barn med koncentrationssvårigheter försökt tolka och reflektera över möjligheter och svårigheter med utomhuspedagogik för barn med koncentrationssvårigheter, framför allt situationsbundna koncentrationssvårigheter. Jag har även reflekterat över min roll som pedagog för dessa barn i utomhusmiljön. Jag har delat in min reflektion i tre perspektiv: aktivitetsperspektivet, individperspektivet och samspeleperspektivet.

Jag har funnit stöd för att praktiska inslag i pedagogiken underlättar inläring för barn med koncentrationssvårigheter. Jag tror dessutom att en utomhusmiljö ger stora möjligheter i sådan praktisk pedagogik samtidigt som det ställer höga krav på pedagogen i form av planering och kunskap om barn med särskilda behov. Utomhuspedagogiken kan också enligt min reflektion användas för att stärka barn med koncentrationssvårigheter ur ett individperspektiv och ge dem en positiv upplevelse så länge utomhusaktiviteterna är anpassade till individen.

Kooperativt lärande i en utomhusmiljö kan också stärka barn med koncentrationssvårigheter om gruppammansättningen är anpassad till barnet. Om pedagogen inte uppfyller de höga krav som utövande av utomhuspedagogik ställer, kan de positiva effekterna snabbt bli till negativa upplevelser för barn med koncentrationssvårigheter.

**Nyckelord:** Utomhuspedagogik, barn med koncentrationssvårigheter, inläring, kunskap, utomhusmiljöer

# Förord

---

I första hand vill jag rikta ett stort tack till min handledare Maria Wolrath-Söderberg som varit en stor hjälp genom hela uppsatsskrivandet.

Tack till mina gruppkamrater, Jessica Edman och Camilla Johansson för er support och uppmuntrande ord.

Sist men inte minst vill jag framföra ett stort tack till min familj som stöttat, lyssnat och kommit med idéer och åsikter. Den här uppsatsen hade inte blivit detsamma utan er!

Järfälla, 19 november 2012

Camilla Broberg

# Innehållsförteckning

<a href="#">Abstract</a> .....	2
<a href="#">Sammanfattning</a> .....	3
<a href="#">Exempel 1-Oskar i trollskogen</a> .....	6
<a href="#">Exempel 2-Ledaren Leo</a> .....	8
<a href="#">Exempel 3-Samuel och friluftsdagen vid sjön</a> .....	10
<a href="#">Exempel 4-Mattias och vinterdagen</a> .....	13
<a href="#">Inledning</a> .....	16
<a href="#">Syfte och frågeställningar</a> .....	17
<a href="#">Metod</a> .....	17
<a href="#">Praktisk kunskap</a> .....	18
<a href="#">Hermeneutiken</a> .....	18
<a href="#">Begreppsförklaringar</a> .....	19
<a href="#">Utomhuspedagogik</a> .....	<b>Fel! Bokmärket är inte definierat.</b>
<a href="#">Koncentrationsförmåga</a> .....	19
<a href="#">Barn med koncentrationssvårigheter</a> .....	20
<a href="#">Reflektion</a> .....	21
<a href="#">Aktivitetsperspektivet</a> .....	21
<a href="#">Individperspektivet</a> .....	25
<a href="#">Samspeleperspektivet</a> .....	36
<a href="#">Referenslista</a> .....	44
<a href="#">Litteraturreferenser</a> .....	44
<a href="#">Elektroniska referenser</a> .....	48

## Exempel 1-Oskar i trollskogen

---

Solen lyser med sin frånvaro denna gråmulna och disiga höstdag, men det kompenseras av trädens färgprakt. Jag har precis tagit mig ut till bommen på skolgården efter mellanmålet där barngruppen otåligt står och väntar. Jag räknar in barnen som är sex eller sju år och får det till tolv barn, vilket innebär att vi väntar på ytterligare två. Jag ser mig runt i barngruppen. Vissa av barnen står tysta och väntar medan andra har svårare att stå stilla på sin plats i ledet. Jag ser en pojke knuffa en annan pojke i ryggen. En flicka fingrar i en annan flickas hår. Vissa står och pratar med varandra medan Oskar och Gabriel står en bit bort ifrån bommen och lirar med en boll som de hittat uppe i skogspartiet på skolgården.

De två sista barnen kommer utspringande och jag säger åt alla barn att ta tag i sin handkompis och ställa sig två och två på led. Jag ser min kollega Anders komma ut genom ytterdörren och säger till barnen:

- Nu är Anders här, nu ska vi gå till trollskogen!

Oskar sparkar till bollen så att den landar vid gungorna och alla barnen ställer sig snabbt upp på led, för de vet vad som väntar. Jag tar täten som vanligt med Oskar och Gabriel i vardera handen och Anders går sist i ledet. Vi genar över parkeringen och viker av på stigen som leder in i skogen. Höga tallar, granar och lövträd omger oss och marken är täckt av löv, barr, kottar och mossa och stora stenar i varierande storlekar. I och med att det regnade hela dagen igår finns det stora vattenpölar kvar på en del ställen på skogsstigen. Några av barnen, däribland Oskar, hoppar rakt ner i en stor vattenpöl så det skvätter över hela dem men även på de barn som inte hoppar i pölen. Jag tänker att nu blir det väl högljudd klagan men till min förvåning skrattar barnen istället högt tillsammans. Jag tänker att det är tur att alla har regnkläder och stövlar på sig.

Efter cirka 50 meter klättrar vi över en stor trädstam som ligger längsmed marken tvärsöver skogsstigen. Lite längre fram säger jag högt och med lite mystik i rösten:

- Nu går vi igenom trollporten.

Jag vill påpeka att trollporten är något vi pedagoger har hittat på. Trollporten är egentligen en trädstam som bildar en båge i skyn så att det ser ut som en port eller ett valv.

Jag påminner barnen om att vi nu besöker trollens och tomtarnas skog. Barnen tittar upp på trädstammen och blir för en kort stund lite tystare och tankfulla innan de börjar komma med

den ena frågan efter den andra. Vadå trollport? Vad är det? Finns det troll här i skogen? Är de snälla? Var lagar de maten? Vad äter trollen?

Oskar som oftast vill visa sig tuff börjar trycka sig närmare och närmare mig och ställer fler och fler frågor. Jag och Anders tycker det är roligt att hitta på historier och sagor, som vi oftast kommer på i stunden medan vi är i skogen. Jag och Anders fortsätter vårt sagoberättande medan vi tillsammans går genom den ojämna terrängen i skogen. Vi går längre och längre in tills vi kommer till en öppen glänta med en grillplats. Fyra stora stockar bildar en kvadrat med grillplatsen i mitten. Några ljusglimtar kan urskiljas mellan trädtopparna, annars känns det som om det skymmer, trots att klockan bara är två på eftermiddagen.

Barnen, jag och Anders sätter oss ner på stockarna. Jag och Anders frågar barnen hur de tror att tomtarna klarar av kylan på vintern och hur deras hus ser ut. Några av barnen räcker snabbt upp sina händer och vi låter dem svara i tur och ordning. Jag börjar med att fråga Hakim.

- Jag har sett i en bok att de bor i svampar.

Lina säger bestämt:

- Nej, där bor ju smurfarna. Jag tror att tomtarna bor i marken i gångar som kaninerna.

Anna säger:

- Tomtarna bor under granar och har sängar av mossa.

Oskar säger:

- Tomtarna tar träden för att bygga sina hus.

Jag lyssnar intresserat på alla förslag och jag och Anders föreslår sedan för barnen att de själva ska få bygga hus åt tomtarna så att de kan klara av den kalla vintern. Vi säger att de själva får leta upp materialet i skogen som de vill bygga av.

Barnen sprider snabbt ut sig två och två eller i smågrupper av tre eller fyra och väljer ut de platser där husen ska byggas på. Det går inte att undvika att se att barnen tycker att detta ska bli roligt och spännande och jag ser hur kreativiteten flödar. Det tar lite tid för Oskar och Gabriel att komma igång med sitt bygge. Jag hjälper pojkarna lite på traven och föreslår material som de kan använda sig av. Nu kommer de äntligen igång och de springer snabbt iväg för att plocka grenar och pinnar på marken. Barnen samlar på sig allt möjligt som de kan hitta i skogen som pinnar, granris, stenar, mossa, lavar, svampar, kottar, löv m.m. och börjar skapa sina hus. Några ställer pinnar mot en trädstam för att bilda en kåta och lägger mossa på

marken, medan andra gräver en grop i marken och täcker med gränris. Några tar det ännu ett steg längre och bygger små sängar och bord av pinnar, mossor och löv och lägger in mat såsom blåbär och lingon.

Medan jag hjälper barnen med att ställa upp pinnar mot trädstammen och medan jag går och tittar på deras kreationer och ger beröm kommer jag på mig själv att jag går runt och småler. Jag vill verkligen inte att tiden ska ta slut. Jag vet att vi snart måste bege oss tillbaka till skolan för att hjälpa till med de barn som är kvar på fritids. Oskar och Gabriel som oftast hamnar i konflikter med varandra, i och med att båda vill vara den som bestämmer, fungerar jättebra tillsammans. I hela 45 minuter kunde Oskar koncentrera sig på den uppgift vi gett honom.

Jag vill ogärna störa barnen i deras skapande men är tyvärr tvungen att låta dem avsluta. Innan vi går tillbaka till skolan får varje par eller grupp i tur och ordning berätta om sina tomtehus. Oskar och Gabriel presenterar stolt sitt tomtehus av gränris, mossor, pinnar, skräp med mera som de hittat i skogen.

## Exempel 2-Ledaren Leo

---

Det är september månad och sensommarsolen värmer i ansiktet. Årskurs två och tre ska på utflykt till Ågesta i Lännaskogens naturreservat. Alla klasserna går tillsammans dit på ett långt led. Väl framme delas barnen in i smågrupper av fem, blandat tvåor och treor. De ska tillsammans i grupperna gå en snitslad bana i skogen och lösa uppgifter på vägen. Vid olika stationer i skogen står pedagoger utplacerade för att instruera uppgifterna. En i varje grupp utses till ledare. Ledarens uppgift är att leda gruppen genom den snitslade banan och han eller hon ska hela tiden gå först och ta ansvar för protokollet.

För att undvika köbildning i skogen vid de olika stationerna får ena hälften av grupperna gå banan och den andra hälften får leka lekar medan de väntar. Jag går in i skogen för att placera mig på min station, där barnen ska få lösa olika mattegåtor. På vägen till min plats kommer jag på att det kan vara bra att samla tallkottar som barnen kan ha och räkna med om de behöver. Jag tar fram en plastpåse ut min rygsäck och börjar plocka.

Jag hittar en bra sten som jag sätter mig på medan jag väntar in den första gruppen. Jag ser Leo komma halvspringande och strax efter honom tre barn till från hans grupp. Antingen är han så ivrig att få komma först eller så har han blivit vald till ledaren. Jag frågar Leo:



- Är du ledaren i gruppen?
- Ja! svarar Leo, andfådd.

Min första tanke är hur ska detta gå? Han kommer bara springa ifrån gruppen, spela Allan eller ta allt för stor plats och inte se till att alla är delaktiga. Till min förvåning verkar han ta sin uppgift på fullaste allvar. Han tittar bakåt för att se att alla i gruppen är med honom. När gruppen är samlad berättar jag vad de ska göra på min station och jag väljer ut en mattegåta som lyder: Gubben Gunnar och gumman Gunnel bor på en gård. På gården finns en katt, en hund, tre hönor, tre grisar och två kor. Hur många ben finns sammanlagt på gården?

Jag upprepar mattegåtan för att tydliggöra vilka djur som finns på gården och hur många det är av varje. Det är tyst en stund i gruppen och jag ser att alla tänker så det knakar. Jag pekar på påsen med kottarna och frågar om de vill ha dem och alla nickar instämmande. Leo är duktig i matematik och det är hans favoritämne men han har svårt att förstå problemtal eller lästal och behöver gripbart material att använda sig av för att förstå helheten.

Tillsammans plockar de fram kottar ut påsen och börjar resonera:

- Katten och hunden har åtta ben tillsammans, säger Elina och lägger åtta kottar på rad framför gruppen.
- Hönorna har två ben så det blir.... sex ben tillsammans, säger Elina. Leo lägger till ytterligare sex kottar och räknar ihop dem.
- Då har vi..... 14 ben, säger Leo efter en stunds betänketid efter att ha räknat kottarna.
- Grisarna och kossorna har fyra ben och det blir 20 ben, säger Elina snabbt, innan hon hunnit lägga upp kottarna.
- Men då är det väl 34 ben, säger Leo lite osäkert efter att ha räknat kottarna.
- Har ni inte glömt något? Frågar jag lite diskret.
- Vadå? säger barnen i mun på varandra.
- Gubben och gumman, säger Klas som tigit fram tills nu.
- Just det! säger barnen i kör.
- 38 ben! säger Leo och Elina samtidigt.
- Bra jobbat! och vad kul att ni löste mattegåtan tillsammans, säger jag glatt och visar barnen vilket håll de ska ta vägen till nästa station.

När alla grupperna har passerat mig börjar jag ta mig tillbaka till stugorna där vi lämnat våra ryggsäckar. Alla barn har spritt ut sig och sitter och äter sin medhavda matsäck. Jag letar upp Leo och sätter mig bredvid honom och frågar om han tycker att det har varit en bra dag. Han

säger att det har gått bra och tar upp en chokladpeng ur jackfickan och visar stöddigt upp den för mig. Vid den sista stationen skulle alla grupperna göra en orienteringsuppgift och leta efter en skatt, som i det här fallet var chokladpengar. Jag berättar för Leo hur bra ledare jag tycker att han hade varit för sin grupp genom att ha väntat in sina gruppmedlemmar och att de löst uppgifterna tillsammans. Leo sträcker lite extra på sig när jag talar om det.

Efter lunch är det fri lek och barnen sprider ut sig runt stugorna och den stora ängen. De flesta, däribland Leo, söker sig till skogskanten för att bygga koja. Jag följer med honom, men håller mig på behörigt avstånd, för att se hur han fungerar med de andra barnen. Det brukar ofta bli konflikter mellan Leo och andra barn då de anser att han bestämmer för mycket. På marken letar barnen upp stora grenar av gran- och tallris för att skapa sina kojor. Trots det stora antalet barn fungerade det överraskande bra med samarbetet för Leos del.

### Exempel 3-Samuel och friluftsdagen vid sjön

---

Luften känns frisk och kall denna höstlika oktoberdag och marken är fuktig och gräset är täckt av daggdroppar som glittrar i solens strålar som når marken. Jag känner mig positiv och glad. Idag är det friluftsdag för årskurs ett, två och tre. Lotta har samlat klass 2C i klassrummet på morgonen för att gå igenom dagen och viktiga regler som kommer att gälla.

Barnen blir indelade i grupper och för att de ska komma ihåg vilken grupp de tillhör får de varsitt nummer skrivet på sin hand. Efter cirka tio minuter är Lotta klar med genomgången och säger åt barnen att gå på toaletten, klä på sig varma kläder och ta med ryggsäcken och leta upp sin grupp utanför skolbyggnaden. Alla barnen reser sig i stort sett samtidigt upp från sina stolar och Samuel som sitter närmast dörren springer som vanligt ut först från klassrummet för att denna gång komma först till toaletten. Några ställer sig på led till toaletterna medan andra börjar klä på sig. Jag ser Samuel komma ut från toaletten och han plöjer sig förbi klasskamraterna för att komma till sin hyllplats. Klasskamraternas onda blickar, suckar och arga kommentarer gör att jag stannar kvar och ser till att Samuel får på sig sina kläder och kommer ut så att inga fler incidenter händer i korridoren.

Jag går själv och klär på mig ytterkläderna, tar min ryggsäck och pappret med schemat för dagen och går ut för att möta upp min grupp. Jag brukar vilja vara väl förberedd på vad som ska hända under sådana här dagar, men jag har inte hunnit kolla igenom schemat ännu men jag tänker att jag kanske kan göra medan vi går.

Jag och Lotta har tillsammans gjort gruppindelningarna för att få det att fungera så bra som möjligt under dagen. Hon tar Linus och jag tar Samuel. När jag kommer ut ser jag Samuel springa runt på skolgården tillsammans med sin kompis Linus. Jag tar tag i Samuels arm och säger åt honom att följa med mig men han rycker snabbt undan sin arm och säger argt:

- Släpp mig!

Den positiva inställningen jag hade tidigare denna morgon har börjat avta. Ska Samuel visa denna sida kommer det bli en lång och påfrestande dag.

Jag försöker samla mig. Jag har fått gruppnummer sju och tittar igenom listan med barnens namn och försöker pricka av dem i tur och ordning. När jag samlat ihop mina åtta barn i blandade åldrar, och de har fått ställa sig två och två på led, följer vi efter de andra grupperna på gångvägen mot skogen. På vägen finns lappar uppsatta med jämna mellanrum i träden med uppgifter som vi ska göra. Vi ska bland annat gå 50 myrsteg (så små steg som möjligt), 50 elefantsteg (så stora steg som möjligt), samla fem mjuka och fem hårda saker och leka björnen sover. Under vägen gör Samuel allt annat än vad han ska göra. Han springer upp i skogen längsmed gångvägen, försöker hela tiden ha koll på vad gruppen framför oss gör och när vi andra tar myrsteg tar han elefantsteg osv. När vi ska leka "björnen sover" vägrar han medverka och säger bestämt:

- Det är en bäbislek! Töntigt! Jag vägrar!

Jag låter honom göra andra saker trots att de andra i gruppen kommenterar att han inte gör som vi andra. Jag försöker hålla mig positiv och glad utåt sett mot barnen, men inombords koka jag av frustration.

När vi väl tagit oss in i skogen ser vi gula och blåa band uppsatta i träd som utmarkerar en snitslad bana. Jag berättar för barnen att vi har fått i uppdrag att leta efter saker som inte hör hemma i skogen och att vi ska hitta så många saker som möjligt. Nu märker jag helt plötsligt på Samuel att han tycker att detta ska bli kul. Han tar snabbt täten med mig och vi börjar se oss runt omkring för att leta efter saker. Samuel verkar inte ha uppfattat vad jag sagt utan börjar plocka upp de saker han hittar, en handske och ett par glasögon, för att ta dem med sig. Jag försöker säga åt honom att låta sakerna ligga kvar för att även grupperna efter oss ska kunna hitta sakerna. Vi fortsätter att leta och Samuel hittar en glasflaska som han plockar upp, men lägger snabbt tillbaka den. Det räcker tydligen inte med att bara se sakerna för Samuels

del, han vill även ta på dem. Vi letar och räknar ihop de ting vi hittat och får det till 22. Samuel tar allt som en tävling och vill naturligtvis vara den som hittar flest saker. Han jämför antalet med gruppen före oss som bara hade hittat 18 saker. Samuel blir glad och skriker högt:

- Jaaa, vi vann! Jag är bäst!

Nu har vi kommit fram till sjön. Klipporna breder ut sig i viken och vassen svajar i strandkanten. Det blir genast mycket kallare och blåsigare och jag känner hur kylan biter sig fast i kinderna, trots att solen skiner. Jag tänker att det var tur att jag tog på mig en extra tröja, mössa och vantar. Jag ser mig runt omkring och ser att många av barnen inte har mössa på sig.

Vid sjön har många grupper samlats i väntan på att få en genomgång av användbara friluftssaker att ha med sig i naturen. En av idrottslärarna har fullt upp med att göra upp en eld i eldstaden och många av barnen dras automatiskt dit. Det märks på idrottsläraren att han är stressad över all uppståndelse och säger åt barnen flera gånger, med irritation på rösten, att hålla sig på avstånd och visar var de får stå. Jag säger åt min grupp att sätta sig på en bergshäll för att vänta, men jag märker att det är svårt att hålla ihop min grupp och jag börjar känna mig stressad över situationen. Två flickor i årskurs ett säger fordrande:

- Vi är vrålhungriga! Snääällllaa, kan vi få börja äta vår matsäck.

Jag blir själv påmind om hur hungrig jag är, men tittar i mina papper och läser att vi måste få vår genomgång av friluftssaker innan vi får äta vår matsäck. Flickorna suckar och sätter sig ner molokna på berget. När jag står och pratar med flickorna ser jag samtidigt en liten pojke som står och trycker sig tätt mot en tall och ser ut att frysa. Han är endast klädd i en tunn jacka och gymnastikskor. Jag frågar om han har en extra tröja, mössa eller vantar med sig i ryggsäcken, men han skakar på huvudet. Jag känner mig dum och oansvarig när jag säger åt honom att gå till sin gruppansvariga och tala om att han fryser. Jag vill hjälpa pojken men känner mig stressad över och inställd på att ha koll på endast min grupp av barn, kanske för att jag har Samuel i min grupp.

Jag ser mig runt omkring och märker att jag under tiden jag pratat med flickorna och den frusna pojken så har jag släppt fokus ifrån Samuel och jag kan till min fasa inte se honom. Hjärtat börjar bulna snabbare och jag tittar på skaran barn som står vid eldstaden, men ingen Samuel. Jag tittar in i skogen, men ser ingen där heller. Jag vänder blicken ut mot sjön och får

se att Samuel och Linus står långt ute på en klippa och kasta stenar ut i vattnet. Lotta har av allt att döma fått syn på dem före mig och skriker åt pojkarna att genast komma tillbaka. Hon ryter till flera gånger innan pojkarna långsamt tar sig tillbaka och de får sig en rejäl utskällning av Lotta, som vill påminna pojkarna om det hon sa i klassrummet på morgonen om att inte gå nära vattnet. Jag känner nu extra press på mig att ha extra koll på var Samuel befinna sig.

Äntligen är det dags för min grupp att ha genomgång av friluftstidningarna. Vi ställer oss i en ring runt en filt och på filten ligger ett antal olika saker som moraknivar, trianglakök, sjukvårdsväska, myggstift m.m. Klockan är snart tolv och jag känner att min blodsockernivå är extremt låg och min ork börjar tryta. Jag märker på hela gruppen att även de har svårt att stå stilla och lyssna. Det blir en orolig genomgång. En del av barnen sätter sig ner på marken medan andra försöker känna på artiklarna eller står lite bakom ringen och plockar saker på marken eller pratar med varandra. Samuel som inte verkar vara ett dugg intresserad har hittat en grov och lång pinne som han viftar med. När jag rycker pinnen ifrån honom blir han arg och springer en bit därifrån in i skogen, hittar en ny pinne och sätter sig på en sten i närheten. Jag beslutar mig för att låta honom sitta där under genomgången i och med att jag hade bra uppsikt över honom.

Som tur är blir genomgången inte så lång i och med att idrottsläraren märker att barnen har svårt att koncentrera sig och lyssna. Jag säger åt min grupp att det nu är dags för lunch men att vi ska ta oss upp till ängen och äta vår medhavda matsäck. Jag anser att det inte är någon idé att sitta och äta i kyla och blåst. Jag förklarar för Samuel att vi ska äta lunch och han reser sig upp från stenen med pinnen i handen och följer med oss. Vi går stigen upp till ängen och sätter oss på ett berg för att äntligen få mat i våra magar. Min äggsmörgås och varm choklad smakar utmärkt. Nu när även Samuel sitter och äter kan jag för en gång skull koncentrera mig på de andra barnen i gruppen vilket jag inte kunnat tidigare under dagen. All fokus har legat på Samuel.

## Exempel 4-Mattias och vinterdagen

---

Det är en kall men solig vinterdag och snön riktigt knarrar under allas fötter när vi går på led på gångvägen. Barr och grenarna på träden är täckta av snö och rimfrost som glittrar i solens strålar och solljuset har precis sökt sig fram igenom trädtopparna. Idag har skolan fått besök av några lärarstudenter från Stockholms universitet som ska ha utomhuspedagogik med

barnen. Varken klassläraren Angelika eller jag har någon aning om vad lärarstudenterna ska hitta på, utan vi ska bara vara närvarande och se till att klassen förflyttar sig från station till station och att barnen fungerar bra tillsammans i klassen.

Väl framme på ängen möts vi upp av två lärarstudenter som säger att vi ska följa med dem till vår första station. Hon säger att barnen vid denna station ska ha ordet vinter som utgångspunkt och att de ska leta naturföremål som var och ett bildar ordet vinter. Hon frågar om barnen kan ge förslag på naturföremål. Någon säger T som i tall och en annan säger R som i rönn. Barnen går ihop två och två och springer iväg åt olika håll för att leta. Jag ser att Mattias sätter sig rakt upp och ner i snön med blicken fäst i marken för att markera att han inte vill göra uppgiften. Jag känner igen hans kroppsspråk. I klassrummet brukar han sätta sig under bordet eller gömma huvudet i sina armar när han inte vill göra en arbetsuppgift. Jag försöker med mina peppande tillrop locka med mig Mattias för att leta material och tillslut reser han sig upp, borstar av sig snön, och pulsar sakta efter mig och Alexander in i skogen för att leta. Halvvägs till skogen säger Mattias nedstämt:

- Jag orkar inte gå i den här snön, jag har ont i benen.

Jag försöker få Mattias på andra tankar och börjar fråga vad vi kan hitta för sak på bokstaven T. Han säger snabbt tall. Jag frågar vidare på resterande bokstäver och när killarna inte kommer på saker ger jag dem ledtrådar. Jag hjälper till att plocka nypon och rönn och efter cirka tio minuter kallas barnen tillbaka för att visa vad de hittat. Varje par får lägga upp naturföremålen i snön för att sedan visa vad de hittat. Vi hann inte hitta alla sex naturföremål för att bilda ordet vinter men med min hjälp hittade vi iallafall fem saker som Mattias och Alexander lägger upp framför sig. Varje par får gå igenom vad de hittat och när det är Mattias och Alexanders tur säger de i tur och ordning stolt: V- som i vide, N- som i nypon, T- som i tall, E- som i en och R- som i rönn.

Klassen tar sig vidare till nästa station där vi möts upp av en manlig lärarstudent som säger att de ska leka en lek som heter ”Under hökens vingar kom”, fast på ett annorlunda sätt.

- Den som är hök ska fråga efter tiokamrater istället för färger, säger han.

Han berättar vad leken går ut på och frågar om alla har förstått. Ett barn utses till hök medan resten av barnen får dra varsitt kort ur en tygpåse med siffran noll till tio på. Alexander utses till hök och ställer sig på andra sidan för att där ropa ut en siffra. Han skriker:

- Under hökens vingar kom!

De andra barnen svarar:

- Vilken tiokamrat?
- Nio! säger Alexander.

Alla som inte har siffran ett springer så snabbt de kan i den höga snön över till andra sidan medan de som har siffran ett på sitt kort visar stolt upp det framför sig och går lugnt till andra sidan. Alexander hinner kulla ett antal klasskompis, däribland Mattias. Alla hökar ställer upp sig på linjen i snön och säger en ny siffra. Barnen som inte har tiokompisen försöker parera mellan hökarna för att inte bli kullade. Mattias pulsar så fort han kan men när han försöker kulla en av sina klasskamrater råkar han falla och drar med sig kamraten i fallet. Pojken som blir neddragen blir arg och ledsen och kastar sig gråtandes på Mattias. Mattias, som ofta har kort stubin, slår tillbaka och till slut ligger de båda i snön och slår och sparkar på varandra. Jag och Angelika går snabbt emellan. Jag får tag på Mattias som snabbt rycker sig loss från mitt grepp och vill ge sig på pojken igen men Angelika och jag försöker hålla pojkarna på behörigt avstånd från varandra. Mattias ger till slut upp och springer iväg i den höga snön och jag bestämmer mig för att följa efter honom. Medan han springer ser han sig ibland om för att göra sig förvissad om att jag följer efter honom. Han ramlar men reser sig snabbt upp igen och fortsätter att halvspringa. Jag ser att han går in en bit i skogen och sätter sig på en snötäckt sten eller stubbe. Jag fortsätter att hålla mig på behörigt avstånd från honom för jag vet att det inte är någon idé att försöka prata med honom när han är så arg. Han behöver få en stund för sig själv att bara sitta och ta det lugnt. Efter en stund gör jag ytterligare ett försök att ta mig närmare honom men då tar han sig ännu längre in i skogen och jag får backa tillbaka.

Samtidigt som jag försöker ha koll på vad klassen har för sig försöker jag även se vad Mattias gör. Efter cirka tio minuter ser jag till min förvåning att Mattias går med bestämda steg mot mig. När han kommer fram säger han argt, men kontrollerat:

- Jag fryser och jag vill hem.

Han fortsätter att säga att han inte vill leka den dumma och larviga leken. För att inte behöva lämna Angelika själv med klassen föreslår jag för Mattias att vi istället kan bygga något i snön tillsammans och det går han med på. Vi letar upp en orörd plats på den snötäckta ängen och hans och min fantasi börjar flöda och vi skapar tillsammans och gjorde en snögubbe.

# Inledning

---

Intresset för naturen har alltid legat mig varmt om hjärtat. Mitt sommarställe som är beläget på landsbygden utanför Vingåker i Södermanland har varit en bidragande orsak. Där har jag fått känna på att vara nära naturen med skogsmark, åkermark och sjölandskap i omgivningen vilket blivit en naturlig del av mitt liv. År 2004 tog jag biologimagisterexamen på Naturresursprogrammet på Sveriges lantbruksuniversitet i Uppsala.

Som biolog och pedagog vill jag kunna förmedla mitt naturintresse vidare till dagens barn och få dem att förstå vikten av att vara ute och leka och kunna ge dem en positiv och varaktig upplevelse. För mig är utomhuspedagogik att vara ute i naturen och ta vara på skogens, ängens eller sjöns olika möjligheter, att leka olika lekar med utgångspunkt i t.ex. matematik och svenska. Barnen får tillfällen att lära sig arbeta tillsammans i olika former, t.ex. genom att mäta, hämta pinnar för att bilda bokstäver eller siffror, eller hämta olika saker i skogen med olika struktur och form med mera. I naturen tränas också barnens olika sinnen och kondition, koordination, samarbete och mycket mer som hör utomhuspedagogiken till. Jag anser att det därför är av stor vikt att studera utomhuspedagogik för alla barns och pedagogers intresse och att det blir ett naturligt komplement till den traditionella pedagogiken.

Det är inte alltid så lätt att vara barn i dagens skola, särskilt inte för de barn som har svårt att sitta stilla i en skolbänk en längre stund och lyssna på läraren och koncentrera sig på uppgiften. Under de år jag arbetat i skolans värld har jag märkt att man som pedagog får lägga extra ork och energi på barn som är stirriga, alltid i farten och har svårt att inrikta sig på en sak i taget, d.v.s. barn som av olika anledningar har svårigheter att skaffa sig kunskap. Det kan bland annat inbegripa barn med olika grad av koncentrationssvårigheter, dyslexi, sociala beteendestörningar eller vissa tillståndsbedömningar som ADHD.

Många barn med koncentrationssvårigheter är enligt mig rika på kunskap och kan fungera olika bra i olika situationer. Den miljö som barnen vistas i kan ha stor påverkan på deras koncentrationsförmåga. Därför har jag fått en känsla av att utomhusmiljö är positivt för många av dessa barn.



# Syfte och frågeställningar

---

Syftet med denna vetenskapliga essä är att jag vill undersöka om barn med koncentrationssvårigheter enklare kan ta till sig undervisningen utomhus än undervisning inomhus.

Mina frågeställningar lyder: Vad finns det för möjligheter och svårigheter med lärandemiljön utomhus för barn med koncentrationssvårigheter och hur ska min roll som pedagog vara för dessa barn.

Denna essä utmärks av ett reflektivt sökande och i första hand söker jag efter nya tankar och idéer på hur jag som pedagog på bästa sätt kan bemöta och förmedla ett lustfyllt lärande inom ämnet utomhuspedagogik för barn med koncentrationssvårigheter.

De fyra olika exemplen ovan är egenupplevda händelser och skildrar olika scenarier som utspelade sig i utomhusmiljöer i skolans närområde. Med utomhusmiljöer menar jag skog, strand, äng, sjö m.m. Områdena innefattar inte skolgården eller fotbollsplanen. De fyra exemplen speglar alla utomhuspedagogiken med utgångspunkt på lek och lärande under skol- och fritidshemstid. Namnen som figurerar i mina exempel är påhittade för att skydda personernas identiteter och pojkarna i mina exempel är mellan sju och nio år.

## Metod

---

I sin bok *Skriva – en metod för reflektion* uttrycker Maria Hammarén att skriva är ett bra tillvägagångssätt för att tänka igenom och speciellt framhäva kunskap från egna erfarenheter. Genom att lyfta fram material och åskådliggöra det från sina tidigare upplevelser kan man därmed belysa erfarenheter. Det gäller att ha inställningen och intresset att på nytt genomleva vissa händelser jag som person har samlat på mig, för att sedan gå in på djupet och analysera dem (Hammarén 2005, s. 17, 18). Redan 1580 uppkom essäskrivning då den franske renässansfilosofen Michel de Montaignes skrev sin första självreflekterande bok. Han ville skapa en tillit mellan författaren och läsaren, genom att författaren för en dialog med läsaren (Bech-Karlsen, 1999, s.47 ). Jag vill med min essä försöka skapa detta förtroende till läsaren.

I min skrivprocess kommer jag att använda mig av min praktiska kunskap som biolog och pedagog och av förståelse- och tolkningsläran hermeneutiken som jag kommer att redogöra för nedan.

## **Praktisk kunskap**

Filosofen Fredrik Svenaeus formulerar i boken *Vad är praktisk kunskap?* att vad som åskådliggörs och görs mer inträngande i det praktiska vetandet i våra yrken är våra händelser och reflektioner. Våra händelser och upplevelser innehåller fallbeskrivningar och teoretiska djupverkningar som ger exempel på hur man som praktiker med ordens och uppfattningarnas hjälp kan komma närmare sitt personliga yrkeskunnande (Svenaeus 2009, s. 32). Ofta använder man benämningen praktisk kunskap när man talar om kunskap man får via yrkesverksamheten, men överallt där människan lever och arbetar finns praktisk kunskap och utan att tänka på det utnyttjar vi vår kropp i olika aktiviteter. Den praktiska kunskapen är personligt vunnen kunskap och det enda som kan ge kunskapen betydelse och innebörd är ett personligt engagemang (Svenaeus 2009, s. 12f).

För att utvecklas måste det egna lära känna det främmande och slutligen bli tämligen förtroget. Ur detta utbyte blir kunskap till (Svenaeus, 2009, s. 20). Min vetenskapliga essä grundar sig på praktisk kunskap som har sitt ursprung i mina egna erfarenheter av att vara biolog och pedagog i skolan. Tillsammans med min praktiska kunskap, litteratur, olika teorier, skolans styrdokument och forskning kommer jag tolka och reflektera kring de självupplevda händelserna för att på detta sätt kunna komma närmare mitt personliga yrkeskunnande som utomhuspedagog och få bättre förståelse för barn med koncentrationssvårigheter.

## **Hermeneutik**

I min skrivprocess kommer jag att använda mig av *hermeneutiken* som är ett vetenskapligt förhållningssätt som betyder förståelse- eller tolkningslära. Enligt Patel och Davidson menar hermeneutikern ”att det går att *förstå* andra människor och vår egen livssituation genom att *tolka* hur mänskligt liv, existens, kommer till uttryck i det talade och skrivna språket samt i människors handlingar och i mänskliga livsyttningar.” Det som är min tillgång som undersökare för att förstå och tolka objektsformen är min förförståelse, mina kunskaper, föreställningar och uppfattningar (Patel & Davidson 2011, s. 29). Genom att jag vill ta reda på vad det finns för tänkbara möjligheter och svårigheter med utomhuspedagogik för barn med koncentrationssvårigheter använder jag mig av hermeneutiken för att genom mina

självupplevda händelser kunna få en förståelse för hur barn med koncentrationssvårigheter kommunicerar, agerar och handlar i utomhusmiljöer. Jag kan även få en förståelse för mitt eget agerande och göra tolkningar utifrån detta.

Inom hermeneutiken förekommer ett grundläggande begrepp som är *den hermeneutiska spiralen*. Detta begrepp syftar till att det inte finns någon utpräglat utgångsläge eller mål i sin tolkning. Det är delarna i helheten som utvecklas. Texten tolkas och förstås och man skaffar sig nya erfarenheter och tankar som i sin tur leder till ny tolkning och ny förståelse (Patel & Davidson 2011, s. 30). Syftet med uppsatsen är inte att nå ett slutgiltigt mål eller resultat, jag vill primärt skaffa mig nya erfarenheter och tankar som kan leda till ny insikt.

## Begreppsförklaringar

---

Begreppen koncentrationsförmåga och barn med koncentrationssvårigheter är centrala i uppsatsen och därför väljer jag att förklara dessa närmare.

### **Koncentrationsförmåga**

Barnpsykiatrikern Björn Kadesjö skriver i sin bok *Barn med koncentrationssvårigheter* att koncentration är när en person är koncentrerad på en uppgift, händelse eller situation och att personen med sina sinnen syn, hörsel, känsel, lukt och smak försöker samla så mycket information som möjligt. Personens koncentrationsförmåga är bra om all viktig information finns kvar och all onödig eller störande information har eliminerats. Med detta menar Kadesjö att för att kunna koncentrera sig på en uppgift måste individen klara av att:

- rikta sin förmåga att ta in informationen, dvs. sin perception, liksom sina tankar och känslor mot uppgiften
- utesluta ovidkommande intryck
- komma igång med, hålla fast vid och avsluta uppgiften (Kadesjö 2009, s. 15).

Externa intryck från verkligheten och dess själsliga verksamhet bör överrensstämma för att ett barn ska kunna vara koncentrerat. Vilka intryck de tar emot, d.v.s. görs tillgängligt för sina sinnen, och vilka de stänger ute, beror på olika omständigheter som Kadesjö beskriver nedan:

- Barnets *tidigare erfarenheter*, kunskap och intellektuella nivå.
- Barnets *känsloliv*, dvs. vilka emotionella reaktioner som intrycken från omvärden väcker hos barnet.

- Barnets *motivation* till att vilja närma sig den konkreta uppgiften, något som till stor del bestäms av de två första punkterna (Kadesjö 2009, s. 16).

## Barn med koncentrationssvårigheter

Barnpsykiatrikern Tore Duvnér definierar i sin bok *ADHD: impulsivitet, överaktivitet och koncentrationssvårigheter* begreppet koncentrationssvårigheter som bristande förmåga att inrikta sig på vad som är det huvudsakliga under lämplig tid utan att avleda uppmärksamheten genom irrelevant stimuli. Oförmågan till koncentration påverkas av vilka intellektuella kapaciteter som barnet har för att klara av att förstå en viss uppgift, instruktioner och regler rörande dess svårighetsgrad och därtill även den respons och uppmuntran omgivningen visar (Duvnér 1998, s. 34). Kadesjö menar att barns motivation och deras förståndsmässiga och känslomässiga tillgångar har betydelse för koncentrationsförmågan. Han framhåller även att koncentrationsproblem kan förändras från en situation till en annan, från ett tillfälle till ett annat och beroende på vem som betraktar dem. Därför kan det uppfattas på olika sätt (Kadesjö 2009, s. 16f).

Vardagligt hör man ofta pedagoger använda ordet koncentrationssvårigheter för att beskriva barn som har svårt att sitta stilla en längre stund och koncentrera sig på en specifik uppgift. Uttrycket koncentrationssvårigheter benämner egentligen olika beteenden. För att förtydliga olika former av koncentrationssvårigheter kan man enligt Kadesjö dela upp koncentrationssvårigheterna i primära, sekundära och situationsbundna.

Det kallas för *primära koncentrationssvårigheter* om koncentrationssvårigheterna är bestående, d.v.s. om det inverkar på barnet i flertalet situationer. Koncentrationssvårigheterna kan vara biologiskt betingat och medfödda eller tidigt utvecklade brister i hjärnans funktion som kan följa barnet under hela barndomen. Barnet kan även ha en psykosocialt jobbig uppväxtmiljö som kan ha en väsentlig innebörd för hur allvarsamma och kombinerade koncentrationsproblemen är (Kadesjö 2009, s. 21f).

Barnet kan ha problem att rikta intresset på en uppgift, att utesluta irrelevant stimuli och hålla fast vid uppgiften till den är genomförd. Förutom koncentrationssvårigheter kan dessa barn även ha problem med motorik, språk, kognitiva funktioner och uppfattningsförmåga (perception) (Kadesjö 2009, s. 21). Det är dock angeläget att framhålla att dessa problem kan förekomma hos alla barn i olika situationer eller faser i deras utveckling. Hur problemen ska värderas beror på svårighetsgrad och inverkan på barnets vardag. Vad gäller svårighetsgraden kan även den visa sig vara olika mellan olika barn. Problemen kan också ta sig skilda uttryck

beroende på situationen och miljön (Mårtensson & Rosander 2005, s. 22). Ett barn med t.ex. ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) kan ha hög koncentrationsförmåga när motivationen kommer inifrån (Kadesjö 2009, s. 63ff).

*Sekundära koncentrationssvårigheter* är mera temporära och har sin grund i olika omständigheter i barnets miljö som t.ex. en konsekvens av brister eller stressfaktorer i barnets uppväxt. Kan barnet på få hjälp med att lindra dessa temporära svårigheter så är de inte längre utmärkande (Kadesjö 2009, s. 17f).

*Situationsbundna koncentrationssvårigheter* förekommer hos barn som i vissa situationer inte klarar av att koncentrera sig men som fungerar i andra situationer. Detta kan uppstå när ett barn föreläggs en uppgift som inte motsvarar dess erfarenheter eller lärda kvalifikationer. Det kan gälla barn som har läs- och skrivsvårigheter, barn med motoriska eller perceptuella svårigheter och barn med perceptionssvårigheter, d.v.s. barn som har svårt att anpassa och tyda intryck med sinnen. Det förekommer också kombinationer av de olika typerna av koncentrationssvårigheter (Kadesjö 2009, s. 18f).

Pojkarna i mina exempel har dels primära koncentrationssvårigheter och dels situationsbundna koncentrationssvårigheter och det är det som jag kommer att relatera till i min reflektion.

## Reflektion

---

Mina fyra exempel kan analyseras ur olika synvinklar. Jag har dock koncentrerat mig på hur barnen i utomhusmiljön handlat praktiskt men även hur de har agerat som enskild individ respektive i samspel med andra i grupp. Jag har därför valt att dela in min reflektion i tre olika delar. Dessa är **aktivitetsperspektivet** där jag utgått från pragmatismen och John Dewey, **individperspektivet** där jag baserar min reflektion på Jean Piagets teorier om den kognitiva utvecklingen och **samspeleperspektivet** där jag tar avstamp i Lev Vygotskij och hans teori om den närmaste utvecklingszonen.

### Aktivitetsperspektivet

*Det jag hör glömmar jag*

*Det jag ser minns jag*

### *Det jag gör kan jag*

(Konfucius 500 f.kr, Nordlund, Rolander & Larsson 2004, s. 13)

Någon som förespråkade den praktiska kunskapen var den amerikanske filosofen, psykologen och pedagogen John Dewey (1859 – 1952). Han menade att praktisk kunskap ska respekteras lika mycket som teoretisk kunskap, alltså det är lika viktigt att få göra och att uppleva saker som att läsa och höra om dem. Dewey ansåg att teori, praktik, reflektion och handling hänger samman (Hjertstrom Lappalainen & Schwarz 2011, s. 102, 103). Med detta menar Dewey att kunskap bör ha samband till verkligheten och att den måste vara lämplig för sitt ändamål. Han utvecklade tanken med att barnen i skolan ska kunna utöva inflytande på sin egen inläring och kunna arbeta praktiskt och kunna experimentera. För att på bästa sätt kunna motivera eleven skall deras mål uppnås nu och inte senare i livet.

Dewey var därmed mot långsiktiga mål i skolan och talade istället om kortvariga mål, d.v.s. varje lektion har ett mål och varje problemställning har sitt mål (Kroksmark (Red.) 2003, s. 374f). Deweys tankar om kortsiktiga mål kan kopplas till exempel 1. Under vår stund i skogen fick barnen enbart en uppgift att bygga ett hus till tomtarna i skogen, d.v.s. ett kortsiktigt mål att uppnå. Alla barnen, däribland Oskar, lyckades med detta mål, vilket kan bero på tryggheten i förhållande till oss pedagoger, till miljön och till den mindre barngruppen. Detta hjälpte honom att behålla fokus på det kortsiktiga mål som uppgiften syftade till. En händelse där uppgifterna var många och där målen inte uppnåddes var i exempel 3 i Samuels fall. Det blev uppenbart för mig att Samuel hade svårt att fokusera på den uppgift som han skulle utföra just för tillfället. Istället låg fokus på kommande uppgifter och hur framförvarande grupperna presterade. I just detta fall tror jag att utomhusmiljön spelade in negativt eftersom Samuel då lätt kunde bli distraherad av omgivande miljö och på så sätt tappa fokus på det mål som var aktuellt för stunden.

Förutom att anpassa målens längd till individen är det viktigt att ha i åtanke hur höga mål som ställs, främst för barn med koncentrationssvårigheter. Barnpsykologen Tore Duvné talar i sin bok *ADHD- impulsivitet, överaktivitet, koncentrationssvårigheter* om att man som pedagog inte ska sätta högre mål än att man är övertygad om att målet kommer att nås. Istället för att ständigt möta motgångar kommer barnet med koncentrationssvårigheter få känna att det har lyckats vilket förstärker självkänslan och motivationen (Duvné 1998, s. 95). Om man kopplar detta till exempel 1 så var syftet med uppgiften för Oskars del inte att bygga det finaste eller

bästa huset tillsammans med sin kamrat utan att få utlopp för sin kreativitet. Barnen själva hade fått tycka till om hur tomtarnas hus kunde se ut och deras åsikter spretade rejält. På så sätt anser jag att vi lyckades förmedla att det inte fanns några rätt eller fel. Bara det faktum att Oskar byggde något medförde att han hade klarat uppgiften.

När ett barn lyckas med något ska man enligt Duvnér omedelbart ge beröm (Duvnér 1998, s. 96). Genom beröm och positiv feedback från oss pedagoger lyckades Oskar med husbygget och Leo med sitt ledarskap att klara av att fullfölja sina uppgifter och de fick känna sig stolta. Detta medförde att de fick med sig en positiv känsla från vistelsen i naturen.

När pedagogiska aktiviteter sker utomhus är det viktigt att tänka på att undervisningen och den känsla som ska förmedlas i det fria alltid har som avsikt att få barnen engagerade samtidigt som det är av stor vikt att de berörs på ett personligt plan (Strotz & Svenning 2004, s. 36). Mattias i exempel 4 berördes dock inte på ett personligt plan. Detta kan vara en risk med utomhuspedagogik. Jag tror att Mattias brist på engagemang berodde på hans begränsade motoriska förmåga i kombination med det ganska krävande klimatet. Här anser jag att lärarstudenterna hade misslyckades med att förmedla en positiv känsla med utomhusvistelsen och att de inte hade anpassat uppgifterna utifrån alla barns förutsättningar.

Det känslomässiga i kombination med handling och tanke var något som John Dewey tog fasta på i egenskap av sin pragmatism (Hartman, Lundgren & Hartman 2004, s. 15). Efter ordet *pragma* har pragmatismen fått sitt namn som betyder gärning eller handling (Gustavsson 2002, s. 93).

Dahlgren och Szczepanski anser att utomhuspedagogikens varaktighet ligger i att ”lära vid handen, att gripa för att begripa”. Detta uttryck grundar sig på Deweys formulering ”Learn to do by knowing and to know by doing” (Dahlgren & Szczepanski 2004, s. 11). Det är i själva handlingen eller gärningen som barnet skaffar sig kunskap i relation till sin miljö (Kroksmark (Red.) 2003, s. 375). Jag märkte på Leo i exempel 2 att han tyckte att mattegåtan var svår trots att matematik var hans favoritämne. Detta kan bero på att det var ett lästal och han hade svårt att se sambandet i huvudet när han bara fick uppgiften uppläst för sig. Med kottarna och kompisarna som hjälpmedel kunde han dock via en fysisk upplevelse åskådliggöra exemplet i sitt inre.

Några som spinner vidare på tanken att barn med sina händer måste få känna och ta på saker och ting för att förstå sin omvärld är gymnasielärarna Britt-Inger Olsson och Kurt Olsson. De skriver i sin bok *Att se möjligheter i svårigheter-Barn och ungdomar med koncentrationssvårigheter* att barn med koncentrationssvårigheter har ett vidare krav på att konkretisera material för att de ska kunna förklara och utveckla sina tankar inom ett område genom att de handgripligen måste uppfatta en händelse eller en sak. För att en elev med koncentrationssvårigheter ska kunna koncentrera sig på en uppgift måste den vara lämpad efter hur personen uppfattar saker samt dess kunskapsförmåga. Pedagogen bör då ha bra kunskaper om elevens starka och svaga sidor (Olsson & Olsson 2007, s. 19).

Även om exemplet med Samuel innehåller ett flertal negativa situationer fanns det dock enligt mig vissa ljusglimtar. Ett exempel var när barnen skulle hitta saker i skogen som inte hörde hemma där. Denna uppgift passade Samuel mycket bra i och med att han fick utlopp för sina positiva kvaliteter, som sin aktiva och praktiska sida, just för att övningen innehöll rörelsefrihet och för att han fick möjlighet att ta och känna på föremål. Jag tror att det är bra att barn med koncentrationssvårigheter får lära sig att tävla och därmed känna av hur det känns att både vinna och förlora, men jag tror det först sker bäst ihop med en vuxen och att man sedan kan tävla ihop med andra kamrater för att undvika negativa känslouttryck och konflikter.

Barnpsykologen Björn Kadesjö menar i sin bok *Barn med koncentrationssvårigheter* att när barn med koncentrationssvårigheter idogt arbetar med något praktiskt är det som mest uppmärksamt och entusiastisk (Kadesjö 2009, s. 204f). Detta stämmer väl in på när Samuel letade föremål i skogen, men även på Oskars byggande av tomtehus. Oskar verkade tycka att uppgiften var väldigt rolig när han själv praktiskt fick bygga husen och dessutom göra detta på egna villkor och utan instruktioner från oss pedagoger. Just förmågan att kunna koncentrera sig på husbygget och göra klart sin uppgift var en väldigt positiv upplevelse för oss. I klassrummen lyckas han sällan slutföra de uppgifter han uppmanas att göra.

Jag tror också att sättet vi introducerade uppgiften på hade betydelse för genomförandet. Kadesjö skriver att för att få ett barn med koncentrationssvårigheter uppmärksamt är berättande med samband till barnets erfarenheter en bra metod. Grundläggande för barn med koncentrationssvårigheter är att anknyta till barnets egen föreställningsvärld och med



ursprung i hur barnet tänker när det stöter på en uppgift (Kadesjö 2009, s. 204f). Att inleda skogsturen genom att berätta om tomtar och troll syftade givetvis till att få alla barnen lite extra intresserade, men vi visste också att detta var ett område som låg Oskar varmt om hjärtat. I exemplet med Mattias däremot var det fråga om en temporär insats där de blivande lärarna svårligen kunde tillgodogöra sig kunskap om hur barnen, och då i synnerhet Mattias, skulle reagera på den aktuella uppgiften i utomhusmiljö. Detta är för mig ett exempel på hur en uppgift som inte anpassats till barn med speciella behov kan leda till att barnets inställning till uppgiften blir negativ redan i ett tidigt skede vilket påverkar hela genomförandet.

För ett barn med koncentrationssvårigheter är det inte resultatet som står i centrum utan ståndpunkten hos barnet är att en uppgift blir gjord. Vissa av barnen förstår inte vad de har för kunskaper och har svårt att komma ihåg hur de fullföljde uppgiften. Därför är det betydelsefullt att de stimuleras till att reflektera över sitt personliga arbete och beskriva med egna ord på vilket sätt de uppnådde uppgiften (Kadesjö 2009, s. 207f). När det gäller praktiska uppgifter t.ex. i Oskars fall där han fick i uppdrag att bygga hus, var det inte resultatet som var viktigt utan att han gjorde något. När barnen hade byggt klart sina hus fick de berätta om hur de gått tillväga och här fick Oskar öva på att granska och tänka igenom hur han hade handlat.

Sammanfattningsvis tror jag att praktiska inslag i pedagogiken underlättar inläring för barn med koncentrationssvårigheter. Emellertid behöver uppgiften vara anpassad efter barnets kunskapsnivå. Möjligheten att känna på föremål och själv konstruera saker ger barnen både en möjlighet att konkretisera uppgiften, men även att reflektera över vad som har gjorts. Jag tror dessutom att en utomhusmiljö ger stora möjligheter i sådan praktisk pedagogik. Dock kräver det mer av pedagogen i form av planering och kunskap om barn med särskilda behov.

## **Individperspektivet**

*What we see changes what we know.*

*What we know changes what we see.*

(Jean Piaget)

Den Schweiziske utvecklingspsykologen Jean Piaget (1896-1980) är en huvudperson inom det kognitiva perspektivet på barns lärande. Från latinets *cognitio* har vi fått ordet kognition

som står för kunskap, tänkande och lärande, dvs. allt vi tänker, tolkar, lär in, kommer ihåg, fantiserar om med hjälp av vår hjärna (Hwang & Nilsson, 2011, s. 61, 62). För att finna sin rätta plats här i livet är individens tänkande en del av henne. Piaget arbetade fram fyra huvudstadier i den kognitiva utvecklingen som är relaterade till ålder och dess tänkande.

Dessa fyra stadier är:

- det sensori-motoriska stadiet (0 - cirka 1,5 år)
- det preoperationella stadiet (cirka 2 - 7 år)
- det konkret operationella stadiet (cirka 7 - 11 år)
- det formellt operationella stadiet (cirka 11 år och uppåt) (Piaget 1970, s. 711).

Barnen i mina fyra exempel är mellan sju och nio år och ska således enligt Piagets teori befinna sig i det konkret operationella stadiet. Detta stadium kännetecknas av att barn kan tänka logiskt men endast med avseende på gripbara ting i världen omkring dem. För att tyda särskilda erfarenheter och varsebildningar kan barnet praktisera tankeriktiga procedurer för att kunna förstå (Hwang & Nilsson, 2011, s. 63). I min reflektion över situationerna har jag dock slagits av att en del barn i vissa avseende synes befinna sig kvar i det preoperationella stadiet. I detta stadium kan barnet börja tänka symboliskt, vilket avspeglar dess tillämpning av språket och fantasin. Sättet att tänka är i stort sett egocentriskt, alltså endast med hänsyn till sitt eget perspektiv ser barnet omvärlden. I det preoperationella stadiet kan de ha förstått tillvägagångssättet att kunna se saker ur andra aspekter, t.ex. begripa hur en annan tänker eller förnimmer (Hwang & Nilsson, 2011, s. 63).

Har barnet svårt att förstå sig på hur en annan tänker eller uppfattar saker och ting kan det vara besvärligt att skapa en fungerande kompisrelation i och med att det oftast hör till att man kan anpassa sig till hur den andre känner sig och märka av dess behov. Ett barn med koncentrationssvårigheter är ständigt upptagen med att tillfredsställa sina egna behov och känner sig därmed gång på gång otillfredsställd. Han eller hon känner sig även lätt orättvist behandlad. Att avläsa den andres miner eller höra på betoningen att den andre inte gillar barnets beteende har barnet med koncentrationssvårigheter svårt för och begriper inte att kamraten blir ledsen. Kräver ett barn att alltid få mest och alltid vill vara först blir det inte omtyckt i barngruppen (Kadesjö 2009, s. 263). Samuel är ett exempel på ett barn som har svårt att känna av andras känslor. Det märktes tydligt i toalettkön när han bara pressade sig

fram till sin hylla utan att ta hänsyn till sina klasskamrater. Eller i skogen när han inte brydde sig om vad de andra tyckte om honom när han inte ville vara med på de olika övningarna.

De fyra utvecklingsstadierna kan liknas vid en trappa, där det efterföljande stadiet bygger på det tidigare. Piagets idé är strävan att nå mental jämvikt, alltså få en jämvikt mellan olika motarbetande krafter i medvetandet. Hur väl man har lyckan att fatta och förstå världen omkring oss är ett mått på intelligens. Man anpassar därmed sitt gamla tänkande och tar in nya intryck och nya erfarenheter för att uppnå jämvikt och det är det som är vår intelligens. Denna anpassning sker på två sätt, genom *assimilation* och *ackommodation*. Assimilation betyder att nya erfarenheter förankras till de tidigare utan att några ”scheman” behöver ändras. Ackommodation innebär sedan att personen förändrar sin kunskap och sitt sätt att tänka allteftersom nya erfarenheter uppstår (Hwang & Nilsson 2011, s. 64).

Enligt Björn Kadesjö möter ett barn med koncentrationssvårigheter flertalet av sina arbetsuppgifter på ett oberäkneligt, ingalunda genomtänkt sätt. Oberoende av uppgiftens natur använder de ett likartat tillvägagångssätt i stället för att tänka igenom olika handlingsalternativ. Barnet kan ha svårt för att relatera sitt arbete (eller sin läsning) till tidigare erfarenheter och omformas inte aktivt. Att urskilja de perspektiv som är betydelsefulla att sammanföra för att begripa innebörden i en helhet kan barnet ha svårt för. Inställningen kännetecknat ofta av chansningar och efterhärmingar hellre än av egen fördjupning (Kadesjö 2009, s. 205). Därmed kan barn med koncentrationssvårigheter ha svårt att ackommodera och ha behov av en vuxen att få hjälp med att kunna behärska sin inläring.

I exempel två fick Leo hjälp med tillvägagångssättet att lösa mattegåtan genom att använda kottar. Som jag nämnt ovan är Leo duktig på matematik, men har svårt för lästäl, d.v.s. problemtal som han får upplästa och inte ser framför sig. Med stöd av Piagets teori borde Leo utifrån den uppgift som han lyckades genomföra, kunna assimilera kunskapen och på så sätt lösa liknande lästäl, men då troligtvis lättare med hjälp av kottar eller liknande hjälpmedel. Att han genomförde uppgiften borde inte medföra att han med automatik kan lösa lästäl på papper i ett klassrum. Däremot tror jag att han på ett lättare sätt kan ackommodera den erfarna kunskapen och på så sätt utveckla sin förmåga att lösa även denna typ av uppgifter. Detta kräver dock en aktiv handling från Leos sida men även stöd och hjälp från pedagogen.

Piagets betonar ideligen att barn måste tillåtas vara aktiva och få erövra egna fysiska och bildade erfarenheter för att utvecklas (Säljö 2000, s. 61). Barnet är i grunden egocentriskt och genom att barnet själv får en förbättrad förståelse av sin omgivning utifrån sin egen utgångspunkt gör det framsteg. Att barnet är egocentriskt innebär därmed inte att det är självupptaget, utan det är egocentriskt i den bemärkelsen att det bara förstår händelser och objekt beträffande sitt eget perspektiv (Säljö 2000, s. 66). När barnet får vara aktivt, fysiskt och mentalt intresserat i sin omvärld, och när det får möjlighet att handskas med den och analyserar den, enligt Deweys uttryck ”Learn to do by knowing and to know by doing”, det är då som det förbättrar sitt kunnande för att kunna begripa och kunna kommunicera i olika situationer i framtiden (Säljö 2000, s. 105f). Piagets teori om det aktiva barnet kan kopplas till barn med koncentrationssvårigheter med tanke på att många av dessa barn är i behov av extra rörelse. I exempel 1 visade Oskar på mentalt intresse genom att ställa frågor om tomtar och troll utifrån sin föreställningsvärld. Därefter fick han fysiskt utforska sin omgivning genom att leta upp materialet i skogen, vilket jag tror var utvecklande. Eftersom han är en pojke som har extra rörelsebehov tror jag också att det var positivt att uppgiften utfördes i en utomhusmiljö där utrymmet är större.

För de barn som är aktiva och behöver utrymme att röra på sig kan utomhusmiljön bidra till att ge en betydande möjlighet till inläring med alla sinnen. Kunskapen kan då befästas i kroppen och stannar troligtvis kvar längre (Johansson & Enö (red) 2011, s. 21ff).

Grundtanken med leken ”Under hökens vingar” var att barnen skulle lära sig vilka tal som två och två bildar talet tio. Personligen tycker jag att tanken var bra, men som jag nämnt ovan var lärarstudenterna inte så insatta i vissa av barnens problematik. Tyvärr tror jag att det faktum att uppgiften utfördes utomhus var kontraproduktiv för Mattias, bl.a. p.g.a. hans motoriska brister. Detta var extra tråkigt eftersom detta är något som Mattias behöver förbättra.

Ingegerd Ericsson påpekar i sammanfattningen av sin doktorsavhandling *Motorik, koncentration och skolprestationer- en interventionsstudie i skolår 1-3* ”att ökad fysisk aktivitet och extra motorisk träning har stor betydelse för elever med små och stora motoriska brister, men även för elever med lätta och stora koncentrationssvårigheter när det gäller deras motoriska utveckling (Ericsson 2003, s. 6).” Hon skriver vidare att med motorisk träning påverkas de barn som behöver olika förutsättningar för att lära sig nya saker positivt, men att det är svårt, under en och samma period, att fastställa hur stor del av positiva förändringar som kan betraktas beroende på träningen, och hur mycket som kan klarläggas av den

allmänna utvecklingen hos barnet och andra faktorer. En sådan faktor skulle kunna vara att mer fysisk aktivitet och rörelseglädje i skolan medför en positiv känsla och allmänt ökad trivsel med skolarbetet, vilket skulle kunna tänkas ha positiva effekter även för elevernas skolprestationer (Ericsson 2003, s. 6). I exemplet med Mattias tror jag emellertid att uppgiftens mål var för högt ställda för honom och att han redan tidigt kände att han skulle misslyckas med uppgiften. Han hade istället behöver öka sitt självförtroende och få en positiv känsla för att kunna öva upp sin motorik. Detta bör ske i andra sammanhang än att pulsa runt i massor av snö.

Barn med stora koncentrationsstörningar är i en del fall inte lika rörliga i och med de oftast är motoriskt oskärpta. Då dessa barn ställs inför en uppgift som fordrar tankeverksamhet har de svårt att anamma tillräcklig energi och de mister snabbt lustkänslan och kraften. För att de ska få något gjort måste man tvinga dem (Kadesjö 2009, s. 27f). I exempel 4 hade Mattias svårt att finna lusten att gå iväg och hitta de fem olika föremålen för att bilda ordet vinter. Miljön runtomkring honom försvårade hans motivation till att koncentrera sig på uppgiften. I och med att Mattias har nedsatt motorisk färdighet var det ansträngande att pulsa genom den tjocka snön och samtidigt anstränga sig att klara uppgiften. För att hålla motivationen uppe försökte jag hela tiden ge uppmuntrande kommentarer till pojkarna. Jag fick med mig Mattias men han gav upp ganska lätt. Att han gjorde detta kan bero på att barn med koncentrationssvårigheter, i en ny situation, kan tappa modet när det inte känner sig säkra i situationen.

Kadesjö betonar vikten av att eleven känner tillit till pedagogerna (Kadesjö 2009, s. 274) eller som Klein uttrycker det: ”Barn lär sig mer av vuxna de tycker om än vuxna de har ett dåligt förhållande till” (Olsson & Olsson 2007, s. 21). I den situation Mattias befann sig i kände han sig osäker men jag tror att han kände tillit till mig som pedagog, för när han blev arg efter den oförutsedda incidenten i leken under hökens vida vingar var det till mig han kom. Jag kände att jag på sikt med ett sådant förtroende skulle kunna få honom att känna större glädje inför denna typ av kombination av praktik och pedagogik i utomhusmiljö. När det bara var han och jag som gjorde snögubbe i snön och när det var på hans villkor, fungerade det bra.

Rörelse är glädje, kroppslig kontakt och det skänker självbekräftelse. Detta är inte minst viktigt för de barn som inte kommer till sin rätt i ett traditionellt klassrum, dvs. barn som belastas av motorisk oro och som upplever en osäkerhet i samspelet med klasskamraterna. I

det utomhuspedagogiska klassrummet värderas, aktiveras och används även andra färdigheter än de rent verbala och begåvningen att sitta stilla och ta emot det sagda eller skrivna ordet. Det är påvisat i en experimentell studie i utomhuspedagogik att utomhusvistelse och fysisk aktivitet har positiva effekter på individen i grupp som minskad stress, förbättrad problemlösning och bättre kommunikation (Dahlgren, Sjölander, Strid & Szcsepanski 2007, s. 115). Det pedagogiska arbetssättet ”kooperativt lärande” tar fasta på barns lärande i grupp, vilket jag kommer att beskriva närmare i nästa del, d.v.s. i samspeleperspektivet. Det var för mig tydligt att utomhusmiljön hade positiv påverkan på både Leo och Oskar. De har båda svårt att sitta stilla en längre och har även svårt att slutföra uppgifter i klassrumsmiljö, men ute i naturen var de engagerad och positiva genom hela utförandet. De var helt klart mer koncentrerade i skogen än i klassrummet.

Det är olika faktorer som spelar in på barnets förmåga att koncentrera sig. Det kan t.ex. vara typ av uppgift, motivation, de yttre omständigheterna och med hur pass nöjda de är med läget. Barnen stänger succesivt av uppmärksamheten om förklaringarna är för långa då barnet inte kan tillgodogöra sig insikten genom utläggningar som det inte frågat efter (Kadesjö 2009, s. 45). Samuel kunde inte alls koncentrera sig på den långa genomgången av friluftssaker. Saker som pinnar att leka med, hunger, frusenhet, ilska över att ha blivit tillsagd gjorde att han tappade intresset. Vissa av dessa saker, såsom hungerkänsla och frusenhet, skulle vi pedagoger kunnat undvikit genom bättre förberedelser.

Vad som i utomhusmiljön påverkar både ork och humör är hunger, kyla och väta. Det är av stor vikt att både pedagog och barn klär sig efter väder. Är man blöt, fryser eller är hungrig är ingenting roligt och motivationen dalar och därmed hämmas inlärningen. Barn är beroende av regelbundna måltider. Därför är det av stor vikt att hålla mattiderna likaså ute i naturen som när man är inne. För att man själv som pedagog ska ha ork och kraft är det grundläggande att man själv tänker på att äta och dricka. Man ska alltid vara beredd på oväntade händelser och man kanske hamnar i en situation då man behöver fatta akuta beslut (Brügge, Glantz & Sandell 1999, s. 47). Det var inte bara Samuel som blev okoncentrerad på grund av dessa faktorer, utan i princip alla andra barn också. När vi pedagoger ska vistas i naturen med eleverna måste vi ta ett större ansvar när det gäller planering. Detta gäller inte bara måltider och klädsel utan även att rekognoscera de områden som ska besökas.

Ett barn med koncentrationssvårigheter blir snabbt ivrig, fordrar aktivitet och kräver uppmärksamhet i stunder av väntan, d.v.s. då inget är planerat och barnet inte är sysselsatt. De vuxna måste dels vara medvetna om när moment innehåller väntan och dels förtydliga för sig själva vilka förväntningar som man har på barnet i denna situation (Kadesjö 2009, s. 55). Med beaktande av Samuels aktiva person, var besöket till just en sjö i vissa avseende ett risktagande. För att inget allvarligt skulle hända hade vi kunnat se till att vi aktiverade barnen, och då Samuel i synnerhet, vid just sjön. I sådant fall hade vi troligtvis undvikit att Samuel gick nära sjön för att kasta sten, något som i värsta fall hade kunna sluta med att han ramlat ner i det kalla vattnet. Denna typ av risker är en av de negativa sakerna med utomhuspedagogik. En annan är mängden distraktion som finns i naturen.

Barn med koncentrationssvårigheter blir hela tiden distraherade av yttre händelser som synintryck, hörselintryck och vidrörande och det har svårt att behålla uppmärksamheten på den startade uppgiften (Kadesjö 2009, s. 26f). Samuel hade stora svårigheter med att gå på gångvägen till skogen och samtidigt utföra olika uppgifter som att ta myrsteg, elefantsteg mm. Samuel hade mycket svårt att hålla fokus på det vi i den lilla gruppen skulle göra tillsammans. Han skulle hela tiden ha koll på var de andra grupperna befann sig som var före och efter oss. I denna situation märkte jag på några i barngruppen, genom deras kommentarer och blickar, att de störde sig på att Samuel inte gjorde samma sak som vi. Jag ansåg att det var bäst att låta honom fortsätta göra som han ville och inte försöka reta upp mig på det. Jag var redan irriterad och ville inte göra saker och ting värre. Det sista jag ville göra var att skrika på Samuel, för jag vet att det inte fungerar. Han skulle troligtvis bara bli mer stökig vid tillsägelse. Samuel gick med oss i gruppen och det räckte för mig, men jag inser nu i efterhand att jag kanske borde ha agerat annorlunda. Det bästa för Samuel hade troligtvis varit om bara han och jag hade gått tillsammans och gjort de uppgifter som han tyckte var intressant för att på detta sätt fånga hans engagemang.

Kadesjö anser att det är ansträngande med ett klivet och stökigt barn, som har svårt att vara uppmärksam, för såväl vuxna som andra barn. Man kan bli arg och irriterad. Pedagogerna kan bli väldigt dominerande gentemot barnet för att få barnet att göra det som man själv tycker är betydande. Detta gör att interaktionen mellan pedagog och barn kan komma att utmärkas genom hämmande aktioner, befallningar och varningar från den vuxnes sida och där barnet kan komma att protestera (Kadesjö 2009, s. 28f).

För att inte hemfalla åt ett sådant förhållningssätt krävs det att man som vuxen är ett steg före barnet hela tiden och kan sätta stopp för barnet innan det är för sent. För att lyckas med detta krävs att man känner barnet, d.v.s. vad det har för egenskaper, vad det brukar bli störda av osv. (Kadesjö 2009, s. 167f). Som jag nämnt ovan var det en risk att ta med Samuel till en sjö. Jag borde därför ha varit extra tydlig mot honom innan vi kom fram till sjön och berättat för honom vad det var för regler som gällde. Det bästa hade troligtvis varit att jag och Samuel dagen innan hade gått samma väg för att förbereda honom på vad som skulle hända, för att undvika överraskningsmoment. Hade situationen istället varit som sådan att jag ensam hade varit med Samuel eller att barngruppen hade varit t.ex. tre eller fyra barn hade förutsättningarna varit annorlunda. Dels hade jag hela tiden kunnat ha uppsyn över allihop och dels hade de i egen takt kunnat utforska området.

I vissa fall ges inte barnet tid och möjlighet att få prova på saker och ting och inte klara av att hålla fast vid vad det påbörjat. De får därmed inget gynnsamt tillfälle att uppleva att det är kul att framkalla något som fordrar ihärdigt bemödande. Att erhålla de erfarenheter som är oundvikliga för att utveckla kunskap och förmågor blir besvärligare, vilket i sin tur resulterar i svag självkänsla och tillförsikt till sin egen duglighet (Kadesjö 2009, s. 28f). Man får inte glömma att stenkastningen vid sjön verkade vara en positiv upplevelse för Samuel, vilket jag som pedagog borde ha utnyttjat. Om barngruppen hade varit mindre tror jag att jag hade kunnat förstärka denna positiva upplevelsen och få samma positiva effekt som jag fick med Oskar. Planeringen har som sagt stor betydelse.

Gunilla Ericsson skriver i sin text *Uterummets betydelse för det nya växandet* att hon inte tror att eleverna uppnår en stärkt bild av sig själv om utomhusundervisningen enbart förknippas med något som utförs vid några enstaka tillfällen. Istället uppnår de ökad självkänsla om utomhuspedagogiken tillhör skolans ordinarie verksamhet. Det är inte ovanligt att den verksamhet som bedrivs utomhus förläggs till frilufsdagar och utflykter vilket fyller en viktig funktion. Dock är det svårt att hävda att detta är något annat än fristående delar i skolans verksamhet. Detta riskerar att medföra att eleverna ser på utomhusverksamhet som ett spektakel eller som ett break och att det inte betraktas som en del av den ordinära skolverksamheten. Det är därför att föredra att det arbete som utförs utomhus görs i kortare sjök, kanske bara en timme, men även upp till halvdagar och att detta görs med regelbundenhet som en del i den ordinarie planeringen (Ericsson 2004, s. 144ff).



Speciellt när det gäller barn med koncentrationssvårigheter håller jag med Ericsson om att det är viktigt för dem med regelbundenhet. I fallet med Oskar i trollskogen hade vi ett aktivitetsschema uppsatt på fritidshemmet med bilder på olika aktiviteter som skulle ske under veckan, där utedag var en av dem. Med hjälp av detta schema och att vi påminde honom de dagar det var hans tur att gå till skogen gjorde att han var förberedd på vad som skulle hända. Detta resulterar i att det inte blir några överraskningsmoment vilket ledde till att Oskar kunde känna sig lugn och trygg i detta sammanhang. I exemplet med Samuel förekom istället många överraskningsmoment som gjorde att han tappade fokus och blev istället otrygg med mig och gruppen. Exempel på överraskningsmoment var dels de olika små uppgifterna som skulle göras längs med vägen som varken jag eller barngruppen var förberedda på och dels när vi kom fram till sjön, där jag strax innan skulle ha förberett Samuel på detta.

Övergångar från ett moment till ett annat kan göras lättare om rutiner byggs in också i övergångarna, t.ex. hur dessa introduceras för barnet. Barnet är i behov av en kort introduktion inför varje nytt moment. Elevers svårigheter i att koncentrera sig i en viss situation kan relatera till bristfällig instruktion inför uppgiften (Kadesjö 2009, s. 186). I exempel 3 var jag dåligt insatt i schemat över dagens alla moment och för Samuels del skulle jag ha varit bättre påläst och introducerat de olika momenten tydligare för honom så att han var väl förberedd på nästkommande aktivitet. Samuel lyssnade inte på vad jag hade att säga om de olika aktiviteterna vilket troligtvis berodde på min otydlighet i förklaringen och att förklaringen kom för sent. Han hade troligtvis vid förklaringsstidpunkten redan fokus på annat. Även mängden aktiviteter tror jag påverkade honom.

Oftast är friluftsdagar eller andra hel eller halvdagar då barnen vistas ute i naturen fullproppade av aktiviteter. Brügge, Glantz & Sandell skriver i sin bok *Frilufslivets pedagogik-för kunskap, känsla och livskvalitet* att vi vill få med så mycket som möjligt på programmet med t.ex. naturspår, ordnade lekar, tävlingar mm. Detta gör att det inte finns mycket tid över för barnen själv att vandra runt i naturen och upptäcka saker och ting som kan leda till många olika äventyr. Istället för att utforska allt kan man istället komma överens om att undersöka vissa saker (Brügge, Glantz & Sandell 1999, s. 28). Friluftsdagen i exempel 3 var fullproppad med aktiviteter vilket gjorde att Samuel inte måktade med att delta i alla, utan var bara delaktig i det som han själv tyckte var intressant. Är inte friluftsdagarna bra planerade utifrån alla barns förutsättningar och behov resulterar det oftast i att de blir mindre

lockande. Istället för många olika aktiviteter tycker jag det är viktigt att låta barnen upptäcka omgivningen i egen takt. Ett bra exempel på detta var Oskars kreativa utlopp vid husbyggandet och Leos kojbygge.

Elevens fallenhet att åstadkomma något varierar med dess humör som kan skifta från dag till dag. Många elever med koncentrationssvårigheter har enligt Kadesjö en kognitiv impulsivitet i situationer av inläring, som medför att de handlar utan att tänka sig för eller reagerar med utgångspunkt i första bästa plötsliga tanke. Den kognitiva impulsiviteten kan även visas genom att barnet vid vissa förhållanden har svårt att kontrollera sina känslouttryck, ofta överreagerar de ju äldre barnet blir och desto jobbigare är det för dem att inte kunna kontrollera sina utbrott av känslor (Kadesjö 2009, s. 32f). I exempel 4 valde Mattias att gå iväg till skogen för att avreagera sig och för att inte behöva visa sina känslor för resten av klassen, vilket han tyckte var jobbigt och skämdes.

Barn med koncentrationssvårigheter uppfattar sig gång på gång som hjälplösa i förhållande till händelseförlopp som de blir delaktiga i. Många gånger hamnar de i konflikter med andra barn och begriper inte varför de andra blir så förargade på dem (Kadesjö 2009, s. 13). Utifrån Piagets utvecklingsstadier, som jag nämnt tidigare, ska Mattias befinna sig i det konkret operationella stadiet (cirka 7 - 11 år) men ligger troligtvis efter i den kognitiva utvecklingen och har troligtvis ännu inte utvecklat förmågan att förstå hur andra tänker och känner, vilket oftast barn som kommit in i det konkret operationella stadiet har gjort.

Saker som man måste ta i beaktande när man följer dessa fyra utvecklingsstadier är att barnets prestationsförmåga inverkar på situationen det förekommer i, hur uppgifterna uttrycks och om uppgifterna uppfattas som innebördsrika för barnet. Man bör även ta hänsyn till de personliga olikheterna när det gäller tillfället för de olika utvecklingskedena och att utvecklingen kan gå både framåt och bakåt och inte följer en trappa som går stadigt uppåt (Hwang & Nilsson 2011, s. 256).

Genom att rätta sig efter kraven till vad barnet klarar av, anpassa miljön eller genom att hjälpa barnet med koncentrationssvårigheter att klargöra sina kunnigheter som motorik, språk och sociala färdigheter kan man minska konflikten mellan vad omgivningen förväntar sig och vad barnet faktiskt förmår (Kadesjö 2009, s. 142). Leo är vi vanliga fall väldigt konfliktbenägen

och hamnar ofta i slagsmål. Under vår promenad i skogen agerade han dock väldigt lugnt och tycktes inte finna någon anledning att söka konflikt. Barn är olika, men för Leos del tror jag att naturen har en lugnande och positiv effekt.

Främst i USA har man under de senaste åren inte bara forskat om naturens gynnsamma effekter på individens kroppsliga välbefinnande utan även börjat studera naturens påverkan på barn med koncentrationssvårigheter. Enligt en forskningsstudie från universitetet i Illinois påvisades en ökad koncentrationsförmåga, för barn mellan sju och tolv år diagnostiserade med ADHD, om de fick vara tjugo minuter i en park varje dag (Faber Taylor & Frances, 2009, s. 402-409). Genom att därmed anpassa miljön har forskning visat på att efter vistelse, lek och promenader i naturen har hyperaktiva barn med uppmärksamhetsstörning (ADHD) fungerat bättre. Graden av uppmärksamhetsstörning blev desto lindrigare ju mer naturlig lekmiljö var. Naturen hade därmed en lugnande inverkan på barnen (Berg 2011, s. 12). Att barnen fungerat bättre kan även bero på att barnet fick en inre motivation, ett inre driv, som gjorde att de fick en bättre koncentrationsförmåga.

I artikeln *Inga bevis för att barn lär sig mera ute* i tidningen *Lärarnas nyheter* menar Anders Szczpanski att många forskningsstudier visar på att hälsomässigt är utomhusmiljön bra för oss människor. I blodet dämpas stresshormonerna, risker för fetma och sjukdomar minskas genom ökad rörelseaktivitet. D-vitamin via solljuset får vi i oss, som i sin tur gör att spridningen av virus minskar med ökat immunförsvar. Han anser vidare att när det handlar om pedagogik och lärande utomhus är det svårt att påvisa om barnen lär sig i högre grad mera ute än inne. Det man däremot har påvisat med utomhuspedagogiken är att barnen uppfattar betydande lust i arbetet, att barngrupper har fått en starkare gemenskap och att barnen blir över lag lugnare ute. Om barnen blir lugnare mynnar det ut till en bättre koncentrationsförmåga, vilket kan bero på att ljudnivån kan vara lägre ute, men skapar man lugnt och behagligare klimat i klassrummet kan koncentrationsförmågan även bli bra inne. Det kan även bero på att förmodandena och handlingssättet hos pedagogerna och barnen kan leda till att omständigheterna blir annorlunda utomhus och i somliga fall bättre (Gran 2012).

Är pedagogen drivande och brinner för ämnet utomhuspedagogik smittar det av sig på eleverna vilket gör att de känner lust att studera naturen. I naturnära miljöer är inte allt i

förväg utsett och redan inrutat, utan barnen får tillfälle att testa olika aspekter av sig själva. Utomhuspedagogiken kan i det perspektivet betyda något väldigt värdefullt (Gran 2012).

Jag tror att utomhuspedagogiken kan användas för att stärka individer med koncentrationssvårigheter och ge dem en positiv upplevelse. Det ställer dock höga krav på oss pedagoger vad gäller planering och förmågan att improvisera i flera avseenden, men även vad gäller att hantera de konflikter som trots planeringen uppstår. Till syvende och sist handlar det om att sätta barnen i fokus och anpassa utomhusaktiviteterna så att de på bästa sätt passar så många individer som möjligt.

## Samspeleperspektivet

*”... trädgårdsmästaren inverkar på blommans växande genom att höja temperaturen, reglera fuktigheten, avlägsna växter intill, gallra och tillsätta jord och gödning. På samma sätt uppfosttrar pedagogen barnet genom att förändra miljön...”* (Lindkvist 1999, s. 21).

Att vi lär oss av varandra genom att gå efter vår kulturs seder och förmodanden är enligt Säljö utgångspunkten för den sociokulturella teorin. Vi gör våra erfarenheter ihop med andra människor. Utan avsikt hjälper dessa medaktörer oss, att begripa hur världen fungerar och skall förstås. Kunskapstradering inträffar därmed genom att världen omkring *förtolkas* eller *medieras* för barnet via lek och annan form av interaktion med människor i omgivningen (Säljö 2000, s. 66). Vi står inte i direkt förbindelse med omvärlden enligt begreppet mediering, utan vi handskas med den genom att använda vissa fysiska och intellektuella redskap som innehåller anpassade delar av vårt sociala sätt att hantera vår omvärld. Redskapen som t.ex. läsglasögonen, kikaren, datorn och mikroskopet ändrar våra förmågor att upptäcka vår omvärld. Läsglasögon för att kunna läsa texter i en bok, kikaren för att kunna se saker på långt avstånd, mikroskopet för att kunna förstora mikroorganismer m.m. (Säljö 2000, s. 80f). Det behöver emellertid inte vara fråga om särskilt avancerad utrustning. I exemplet med Leo tycker jag att vi pedagoger lyckades med tanken att få barnen att använda redskap i form av kottar för att se uppgiften med andra ögon.

För den sociokulturella teorin har den ryske psykologen Lev Vygotskij (1896-1934) betytt mycket. Skillnaden mellan Vygotskij och Piaget är att Vygotskij såg individens lärande som kollektivt medan Piaget inriktade sig på den enskilda individens lärande. Sociala och kulturella förhållanden är väsentliga för en persons utveckling, menade Vygotskij (Claesson, 2006, s. 30). Förutom mediering är språket vårt främsta verktyg för att lära oss hantera problem och tolka och hantera vår omvärld. Språket möjliggör för deltagande i sociala interaktioner, genom att kommunicera med andra och genom att kunna föra inre dialoger med sig själv. Inifrån och ut och utifrån och in sker därmed utvecklingen hos barnet (Hwang & Nilsson 2011, s. 67). I samtliga mina exempel är det fråga om individers agerande och tänkande i större eller mindre grupper varför Vygotskijs tankar är mycket intressanta som komplement till Piagets.

Människor befinner sig ideligen under utveckling och förändring. Enligt Vygotskij *approprierar* vi, d.v.s. tar till oss, kunskaper från våra medmänniskor i samspelsituationer. Att använda begreppet *närmaste utvecklingszon* är en mer dynamiska aspekt att titta på människors utveckling och lärande. Vygotskij definierar den närmaste utvecklingszonen som distansen mellan det barnet, utan stöd av andra, klarar av på egen hand och det barnet är kapabelt att genomföra med hjälp av en vuxen eller i samarbete med mer kunniga kamrater (Säljö 2000, s. 119f). Behärskar människan somliga kunskaper och färdigheter med t.ex. stöd eller handledning eller hjälp att stycka upp krångliga problem, så kan de även bemästra vissa andra kunskaper och färdigheter (Forssell 2008, s. 122). Leo kunde med stöd och hjälp från mig och sina gruppkamrater lyckas lösa mattegåtan genom att vi delade upp problemet i kända delar genom att vi tog ut varje djur för sig och räknade ihop antal ben.

I enlighet med Vygotskij är det viktigt att klara något tillsammans för barnets sociala och kulturella utveckling (Hwang & Nilsson 2011, s. 68). En pedagogisk-didaktisk metod som tar fasta på samspelet mellan jämnåriga i skolan är det *Kooperativa lärandet* eller *Samarbetsinläringen*. Här arbetar eleverna i par eller mindre grupper och tillsammans löser de både sociala och kunskapsmässiga problem. Genom denna metod vill man bland annat åstadkomma positivt samspel mellan elever och förbättra elevers förmåga att samarbeta. Effekten av denna metod är att det ges fler chanser att formulera sig muntligt, vilket gynnar de elever som har svårt att uttrycka sig verbalt. Kooperativt lärande gynnar aktivt deltagande och motivation är bra för självkänslan (Kooperativt lärande 2012).

I Leos grupp var mer eller mindre alla barn aktiva och speciellt Leo, som normalt har svårt för lästal, medförde detta positiva synergieffekter. När gruppen tillsammans utförde matteuppgiften utvecklades inte bara problemlösningen som sådan, utan även samarbets- och kommunikationsförmågan. Trots att Leo har svårt för de sociala koderna, t.ex. vänta på sin tur, visa hänsyn, inte alltid bestämma och inte prata rakt ut, fungerade gruppen mycket bra. I klassrumsmiljön skriker han ofta svaret rakt ut trots att andra räcker upp handen. I denna situation var han relativt lågmäld och lät andra i gruppen säga svaret. Att det fungerade så bra för Leo tror jag beror på hans officiella ledarroll, d.v.s. att han fick den uppmärksamhet av de andra gruppdeltagarna som han hade behov av. Att en vuxen var närvarande och stöttade och att uppgifterna i fråga passade och intresserade honom hade även det en avgörande roll.

Det har visat sig att kooperativt lärande kan bidra till att prestationen förändras till det bättre för såväl duktiga elever som svagpresterande. Genom att lära sig olika strategier för att förklara hos den duktiga eleven, kan hans eller hennes kunskap om ämnet göras djupare. Elevernas kamratskap har även en positiv effekt, förutsatt att det blir rätt tillämpad, vilket kan visa sig upphäva effekten av mobbning. Tankeförmåga, känsla, motivation och kamratanda kompletterar varandra vid tillämpning av kooperativt lärande. Detta resulterar i att elever med särskilda behov kan bemötas med större acceptans i klassen då de kan medverka till dessa olika områden, vilket kan leda till ökad självkänsla och därigenom lust till lärande (Kooperativt lärande 2012). När jag träffade Leo vid lunch mötte jag på en glad och stolt pojke vars självförtroende hade tilltagit. Han hade fått stå i centrum p.g.a. att han blev utvalt till ledaren, vilket gynnade honom, och han tog det på fullaste allvar och blev positivt bemött av sina gruppmedlemmar.

Det kooperativa lärandet har många fördelar för att öva samspelet för barn med koncentrationssvårigheter men det finns även nackdelar. Dessa barn behöver en hel del vuxenstöd för att de ska kunna begripa huvudsakliga grundbegrepp och själva kunna föra abstrakta tankegångar, vilket ofta utvecklas mycket senare hos barn med koncentrationssvårigheter än för andra barn (Kadesjö 2009, s. 41). Detta kan medföra att de andra i gruppen inte orkar förklara för dessa elever som inte följer med i resonemanget och de kan hamna utanför och får känslan att de inte klarar av något. Jag fick en känsla av att detta var precis vad som inträffade i Samuels grupp där blickar och kommentarer uppvisades från resterande i gruppen.

Håkan Strotz och Stephen Svenning skriver i boken *Utomhusdidaktik* att undervisning som sker utomhus måste anpassas för att den ska bli kul och intressant. Faktorer som årstid, barngruppens storlek, barnens åldrar och de möjligheter som ges i just den del av naturen som man besöker har stor betydelse (Strotz & Svenning 2004, s. 36 och 40). Jag har i avsnittet ”det individuella perspektivet” berört vädrets negativa effekter på Mattias och den stora mängden barn och dess negativa effekter på Samuel. Samtidigt ser jag tydligt hur positiv naturupplevelsen var för Leo där gruppen var mindre och planeringen var bättre utformad för att passa alla barn.

Ingrid Lindahl skriver i *Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet* att när barnet befinner sig i den närmaste utvecklingszonen är barnet intresserad och engagerad och det är viktigt att det finns en mening i deras arbete och att arbetet är anpassat. Barn kan ha olika utvecklingszoner oberoende av att de visar sig på nästan samma nivå inom ett område, vilket medför att barnens fortsatta utveckling är olika. För att barnet ska skapa mening och känna engagemang och intresse är det viktigt att det får leka, ha fantasi och känna kreativitet (Lindahl 2002, s. 88). Lindahl formulerar vidare om fantasin och kreativitetens viktiga betydelser så här:

I leken utnyttjar barnet alla de kulturella redskap som det tillägnat sig genom samvaro med vuxna och andra barn. Barns lek och barns skapande flyter samman till en enhet. När barn leker skapar de och när de skapar leker de i betydelsen använder sin fantasi eller kreativa förmåga. I leken överskrider barnet gränsen mellan den aktuella och den potentiella utvecklingsnivån, de verkar i utvecklingszonen (Lindahl 2002, s. 88).

Både Oskar och Leo var intresserade och engagerade när de fick använda både sin fantasi och kreativitet i tomtebygget respektive kojbygget och de verkade i närmaste utvecklingszonen och skapade mening tillsammans med andra barn och vuxna.

I barnens undersökande och meningsskapande har pedagogen en betydelsefull uppgift. Enligt Vygotskij ska man som pedagog kunna ge stöd, handleda och uppmuntra barn att överskrida den närmaste utvecklingszonen. Enligt Jerome Bruner, amerikansk psykolog och pedagog, ska pedagogen skydda eleven från att distraheras av annat än vad de ska lära sig. För att barnet verkligen ska förstå ska man ta ett steg i taget och inleda med en konversation mellan lärare och elev och noggrant veta vad eleven är i behov av för att komma framåt i sitt lärande

och kunnande. Om man kopplar detta till vad Vygotskij menade med den närmaste utvecklingszonen verkar det som om att pedagogen måste förstå vilka mål barnet personligen har med sina gärningar. Som jag nämnde tidigare har barns egna aktiviteter såsom leken viktig betydelse för att kunna vägleda barn med olika funktionshinder. Det finns alltså någonting mer om barn ges det rätta stödet, stimulansen och utmaningen av den aktuella utvecklingsnivån (Smidt 2010, s. 14). Detta tycker jag framkommer i både Leos och Oskars situation. När det gäller Oskar visade jag tydligt från början att han hade mitt stöd eftersom han fick hålla mig i handen på väg in i skogen. Uppgiften var också stimulerande för honom vilket gjorde att han utvecklade både sin finmotorik, sin kreativitet och kommunikation.

Ensamma med en vuxen fungerar barn med koncentrationssvårigheter för det mesta bra, men kan förvandlas när de tillkommer en stor grupp. Barnet har svårt att rätta sig efter de regler som gäller i gruppen och kan bli bråkigt, rörligt och kluvet. Det finns alltid en risk i en grupp som blir orolig av det splittrade barnet stöts ut och att det skapas konflikter och att syndabocken oftast blir det barnet med koncentrationssvårigheter. Oberoende av denna person gäller det att generera en fungerande grupp (Kadesjö 2009, s. 183f). Utöver att Samuels egen grupp var ganska stor, fanns det dessutom många andra barn i rörelse i skogen vid samma tidpunkt. Detta fick påtagligt negativa effekter på Samuel. Om vi hade använt oss av mindre grupper av barn, såsom i Leos fall, och spridit ut dessa över ett större område hade gruppharmonin troligtvis förbättrats. I förlängningen hade Samuel troligtvis inte stötts ut av resten av gruppen.

I grupplekar som ”under hökens vingar kom” är det många känslor som cirkulerar, barnets glädje när det klarar sig ifrån att bli kullad och förargelsen över att de blir tagna. Rörelse, rytm, sång och kamp kopplas ofta samman i gruppleken. Barnet får lärdomar av hur demokratiska regler uppstår och av sociala interaktioner genom gruppleken (Norén-Björn, Mårtensson & Andersson 1993, s. 81). Som jag nämnt tidigare tycker jag att grundidén med leken var bra. Man måste emellertid alltid ta i beaktande att barn såsom Mattias, som har motoriska svårigheter och svårare att förstå regler och sociala koder, kan ha svårt för dessa lekar. Jag tycker dock inte att man ska utesluta sådana lekar, utan istället anpassa dem så att även dessa typer av individer kan finna sin plats i leken. Där har vi pedagoger en viktig roll, där jag kan underlätta för de barn som har motoriska svårigheter, att välja lämpligt underlag,



d.v.s. en jämnare yta och välja lämpligare lekar för vinterunderlag där man slipper springa i hög snö.

Ericsson skriver i sin text ”Uterummets betydelse för det egna växandet” i boken *Utomhusdidaktik* att i utomhusmiljön blir pedagogen en vägvisare, d.v.s. en person som bör visa på aktiviteter och händelser som lovar en god social träning. Det skall vara aktiviteter som alla kan utföra och grundar sig på team-work och diskussioner. Pedagogens uppgift är för det första att frambringa innehåll så att miljön upplevs som lovande och för det andra att det ges tid till eleverna att själva upptäcka. Sist men inte minst måste pedagogen bibehålla en aning distans till elevgruppen genom en balans mellan att vara öppen och uppmärksam på personernas egna livserfarenheter och att påvisa och bestämma (Ericsson 2004, s. 149). Jag tror att den bild av tomtar och troll i skogen som vi förmedlade för Oskars grupp gjorde att samtliga elever hade samma utgångspunkt. Att de sedan fick utföra en relativt enkel arbetsuppgift utan att pedagogerna la sig i, men med stöd av varandra gjorde att de i utomhusmiljön kunde uppleva samarbete och en få en positiv naturkänsla. Dock behövde Oskar hjälp med att komma igång med uppgiften.

För att återknyta till Vygotskij och den närmaste utvecklingszonen för barn med koncentrationssvårigheter bör man, lika väl som alla andra, utgå från deras kunskaper och färdigheter. Det är då som man kan göra upp en plan för nästa steg i barnets lärande. Det är med stöd av vuxna eller jämnåriga som kunskap skapas och stärks genom att den medförda hjälpen tillfredsställer barnets intressen och uppskattade krav (Smidt 2010, s. 213).

## Slutord

---

Som jag nämnde inledningsvis har syftet med denna essä inte varit att nå ett slutgiltigt mål eller resultat utan istället skaffa mig nya erfarenheter och perspektiv som kan leda till nya insikter.

När jag nu tolkat och reflekterat över mina fyra exempel tillsammans med litteratur och forskning kan jag konstatera att det finns mycket att läsa om utomhuspedagogik i sig och om barn med koncentrationssvårigheter i sig. Däremot finns det synnerligen lite litteratur som behandlar kopplingen dem emellan. Det har därför varit en utmaning att applicera två olika

forskningsfält på samma situationer. Den forskning och litteratur jag läst utgår främst om barn som har primära koncentrationssvårigheter, d.v.s. barn med diagnosen ADHD. Litteratur specifikt om situationsbundna koncentrationssvårigheter har det emellertid varit svårt att hitta. Kanske är det svårt att i forskning utgå från personer utan diagnos som i vissa sammanhang fungerar bra och i andra mindre bra. Utifrån de olika situationerna kan jag dock dra slutsatsen att en naturnära pedagogisk miljö kan påverka barn med koncentrationssvårigheter både positivt och negativt.

Naturen i sig kan innebära svårigheter som man måste ta i beaktande när man bedriver utomhuspedagogik. Exempelvis kan barn falla från höga höjder, ramla ner i vatten eller göra illa sig på ”skräp” i naturen som glas och metall. Utöver detta kan stora utrymmen, ”trollskog” eller nya områden skrämna barnen, vilket gör att de kan känna sig osäkra och otrygga. Det är därför viktigt att pedagogen har god kännedom om de områden som ska besökas. Pedagogen kan på så sätt undvika de värsta farorna och samtidigt uppträda på ett lugnt och förtroendeingivande sätt som minskar barnens eventuella känsla av otrygghet. Trots kännedom om området kan stora ytor göra det svårt för pedagogen att ha kontroll på barnen och i värsta fall kan något av barnen tappas bort. Det är därför viktigt att anpassa barngruppens storlek och sammansättning till den plats som ska besökas. Man får dock inte glömma bort att de stora ytor som naturen erbjuder på ett positivt sätt minskar känslan av trängsel som kan uppstå i ett litet klassrum.

Den ojämna terräng som är en del av naturen, kan hindra barn som är motoriskt hämmade och de kan känna sig ännu mer värdelösa vilket kan leda till att de får en negativ känsla av att vara i naturen. Om uppgiften anpassas till individen kan dock de bristfälliga motoriska egenskaperna stärkas utomhus just eftersom barnet får öva på sådant som behöver förbättras. Förutom terrängen kan även klimatet påverka barnen negativt. Detta gäller främst om de inte är klädda efter rätt väder. Fryser man eller är blöt blir upplevelsen i naturen negativ. Utöver detta har många barn med koncentrationssvårigheter svårt för att koncentrera sig på sin uppgift om de påverkas av yttre stimuli och synintryck, vilket naturen kan erbjuda i överflöd. Om det dock är en lugn och vindstill dag och att det är en grupp på få barn blir den totala ljudnivå som barnen alstrar utomhus istället lägre än i ett klassrum. Sådana förutsättningar kan därför istället minska distraktionen vilket då medför en större möjlighet för barn med

koncentrationssvårigheter att fokusera på uppgiften. Om uppgiften dessutom är av praktisk natur finns en möjlighet till ökad inläring.

Som jag nämnts ovan finns det som sagt forskning som stödjer att barn med koncentrationssvårigheter, men även andra barn, i många fall har lättare att ta till sig kunskap genom att hantera det på ett praktiskt sätt. Jag tycker att utomhuspedagogik ger en ny dimension till praktisk inläring eftersom de resurser som kan användas i naturen endast begränsas av pedagogens och barnens kreativitet. Denna resursrikedom ger också möjligheter att utveckla barnens kreativitet, både enskilt, men framförallt i grupp.

Jag anser också utifrån min reflektion att naturpedagogiken kan användas för att underlätta främst assimilation och med rätt stöd från pedagogen även ackommodation av en uppgift som ett barn med koncentrationssvårigheter har svårt för.

Sammanfattningsvis finns det alltså både positiva och negativa aspekter på utomhuspedagogik när det gäller barn med koncentrationssvårigheter. Min åsikt är emellertid att många av de negativa aspekterna kan reduceras kraftigt om pedagogerna ges tid och möjlighet att planera aktiviteterna i förhand och i viss mån skräddarsy dem efter de barn som har koncentrationssvårigheter. Om pedagogen kan uppvisa ett stort intresse, trygghet och vana för natur och miljö kommer detta med stor sannolikhet smitta av sig på barnen och ge dem en positiv grundinställning. Detta torde gör att barnen kommer att se fram emot naturpedagogiska element i undervisningen vilket i sin tur kan medföra att barnens motivation är något högre från start vilket får antas leda till bättre prestationer.

I detta arbete är det viktigt att tänka på vikten av att utomhuspedagogiken blir en del av det ordinarie schemat och följer en regelbundenhet. Exempel på detta kan vara att man har minst två pass i veckan, då man under cirka en timme befinner sig i utomhusmiljö både under skol- och fritidstid och att man låter barnen i egen takt upptäcka och utforska, gärna i mindre grupp.

När man läser igenom den nya läroplanen (Lgr11) finns det där en frånvaro av omedelbara kopplingar till utomhuspedagogiken vilket gör att den kan glömmas bort bland allt annat som eleven ska få lärdom om. Min uppfattning är att en följd av detta riskerar att bli att inomhusaktiviteter idag bedöms som mycket viktigare än utomhusaktiviteter med avseende på

lärande. Utifrån mina reflektioner har jag dragit slutsatsen att utomhuspedagogik i många fall är bra för i princip alla barn och då i synnerhet barn med koncentrationssvårigheter. Detta under förutsättning att den utövas på rätt sätt. För att utomhuspedagogik ska få större prioritet i dagens skola tycker jag att det på ett tydligare sätt ska omnämnas i läroplanen. Jag anser också att man bör överväga att införa obligatoriska moment i lärarutbildningen som bygger på utomhuspedagogik.

## Referenslista

---

### Litteraturreferenser

Berg, Märta. (2011). *Skogen som klassrum- Argument för utomhuspedagogik och bevarande av skog för barn*. Naturskyddsföreningen.

Bech-Karlsen, Jo. (1999). *Jag skriver alltså är jag*. Lund: Studentlitteratur AB.

Berglund, Lars. (2000). *Koncentrationssvårigheter-strukturaspekter och åtgärdspektiv*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2000 årg. 5 nr 1. s. 19–29. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.

Brügge, Britta., Glantz, Matz & Sandell, Klas. (1999). *Frilufslivets pedagogik- för kunskap, känsla och livskvalitet*. Stockholm: Liber.

Carlsson, Harriet. (2005). *Utomhusundervisning- ett sätt att underlätta inläringen för barn med koncentrationssvårigheter*. C- Uppsats. Linköpings universitet.

Claesson, S. (2006). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Dahlgren, Lars Owe., Sjölander, Sverre., Strid, Jan Paul & Szczepanski, Anders. (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla-Närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.

Duvnør, Tore. (1998). *ADHD-Impulsivitet överaktivitet koncentrationssvårigheter*. Liber: Stockholm.

Ericsson, Gunilla (2004). "Uterummets betydelse för det egna växandet" i i Lundegård, Iann., Wickman, Per-Olof & Wohlin, Ammi (red.) *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Ericsson, Ingegerd (2003). *Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer - en interventionsstudie i skolår 1-3*. Sammanfattning av doktorsavhandling. Malmö Studies in Educational Sciences no. 6. Malmö högskola.

Faber Taylor, Andrea. Frances, E. Kuo. (2009). *Children with attention deficits concentrate better after a walk in the park*. Journal of Attention Disorders. 12: 402-409.

Forssell, Anna. (2008). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber AB.

Hammarén, Maria (2005). *Skriva - en metod för reflektion*. Stockholm: Santérus Förlag.

Hartman, Sven., P. Lundgren, Ulf & Hartman, Ros Mari. (2004). *John Dewey-individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och kultur.

Hjertstrom Lappalainen, J. & Schwarz, E. (2011). "Tänkandets gryning-praktisk kunskap, bildning och Deweys syn på tänkandet", i Burman, Anders (red.) *Våga veta-om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*. Huddinge: Södertörns högskola.

Högskoleverket. (2008). *Bildning i praktiken*. Rapport 2008:14 R. Stockholm.

Johansson, Magnus & Mariann Enö (red). (2011). *Genus och utomhuspedagogik*. FoU Malmö-utbildning.

Kadesjö, Björn. (2009). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber AB.

Krokmark, Tomas (Red.) (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Langlo Jagtøien, Greta., Hansen, Kolbjørn. & Annerstedt, Claes. (2002). *Motorik, lek och lärande*. Göteborg: Gyldendal Norsk forlag och Multicare forlag.

Lindahl, Ingrid. (2002). *Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet*. Lärarutbildningen Malmö Högskola.

Lindqvist, Gunilla (Red.). (1999). *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskijs pedagogiska psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.

Lundegård, Iann., Wickman, Per-Olof. & Wohlin, Ammi. (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Mårtensson, Christina & Rosander, Christina. (2005). *"Myror i brallan" -Barn med koncentrationssvårigheter*. C- uppsats. Malmö högskola.

Norén-Björn, Eva., Mårtensson, Fredrika & Andersson, Inger. (1993). *Uteboken*. Liber: Stockholm)

Nordlund, Anders., Rolander, Ingemar & Larsson, Leif. (2004). *Lek idrott hälsa- rörelse och idrott för barn. Del 1. Ute*. Stockholm: Liber.

Nilsson, Christian. (2009). "Fronesis och det mänskliga i tillvaron. En läsning av Bok VI i Aristoteles Nikomachiska etik", ur *Vad är praktisk kunskap?* Red. Bornemark, Jonna och Svenaeus, Fredrik. Huddinge, Södertörns högskola.

Olsson, Britt-Inger & Olsson, Kurt. (2007). *Att se möjligheter i svårigheter- Barn och ungdomar med koncentrationssvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

Patel R. & Davidson B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder- Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Piaget, Jean. (1970). Piaget's theory. I: H. Mussen, Paul (editor). *Carmichael's manual of child psychology*. Volume 1. Third edition. New York, London, Sydney, Toronto: John Wiley & sons, Inc.

Piaget, Jean. (1978). *Barnets själsliga utveckling*. Paris 1964, Lund 1978.

Skolverket (2011) *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11*. Stockholm: Fritzes.

Smidt, Sandra. (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: studentlitteratur.

Strotz, Håkan & Svenning, Stephen (2004). "Betydelsen av praktisk kunskap, den tysta kunskapen", i Lundegård, Iann., Wickman, Per-Olof & Wohlin, Ammi (red.) *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Svenaesus, Fredrik (2009). "Känslornas kunskap: exemplet emotionell intelligens" i Bornemark, Jonna och Svenaesus, Fredrik (red.) *Vad är praktisk kunskap?* Huddinge, Södertörns högskola.

Svenaesus, Fredrik (2009). "Vad är praktisk kunskap" i Bornemark, Jonna och Svenaesus, Fredrik (red.) *Vad är praktisk kunskap?* Huddinge, Södertörns högskola.

Szczepanski, Anders., Malmer, Karin., Nelson, Nina., Dahlgren, Lars Owe. (2006). *Utomhuspedagogikens särart och möjligheter ur ett lärarperspektiv-En interventionsstudie bland lärare i grundskolan*. Didaktisk Tidskrift, Vol. 16, No. 4. Jönköpings Universitet.

Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken- Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.

## Elektroniska referenser

Gran, T. V. (2011). ”Inga bevis för att barn lär mer ute”. (elektronisk). Lärarnas Nyheter, 18 mars. Tillgänglig: < <http://www.lararnasnyheter.se/forskolan/2011/03/18/inga-bevis-barn-lar-mer-ute> > (2012-11-01).

*Kooperativt lärande* (senast uppdaterad 2012). (elektronisk). Tillgänglig: < [http://www.kooperativtlarande.se/Vad\\_ar\\_KL.html](http://www.kooperativtlarande.se/Vad_ar_KL.html) > (2012-10-10).

*Linköpings universitet, NCU (Nationellt centrum för miljö- och utomhuspedagogik)* (senast uppdaterad 2012). (elektronisk). Tillgänglig: < <http://www.liu.se/ikk/ncu?l=sv> > (2012-10-06).