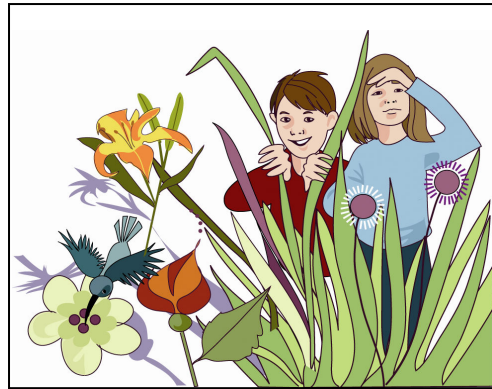
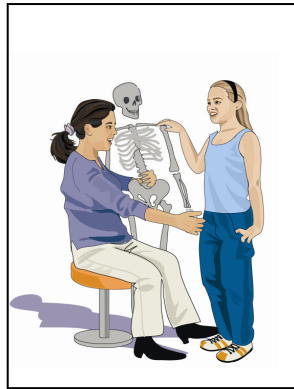


Vad är ett hälsoäventyr?



**Teoribas och diskussion kring upplevelse-
och hälsoäventyrspedagogik**

Lena Nilsson

Förord	1
Sammanfattning	2
Vad är ett hälsoäventyr? En granskning av upplevelse- och äventyrspedagogik	3
Bakgrund.....	3
Syfte och metod	4
Äventyrs- och upplevelsepedagogik	6
Upplevelsepedagogik och äventyr i Libris	6
Upplevelse- och äventyrspedagogik i Google	7
Experiential learning och Health adventure i Google.....	9
Hälsoäventyret Oasens presentationsmaterial.....	10
Diskursen "lärande"	10
Diskursen "fostran"	11
Diskursen "terapi"	11
Hälsoäventyret Oasens program i praktiken	12
Samtal om kärlek och relationer	13
Delaktighet och upplevelse i Bra bränsle.....	13
Budskapets betydelse i MP3	14
"Hälsorum" i skolor	14
Lärande vid hälsoäventyr	15
Science center som förebild.....	16
Lärande utanför skolan.....	18
På ett museum kan man inte misslyckas.....	19
Forskningsmodeller.....	20
Framgångsrik undervisning om science.....	22
Kvalitetsutveckling för Hälsoäventyret.....	23
Kunskap och lärande på hälsområdet	23
Hur delaktiga är besökarna	25
Health literacy.....	25
Health literacy som en aspekt av science literacy	27
Slutsatser och förslag till fortsatt utveckling	29
Referenser	30

Förord

Hälsoäventyret Oasen Vara är en väl etablerad metodutvecklingsenhet som startade 1993 och har verkat som en resurs för Västra Götaland sedan 1997. Verksamheten är idag en del av det regionala folkhälsoarbetet i Västra Götalandsregionen och fungerar som metodutvecklingsenhet med syfte att stärka det hälsofrämjande arbetet för barn och unga.

Barn och ungas hälsa är ett prioriterat område i Västra Götalandsregionen och Hälsoäventyret Oasen Varas verksamhet har väckt intresse och spridit sig inom både Västra Götaland och i övriga Sverige. För att kunna kvalitetssäkra Hälsoäventyret Oasen Varas verksamhet och pedagogiska metoder ställdes frågan till Högskolan Väst, Lena Nilsson Universitetslektor vid Institutionen omvårdnad, hälsa och kultur, av Folkhälsokommittén, om möjligheten att ta fram kvalitetskriterier för verksamheten. Vid de inledande diskussionerna konstaterades att begreppen äventyrspedagogik, upplevelsepedagogik och hälsopedagogik gav ett brett tolkningsutrymme och att initialt behövdes en litteraturöversikt göras för att ge en stabil teoribas inför arbetet att ta fram kvalitetskriterier.

Rapporten "Vad är ett hälsoäventyr?" kan ses som ett viktigt första steg i arbetet med att ta fram teoribas och kvalitetsindikatorer. Den avslutas med förslag på möjliga utvecklingsområden för att kvalitetssäkra och vidareutveckla Hälsoäventyret Oasen Varas verksamhet.

Mars 2008

Johan Jonsson
Folkhälsochef
Västra Götalandsregionen

Sammanfattning

Föreliggande rapport utgörs huvudsakligen av en litteraturstudie över områdena upplevelsepedagogik och hälsoäventyrsmetodik i avsikt att undersöka på vilka pedagogiska teorier verksamheten vid Hälsoäventyret Oasen vilar. Tillvägagångssätt har varit att via svenska och internationella databaser söka på de svenska begreppen samt på översättningar som *experience* och *health adventure*. Dessutom har verksamheten i viss utsträckning undersökts. Det har gjorts som en diskursanalys av Hälsoäventyret Oasens presentation på www.halsoaeventyret.se samt en analys av fyra examensarbeten där några av Oasens program studeras. Avslutningsvis förs en diskussion om kvalitetskriterier för Oasen.

Resultatet av litteraturöversikten visar att det finns ytterst litet skrivet om upplevelse- och äventyrspedagogik på svenska. Däremot finns en omfattande litteratur om lärande som bygger på *experience* och om *health adventures*. Litteraturöversikt, diskursanalys och examensarbeten tydliggör att upplevelsepedagogik och äventyrsmetodik inte är enhetliga begrepp. De kan byggas på skilda pedagogiska grunder allt ifrån Deweys erfarenhetslärande vid 1800-talets slut via frigörande pedagogik till det sena 1900-talets diskussion om multipla intelligenser. Detta innebär att det finns flera stabila grunder.

Jag har inte funnit någon forskning på området upplevelsepedagogik ställt i relation till hälsoäventyr. Via *health adventures* kan dock en koppling göras till *science centers* som utgör en förebild för Hälsoäventyret och därigenom till museipedagogik. På detta område finns en omfattande forskning. En svensk avhandling på området (Fors 2006) samt internationell forskning visar att upplevelser vid museer kan stödjas på till exempel konstruktivistiska eller sociokulturella pedagogiska teorier. Även här finns olika slags pedagogiska teorier.

Examensarbetena och utvärderingar från andra hälsoäventyr visar att besökare huvudsakligen är nöjda med det som erbjuds vid en verksamhet som Hälsoäventyrets. Kvaliteten vid denna typ av verksamhet kan ökas genom en kontinuerlig reflektion över den egna verksamheten samt en utökad samverkan med de sammanhang som besökarna kommer från. Det betyder att Hälsoäventyret kan behöva göra en utökad omvärldsanalys och initiera en utökad dialog med skolor, det vill säga den verksamhet som har det huvudsakliga ansvaret för barns och ungdomars lärande tillika ett stort ansvar för deras välbefinnande. En sådan samverkan skulle kunna inriktas mot estetiskt lärande vilket framträder i diskursanalysen eller mot det naturvetenskapliga området vilket framträder i parallellen med *science centers*. Det kan också finnas anledning att se över det sammanhang i vilket Hälsoäventyret befinner sig: kan det folkhälsoarbete som riktar sig till barn och ungdom använda Hälsoäventyret på ett mer genomtänkt sätt?

Vid arbetet med denna litteraturöversikt har jag inte funnit någon forskning om hälsoäventyr. Hälsoäventyr kan utvecklas som ett unikt forskningsområde för Västra Götalandsregionen. En aktuell ingång till sådan forskning skulle kunna vara via *science* området med en koppling till begreppet *science literacy* som innefattar praktiska, medborgerliga och kulturella aspekter av naturvetenskap. En motsvarighet till detta begrepp finns i begreppet *health literacy* som skulle kunna användas som utgångspunkt för forskning på upplevelse- och hälsoäventyrsmetodik. *Health literacy*

kan innebära att omvandla kunskap och erfarenheter till en praktisk och användbar förståelse i ett sammanhang av delaktighet och ansvar för sig själv och sin omgivning. En inledande uppgift kan vara att undersöka hur barn förstår olika hälsoaspekter och hur deras förståelse eventuellt förändras vid besök på Oasen samt att närmare beskriva och undersöka hur begreppet *health literacy* kan användas i sammanhanget.

Vad är ett hälsoäventyr?

En granskning av upplevelse- och äventyrspedagogik

Bakgrund

Det du hör glömmet du
Det du ser minns du
Det du gör förstår du.

Med detta kinesiska ordspråk som inspiration påbörjades arbetet med att utveckla Hälsoäventyret Oasen i Vara under slutet av 1980-talet och början av 1990-talet. Idén formulerades 1988 och arbetet utvecklades i samverkan med skolor i närområdet. 1993 invigdes Oasen, de första programmen var Åke och hans vänner som handlar om skelettet och hur människokroppen fungerar, matprogrammet Digestiva samt ett tobaksprogram. I tidigare presentationer av Hälsoäventyret Oasen sades att verksamheten vilade på pedagogisk filosofi från Freinet, Freire och Piaget. I presentation idag på Hälsoäventyrets webbplats (Hälsoäventyret 2007) kan man läsa att de pedagoger, psykologer och sociologer som inspirerat och vars tankar ligger till grund för verksamheten är Antonovsky, Dewey, Gardner, Lewin och Rosenberg. Det innebär att många av 1900-talets kända och inspirerande forskare och teoretiker inom pedagogik och hälsa finns i den teoretiska bakgrund som Hälsoäventyret Oasen bygger på. Mitt uppdrag i denna rapport är att granska bakgrund och teoribas för upplevelse- och äventyrspedagogik samt diskutera hur man kan kvalitetssäkra en verksamhet som Oasens. Det innebär inte att jag i detalj kommer att utveckla och granska de tankegångar som de ovan nämnda föregångarna står för vilket skulle vara ett för omfattande åtagande. Jag ska endast kortfattat omnämna några aspekter av dessa föregångares tankar och teorier. Jag ska sedan från olika utgångspunkter granska och diskutera vad äventyr- och upplevelsepedagogik kan vara och med några exempel granska hur dagens praktik vid Hälsoäventyret Oasens program fungerar och kan förstås.

Fortsättningsvis skriver jag omväxlande Hälsoäventyret Oasen, Hälsoäventyret eller Oasen när jag avser den verksamhet som bedrivs i Vara. När jag syftar på hälsoäventyr i allmänhet eller den utlokaliserade verksamhet som bedrivs i Göteborg skriver jag antingen hälsoäventyr eller preciserar på annat sätt vad som åsyftas. Hälsoäventyret Oasen startade som nämnts vid början av 1990-talet. Vid den tiden och redan långt tidigare var hälsouppllysning ett betydelsefullt område som i internationell litteratur benämndes "health education" (Bunton & Macdonald 1992). Hälsouppllysningens kärna var att undervisa och upplysa och olika slags utställningar växte fram. Sedan mitten av 1980-talet har hälsouppllysning utvecklats till

hälsopromotion och ett hälsofrämjande synsätt som mera betonar såväl det egna ansvaret som den egna kompetensen. I internationell litteratur diskuteras hur "health promotion" vilar på många olika vetenskapsområden (Bunton & Macdonald 1992). Dessa är förutom pedagogik till exempel kommunikationsteori, marknadsföring, psykologi och sociologi. Eftersom jag som skriver denna rapport har pedagogik som kunskapsområde kommer jag att huvudsakligen hålla mig till det ämnet. Då Hälsoäventyrets verksamhet de facto beskrivs som upplevelse- och äventyrspedagogik förefaller det att vara ett naturligt val. De andra områdena är dock också aktuella eftersom de hälsopedagoger som arbetar vid Oasen har utbildning som vilar på dessa andra ämnen. Dessutom överlappar de olika ämnesområdena varandra till viss del. Hälsoäventyrets verksamhet vilar också på en praktisk hälsoupplivningstradition.

Idag beskrivs mål och vision på följande sätt:

Hälsoäventyret Oasen Varas vision är att stärka barns och ungdomars självkänsla, så att de i denna personliga kraft har förmåga att fatta goda och hälsosamma beslut. Eftersom människan är särskilt påverkbar under barn- och ungdomsåren anser vi att det är speciellt viktigt att arbeta med denna åldersgrupp. Vi tror att en god självkänsla är en förutsättning för ett gott liv och en god framtid. Hälsoäventyrets vision och målformuleringar grundar sig på de nationella och regionala mål som är satta inom folkhälsoarbetet (Hälsoäventyret 2007).

Verksamheten är alltså tydligt förankrad i de nationella folkhälsomål som handlar om goda matvanor, ökad fysisk aktivitet, minskat bruk av tobak och alkohol, frihet från narkotika och doping, trygg och säker sexualitet. Folkhälsomålen handlar också om ekonomisk och social trygghet, goda uppväxtvillkor samt delaktighet och inflytande i samhället. Visionen för Västra Götaland – "Det goda livet" handlar om att sätta hälsa i ett sammanhang av gemensam utveckling för region och kommuner och med ett uttalat fokus på barns behov:

en god hälsa, arbete och utbildning, trygghet, gemenskap och delaktighet i samhällslivet, en god miljö, möta behoven hos barn och ungdomar, en uthållig tillväxt och ett rikt kulturliv (Hälsoäventyret 2007).

Dessa måldokument sätter alltså ramarna för verksamheten och kommer att fungera som utgångspunkter för mig att förhålla mig till framförallt i en avslutande diskussion.

Syfte och metod

Hälsoäventyret Oasen presenterar sitt arbete och sin pedagogik på följande sätt:

... genom upplevelsepedagogiken lära om kropp och själ, värderingar och attityder, kärlek och relationer, rörelse och mat. Vi bjuder på ett kunskaps- och äventyrspaket ... (Hälsoäventyret 2007)

Mitt uppdrag handlar om att "undersöka" Hälsoäventyret Oasen och försöka svara på vad upplevelsepedagogik och äventyr är och kan vara i detta sammanhang. Syftet är att undersöka vilka teorier man bygger på och diskutera hur arbetet kan utvecklas och förbättras samt att diskutera och föreslå om och hur man kan ställa upp kvalitetskriterier för ett hälsoäventyr. Jag har nämnt att många av 1900-talets mest

kända pedagoger finns med och det innebär en mångfacettering som leder till att en teoribas kan utläsas på olika sätt. Jag har dels börjat från grunden och gjort en litteraturgenomgång kring upplevelsepedagogik och äventyr. Jag har sökt i olika databaser, först i Libris som fångar in vetenskaplig litteratur och undervisningslitteratur som finns tillgänglig som bok eller rapport på svenska bibliotek. Jag har sedan kompletterat med sökning i databaserna PubMed, PsycInfo, Academic Elite och Eric vilket kan ge resultat i form av vetenskapliga artiklar men något sådant har jag inte funnit den vägen. Jag har också sökt i Google som huvudsakligen inte ger vetenskaplig litteratur utan ett blandat resultat i form av hänvisning till allt ifrån kurser vid svenska universitet och högskolor till olika typer av internationella förebilder för hälsoäventyr och upplevelsepedagogik. Det jag har funnit på dessa olika vägar har jag sedan kombinerat med några infallsvinklar på de inspirationskällor och teoretiska förebilder som nämns i Hälsoäventyrets presentation.

För att undersöka hur Hälsoäventyret presenterar sig har Monica Lindgren, universitetslektor i utbildningsvetenskap vid Högskolan Väst, genomfört en diskursanalys av det material om Oasen som är tillgängligt på www.halsoaventyret.se/. Jag har även använt examensarbeten skrivna av studenter vid Högskolan Väst och Göteborgs universitet. Dessa belyser med hjälp av olika frågeställningar och med olika teoretiska utgångspunkter några av de program som finns vid Hälsoäventyret. Jag har besökt verksamheten vid flera tillfällen och diskuterat tidiga versioner av denna rapport med personalen samt varit med vid en studiedag. Jag har besökt motsvarande verksamhet inklusive deltagit vid ett besök av en skolklass, år sex, vid ett hälsoäventyr på annan ort i Sverige. Sammantaget har detta arbetssätt gett mig flera ingångar till vad hälsoäventyr, äventyrspedagogik och upplevelsepedagogik är och kan vara.

Rapporten är upplagd på så sätt att jag först gör en översikt över några av de olika pedagogiska grunder som nämns som grund för upplevelse- och äventyrspedagogik och diskuterar hur de används i olika sammanhang. Min ambition är att den ska innehålla viktiga huvudlinjer men inser att den inte kan vara uttömmande. En andra del i rapporten handlar om Oasens konkreta verksamhet som den presenteras i informationsmaterial och som den har granskats och tolkats i examensarbeten. Till denna del fogas ett par utvärderingar från motsvarande verksamhet på annat håll i Sverige.

En tredje del i rapporten sätter in upplevelsepedagogik och äventyr i andra sammanhang för att få perspektiv på verksamheten. Hälsoäventyret Oasen i Vara har ett av världens förmodligen största "science centers", The Health Adventure i North Carolina (Asheville 2006) som förebild och ursprunglig inspirationskälla. Jag har därför som ett annat spår använt några arbeten om "science centers" och sedan sökt mig vidare till aktuell forskning om lärande vid dessa. Detta visade sig vara ett omfattande forskningsområde främst internationellt men även nationellt. Det är också en omfattande verksamhet i Sverige, så kallade "vetenskapscentrum" finns i många kommuner och där handlar verksamheten om att öka ungdomars intresse för och kunskap om naturvetenskap. Hälsa kan betraktas som en del av ett naturvetenskapligt kunskapsområde. Vid några "vetenskapscentrum" finns hälsa med som ett område men ofta med särbehandling. I en avslutande del ställs dessa olika infallsvinklar på upplevelsepedagogik och äventyrspedagogik mot varandra.

Avslutande frågeställningar handlar om att utveckla och kvalitetssäkra verksamheten samt att diskutera områden för fortsatt forskning.

Äventyrs- och upplevelsepedagogik

Jag har inledningsvis konstaterat att man kan stödja äventyrs- och upplevelsepedagogik på olika pedagogiska teorier vilket framkommer i Oasens egna presentationer men redan där blir också förändringen över tid synlig. I Oasens första presentationer refereras till Freinet, Freire och Piaget. I det aktuella presentationsmaterialet refereras till Antonovsky, Dewey, Gardner, Lewin och Rosenberg (Hälsoäventyret 2007). De flesta av dessa återkommer jag till men Freinet, Freire, Antonovsky och Rosenberg har jag för avsikt att endast omnämna. Freinetpedagogik¹ bygger på kreativt arbete och användning av barnets erfarenheter. Mycket av svensk skola vilar idag på tankegångar inspirerade av Freinet utan att hans namn används. Freire² är känd som den frigörande pedagogikens fader med en kunskapssyn som bygger på att själv formulera frågor istället för att plugga in färdiga fakta. Lärare och elev har inte helt skilda roller utan båda parter kan vara såväl lärare som lärande. Freire kallar detta lärare-elev och elev-lärare för att markera att lärare och elever lär av varandra och båda parter har såväl kunskap som kunskapsbehov. Antonovsky³ har utvecklat begreppet "känslan av sammanhang" som med sina komponenter meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet betraktas som väsentliga för att främja hälsa. Antonovsky benämner detta ett salutogent synsätt som istället för att söka orsaker till ohälsa och sjukdom söker hälsofrämjande faktorer som kan bidra till att stärka och främja människors hälsa. Rosenberg uppges som grundare till "giraffspråket", en kommunikationsmodell för ömsesidig förståelse, som har blivit mycket populär och senare har utvecklats av många andra författare (Rosenberg 1984, Smith 2001, Wiersoe 2004). Med dessa omnämningen om fyra av Oasens pedagogiska förebilder lämnar jag Oasens egna utgångspunkter och försöker med hjälp av olika slags databaser ringa in vad upplevelsepedagogik och äventyrspedagogik är och kan vara.

Upplevelsepedagogik och äventyr i Libris

Sökning i Libris på ordet upplevelsepedagogik ger ett fåtal träffar. Däribland finns Ingelman (1996) som med referens till psykoterapeuten Carl Rogers utgår från att ingen någonsin kan lära någon någonting! Var och en lär sig själv! Det läraren kan göra är att underlätta, ställa fram och visa hur spännande och underbart det är! Och be eleverna ta för sig (Ingelman 1996, s 13-14). Detta kallar Ingelman för Upplevelsepedagogik och Äventyrsmetodik. Ingelman menar att upplevelsepedagogik och äventyrsmetodik finns mycket sparsamt i litteraturen. I första hand hänvisar han till dramapedagogik och dynamisk pedagogik som har upplevelse som ett av sina mål för att inte lärandet ska förtäras och försvinna (Ingelman 1996, s 17). Hans resonemang bygger på humanistisk psykologi som den utvecklades under 1950-talet. I förbifarten hänvisar han också till Deweys bok "Experience and Education" från 1938 där Dewey hävdar att all utbildning måste bygga på "experience" som kan översättas med upplevelse, händelse eller äventyr eller med

¹ www.freinet.se

² Freire, Paulo: Pedagogik för förtryckta 1972

³ Antonovsky, Aaron: Hälsans mysterium 1991

egen erfarenhet eller praktik (Norstedts 1994). Dewey ställde en traditionell skola mot den progressiva som länkar samman "experience and learning" (Dewey 1938/1998, s 7). Den traditionella skolan kunde ge "fel" sorts "experience". Ett sätt att illustrera vad som kan vara fel sorts erfarenhet kan vara utifrån Deweys text från 1899:

Ur barnens synvinkel kommer sig det stora slöseriet i skolan av att de inte inom skolan på ett fritt och fullständigt sätt får använda sig av de erfarenheter de fått utanför skolan. /.../ När jag besökte staden Moline för ett par år sedan, berättade rektorn för mig att de varje år upptäckte åtskilliga barn som blev överraskade, när de upptäckte att Mississippifloden i deras böcker hade något att göra med den flod som rann förbi deras hem (Dewey 1899 i Madsén & Sandström 1989, s 28).

Enligt Dewey ger en traditionell skola bristfällig erfarenhet av fel karaktär och missar att knyta an till nya erfarenheter. Avgörande är kvaliteten på "experience" och hur den arrangeras så att den inte endast ger ett nöje för stunden ... *every experience lives on in further experiences* (Dewey 1938/1998, s 16). Varje "experience" är en del i en lång räkka av "experiences" som individen möter i ett evigt kontinuum. De tidigare ger förutsättningar för hur de senare uppfattas. Varje "experience" sker i en interaktion med själva erfarenheten och interaktionen handlar om ögonblicket och den miljö och de människor som är med.

A fully integrated personality, on the other hand, exists only when successive experiences are integrated with one another. /.../ Continuity and interaction in their active union with each other provide the measure of the educative significance and value of an experience. The immediate and direct concern of an educator is then with the situation in which interaction takes place (Dewey 1938/1998, s 43).

Ett annat spår hos Ingelman (1996) är dramapedagogik där Ingelman menar att berättande, kreativt skapande och lekar blir redskap för att åstadkomma upplevelser. Med hänvisning till Maslows behovsteori menar Ingelman att estetiska behov blir eftersatta i skolan. Ytterligare en annan infallsvinkel är naturens väg där leken är naturens sätt att ta hand om stressade barn. Ingelman ger inspirerande exempel men utan att ange referenser.

Upplevelse- och äventyrspedagogik i Google

Efter sökning i Libris övergick jag till att söka på upplevelsepedagogik och äventyrspedagogik i Google. Träffarna i Google ger inget direkt bidrag till teoribasen men kan ge en uppfattning om hur begreppen används, vilket innehåll de har och vilka som använder dem. Flera svenska universitet och högskolor ger kurser i upplevelse- och äventyrspedagogik. För en av dessa kurser förklaras syftet med äventyrspedagogik på följande sätt (Luleå tekniska universitet 2006):

- erbjuda spännande sätt att undervisa, som skapar motivation och engagemang både hos elever och lärare,
- erbjuda variation i undervisningen,
- arbeta ämnesövergripande,
- ta till vara barns olika lärstilar,
- utveckla den personliga kompetensen i att kunna samarbeta och fungera bra i sin grupp,
- utveckla samspel och positiva relationer i gruppen,
- lyfta fram utemiljöns betydelse som arena för lärande,

- skapa en mer positiv bild av skolan som en plats där man *både* kan göra spännande saker och samtidigt lära sig olika saker.

Vid samma universitet erbjuds kurs och kompendium om upplevelsebaserat lärande som definieras av Association for Experiential Education som "en process genom vilka deltagarna konstruerar kunskaper, färdigheter och värderingar genom direkta upplevelser" (Furmark, s 45). Lärandet sker när erfarenheter och upplevelser förstärks genom reflektion och analys. Såväl ledare som deltagare granskar sina värderingar. Deltagarna tar initiativ, fattar beslut och tar ansvar. Ledarens roll är att skapa möjligheter, formulera problem och sätta gränser, stötta och ge trygghet.

Den pedagogiska plattform som används i denna kurs bygger enligt Furmark på mångårig erfarenhet, pedagogisk forskning och hjärnforskning. Furmark menar att spännande upplevelser och miljöer helt enkelt främjar inläring. Fantasi och känslor är kraftfulla inlärningsredskap. Alla lär på olika sätt och med hela kroppen. Furmark utgår från Kolbs (1984) modell för upplevelsebaserat lärande och översätter utan att diskutera översättningen experiential learning med upplevelsebaserat lärande. Kolb relateras till Deweys resonemang om att lärandets mål är att förstå och använda sig av erfarenheter genom reflektiva tankeprocesser (Furmark, s 6). Enligt Furmark skiljer Dewey på primära upplevelser som är gripbara och upplevs genom våra sinnen och sekundära reflektiva upplevelser som ordnar de primära upplevelserna. Genom att använda en modell som innefattar både primära och sekundära upplevelser kan empirisk och rationalistisk kunskapssyn förenas. Kolb relateras vidare till Lewin och aktionslärande där upplevelser följs av reflektion och feedback samt till Piagets stadioutvecklingsmodell där interaktion med konkreta erfarenheter omvandlas till abstrakta begrepp och begrepp anpassas efter konkret verklighet (Furmark, s 9). Dessa tre teoretiker, Dewey, Piaget och Lewin kan betraktas som "klassiska" pedagoger/psykologer. Enligt Furmark bygger Kolb sin "Experiential Learning Theory" på dessa tre i det att han betonar betydelsen av "experience" och att det innebär ett

holistiskt perspektiv på lärande som kombinerar personliga erfarenheter genom upplevelser som engagerar känslor med förnuftsmässig observation, information och abstrakt tänkande (Furmark, s 10).

Allt vårt lärande innebär omläring, det vill säga vår tidigare kunskap, våra felaktiga eller förenklade idéer ersätts successivt av förfinade idéer. Kolb beskriver detta i en inlärningscirkel med fyra faser; konkreta erfarenheter, reflektion och observation, abstrakt begreppsbyggnad samt aktivt experimenterande i nya situationer. Denna cirkel har gett upphov till teorier om lärstilar vilket innebär olika kombinationer av hur man använder sig av dessa olika faser (Furmark, Infed 2007). Furmark relaterar också till den nyare teorin om multipla intelligenser (Gardner 1983). Gardner menar att människor har förmåga att lösa problem på många olika sätt. Den traditionella skolan har främst premierat verbal och logisk förmåga men för att alla barn ska komma till sin rätt behöver undervisningen läggas upp så att den öppnar många fönster, det vill säga även andra intelligenser som t ex musikalisk, inter- eller intrapersonell, spatial eller kinestetisk förmåga kan användas.

Google ger också träffar som visar hur upplevelsepedagogik används på andra sätt, till exempel i samband mellan upplevelser och skapande av uterum och utomhuspedagogik (SLU 2006) och användning av upplevelsepedagogik i ett EU-projekt i undervisning i främmande språk (Växjö universitet 2006) samt historisk

kunskap och upplevelsepedagogik (Arkeologi som tidsresa 2007). Här används upplevelser som ett sätt att skapa inlevelse, känslor och emotionell förståelse. Upplevelsepedagogik knyts till historiska händelser och det finns flera exempel på att uppleva historia på museer i uppbyggd bymiljö. Även rollspel som upplevelsepedagogik förekommer på museer. Andra träffar hänvisar till användning av dataspel och IT-pedagogik för att få upplevelser och kunskap enligt dem som sysslar med IT-verktyg. Rollspel vid dataskärm eller med mobiltelefon, online och spel som utvecklats för det amerikanska försvaret lyfts fram som upplevelsepedagogik (Kollegiet 2006).

Kopplingen mellan upplevelser, äventyr, friluftsliv och utomhuspedagogik finns också i företagsutbildning. Ett företag vänder sig till både företag och skolungdomar samt utbildar instruktörer där man använder äventyrsfostran som redskap för personlig utveckling (Friluftsentreprenörerna 2006). Upplevelsepedagogik med samarbets- och tillitsövningar används för att stärka ungdomars samarbetsförmåga. Folkhälsan (2006) menar att naturen erbjuder stora möjligheter till upplevelser och äventyr.

Experiential learning och Health adventure i Google

För att undersöka hur upplevelse- och äventyrspedagogik används internationellt gör jag en ny sökning i Google. Jag använder "experiential learning" eftersom det är den översättning som används såväl av Ingelman och Furmark som Norstedts (1994) och Nationalencyklopedins Internettjänst (2007) samt "health adventure" som är en mer självklar översättning. Bägge begreppen ger miljontals träffar och det är inte möjligt att göra en grundlig översikt. Den träff som kommer först på "health adventure" är "The Health Adventure" i Asheville North Carolina (2006) som tycks ha stora likheter med Hälsoäventyret i Vara och har varit inspirationskälla till Oasen. Asheville Health Adventure startades redan 1968. Deras undervisningsfilosofi innebär att undervisning är "performance art". De kallar sig ett "Health & Science Museum, a Science Center". Syftet är att öka besökarnas "science literacy" genom att erbjuda

hands-on, interactive approach and exciting, dynamic exhibits (Asheville North Carolina 2006).

En stor del av träffarna på "health adventures" handlar om vård och till exempel att möta barn med risk för sjukdom. Det handlar också om att intressera barn för hälso- och sjukvårdsyrket. Söker på man "adventure" kan man hamna i Klippiga bergen, det handlar om äventyr som terapi, miljö och om att vistas utomhus. Att söka på "experiential learning" ger trådar till allehanda pedagogiska teorier. Det som Ingelman (1996) menar vara ett område som det finns ganska litet skrivet om visar sig vara outtömligt om man via Google och begrepp som "experiential learning" ger sig ut i vida världen. Här finns en rad amerikanska organisationer med websidor och regionala eller internationella konferenser som öppnar en värld av nätverk, utveckling och forskning kring framförallt museiverksamhet. Museum Learning Collaborative (MLC 2006) kan tjäna som exempel och vara en ingång till denna värld som erbjuder litteratur, forskning, konferenser och teoretiska utgångspunkter. Ett teoretiskt ramverk som framträder här är ett sociokulturellt perspektiv som innebär att mening skapas i samspel mellan individer i sociala kontexter. Jag ska återkomma till ett sociokulturellt perspektiv längre fram. Mening förmedlas genom museets innehåll, symboler och tal i de utställningar som erbjuds. Museum Learning Center (MLC 2006) lyfter fram tre teman för forskning. Det första temat handlar om att utgå från utställningens utformning, det andra de processer som sker i mötet mellan besökare, personal och

utställning och det tredje hur det som sker i mötet påverkar besökaren, identitet och intressen på längre sikt (MLC 2006).

De teoretiska plattformar som jag funnit på svenska (Ingelman 1996, Furmark) grundas på allt från Dewey i det tidiga 1900-talet, via humanistisk psykologi till aktionslärande med stöd av Kolb och Lewin och Gardners resonemang om multipla intelligenser. Jag har inte funnit några konkreta kopplingar till aktuella forskningsresultat. I de vetenskapliga databaserna har jag inte funnit någon forskning som stöder användning av just upplevelse- eller äventyrspedagogik i samband med hälsoäventyr. Via sökmotorn Google kan man finna hur mycket som helst som handlar om "experience" och "adventure". Detta har inte direkt karaktär av forskningsresultat men vid Museum Learning Center (MLC 2006) skulle man förmodligen kunna söka vidare till forskning på området.

Sammanfattningsvis tycks upplevelse och äventyr vara positivt laddade begrepp som används i bred mening. Äventyr har en prägel av utomhuspedagogik, lägereldar, sova utomhus och säkerhet vid utflykter. Upplevelse sträcker sig från användning av och reflektion kring egna erfarenheter till att erbjuda nya estetiska erfarenheter som vänder sig till alla sinnen. I engelskspråkiga texter används "experience" som ursprung till upplevelse. Synonymer till upplevelse i Words ordbok är bland annat erfarenhet, händelse och äventyr. Upplevelsepedagogik får en påtaglig bredd om man tar in hela betydelsen av synonymen erfarenhet och genom att upplevelse kan ses som en synonym till äventyr vilket ger en klang av vildmark och utomhusaktiviteter. Upplevelse har idag dessutom blivit något av ett modebegrepp i kommersiella sammanhang där upplevelseindustri har anknytning till många branscher.

Hälsoäventyret Oasens presentationsmaterial

Ett annat sätt att närma sig vad upplevelse- och äventyrspedagogik kan vara är att utföra en diskursanalys av det presentationsmaterial som finns på Oasens webbsida (Hälsoäventyret 2007). En diskurs kan beskrivas som en uppsättning betydelser, metaforer, bilder och påståenden som gemensamt framställer de idéer och föreställningar som ligger till grund för tankar och verksamhet (Lindgren 2007). Vid analysen dras dessa olika betydelser och bilder isär för att bli tydligare men i praktiken kan de inte särskiljas utan går i varandra. Ett angränsande syfte med en sådan analys är att problematisera en verksamhet för att förstå den bättre och ge underlag för förändringar, ett syfte som stämmer väl överens med det övergripande syftet med denna rapport.

Diskursen "lärande"

Vid en diskursanalytisk studie av begreppet "upplevelsebaserad pedagogik" har Lindgren (2007) i huvudsak funnit tre olika diskurser: upplevelsebaserad pedagogik kan framträda som lärande, som fostran eller som terapi. Den lärande diskursen kan i sin tur delas in i estetiskt lärande och reflekterande lärande. Att en estetisk diskurs kan urskiljas stöds på användning av begrepp som *rekvisita*, *former*, *figurer*, *lek*, *känslor*, *kreativitet*, *verkstad*, *rollspel* och *spontanitet* (Lindgren 2007, s 4). Men det tydliggörs att det handlar om pedagogisk rekvisita och inte scenkonstnärlig. Rekvisitan ska vara lätt att ta och känna på. Den används snarast som en metod att uppnå vissa mål. Den estetiska diskursen ligger nära en terapeutisk inriktad

hälsodiskurs då man också talar om att reducera ångest, öka stresstolerans och främja vila och sömn. Det estetiska fältet hänger ihop med lek och nyfikenhet. Lek definieras vanligen som fri men i detta sammanhang kan lek uppfattas som styrd och konstruerad (Lindgren 2007, s 6).

Diskursen om reflekterande lärande stöds på uttryck som "pedagogledd strukturerad reflektion blir då en värdefull del i processen" (Hälsoäventyret 2007). I reflektionen kan mening skapas – vem har makt över meningsskapandet – finns det en konflikt mellan fri reflektion och att nå ut med ett hälsobudskap? Lindgren (2007, s 7) hävdar, med stöd av bland annat Alexandersson, Molander och Säljö att "för att kunna reflektera måste individen vara fri i förhållande till redan etablerade teorier". I så fall menar Lindgren att reflektion inte kan handla om att ge liv åt teorier, vilket uttalas i Hälsoäventyrets material. Reflektion handlar snarare om att skapa teorier.

Diskursen "fostran"

Om man låter upplevelsebaserad pedagogik framträda som fostran så menar Lindgren (2007) att fyra typer av fostransdiskurser kommer fram: moralisk, fysisk, demokratisk och estetisk fostran. Den moraliska fostran har en inriktning mot godhet: "att fatta goda och hälsosamma beslut". Lindgren frågar vad det innebär, om det kan betraktas objektivt och utifrån vems perspektiv. Föräldraperspektivet kan ses som en del av ett moraliskt fostransperspektiv och i informationsmaterialet kan man läsa in att föräldrar behöver hjälp att uppfostra och sätta gränser. Den fysiska fostran har dels en tydlig anknytning till behov av fysisk aktivitet vilket är centralt i svenska folkhälsomål men också kopplingar till en aktuell retorik att människor har behov av beröring. Även en demokratisk fostran är centralt i svenska folkhälsomål. Hälsoäventyrets formuleringar handlar om att inflytande över sin vardag har betydelse för barns hälsa och skolarbete. Den fjärde fostransdiskursen, den estetiska, framträder enligt Lindgren mycket starkt med

centrala begrepp som lust, känsla, upplevelse, lek, nyfikenhet, fantasi och spontanitet. Men begreppen kopplas i första hand *inte* till en kulturell fostran, ... (Lindgren 2007, s 10).

I stället handlar det om att använda sig av estetiska uttrycksmedel, det vill säga att få någon slags överspridningseffekt och Lindgren menar att sådan överspridning har ifrågasatts på senare år. En sådan användning av estetiska uttrycksmedel går inte heller i linje med till exempel Deweys syn på estetisk bildning eftersom Dewey betonar den estetiska bildningens betydelse i sig.

Diskursen "terapi"

Den tredje diskursen som Lindgren urskiljer är terapeutiskt inriktad och kan i sin tur särskiljas i kognitivt respektive konstnärligt inriktad. Den kognitivt inriktade diskursen har barns och ungdomars självbild i fokus. Man tänker sig att en stark och positiv självbild hänger ihop med goda hälsovanor och att må bra. Genom att möta vuxna som lyssnar och bryr sig utvecklas barns och ungdomars sociala och emotionella kompetens vilket i sin tur bidrar till att utveckla deras självkänsla. I den andra formen av terapeutiskt inriktad diskurs tar man hjälp av konstnärliga uttrycksmedel genom att anknyta till musikterapi, dans och estetiska aspekter i form av sinneupplevelser. Här

finner Lindgren en antagonism, där en pedagogisk skoldiskurs med målgrupp elever konfronteras med en medicinsk terapiskurs där målgruppen är patienter/klienter.

Frågan om "upplevelsebaserad pedagogik" bäst kan förstås som lärande, fostran eller terapi är central med utgångspunkt från textanalysen. De tre diskurserna kan ses som innehållande en inbyggd motsättning, men som diskuterats i texten finns där också vissa gemensamma beröringspunkter. / ... / Går vi till skolans värld kan vi konstatera att utvecklandet av vissa specifika förhållningssätt hos elever alltid har varit en lärares uppgift, även om förhållningssätten varierat. I 1800-talets skolplaner sågs karaktärsdanning och personlighetsfostran som synonymt med bildning. / ... / I Hälsoäventyrets texter existerar idén om att fostra barn och unga till att utveckla förmågor att fatta "goda och hälsosamma beslut". /... / Den centrala problematiken här rör dock frågan om vem som har rätt att avgöra vad ett gott liv innebär för den enskilda individen. Likaså frågan om hur vi ska förhålla oss till eventuella olika uppfattningar om vad som är gott för den enskilda individen – eller vad som anses vara gott för den enskilde individen i framtiden (Lindgren 2007, s 14).

Frågan om lärande eller terapi kan problematiseras, diskurserna kan betraktas som närbesläktade men de kan också vara åtskilda. Vid ena ytterligheten har man då ämnets krav. Via motivation och stärkt självkänsla kan ämnet få karaktär av upplevelseämne. Om upplevelsen betonas ytterligare i form av personlighetsutveckling eller underhållning kan läraren med hjälp av progressiva metoder eller terapeutiska konstprogram förändra eleverna personlighetsmässigt för att slutligen hamna i att psykoterapeutiska mål dominerar (Sundin 2003 enligt Lindgren 2007). Lindgren menar att här är upplevelse centralt i övergången mellan lärande och terapi:

... om upplevelsen i sig sätts i centrum blir gränserna otydliga och risken finns att lärandet blir alltför terapeutiskt inriktat. För att terapeutisk verksamhet ska bli funktionell och etisk krävs att såväl terapeut som klient/patient är medveten om syfte och mål med verksamheten. Att sätta upplevelsen i centrum innebär också att ta för givet utifrån vad, hur och när den enskilda individen ges möjlighet till starka upplevelser (Lindgren 2007, s 14).

Lindgren poängterar att en upplevelse är subjektiv vilket innebär att den kan vara olika för olika individer. I texterna tas det för givet att dramaövningar, musik, rollspel och så vidare genom reflektion kan omsättas till viss uttalad kunskap. Men i estetiska läroprocesser är deltagarna medskapande och i mötet mellan konst och pedagogik handlar det om att främmandegöra kunskap för att uppnå mångtydighet. Hur det kan gå till skulle kunna vara föremål för en pedagogisk utvecklingsprocess.

Hälsoäventyret Oasens program i praktiken

Ytterligare en ingång till vad upplevelsepedagogik kan vara är att undersöka verksamheten som den framträder i sin vardagliga form. För en sådan infallsvinkel har jag använt fyra examensarbeten som skrivits under åren 2004-2007 av studenter vid Högskolan Väst och vid Göteborgs Universitet. Tre av dessa undersöker tre av de program som Oasen erbjuder och den fjärde behandlar det utvecklingsarbete som bedrivits i form av att hälsoäventyr nu utvecklats på skolor i Göteborgsområdet. De fyra examensarbetena har olika teoretiska utgångspunkter och frågeställningar vilket innebär att de ger olika perspektiv på hur upplevelsepedagogik fungerar i praktiken.

Samtal om kärlek och relationer

Ambjörnsson (2004) har undersökt om samlevnadsprogrammet *Jesper och Moa* som vänder sig till år 8, 9 eller gymnasiet motsvarar de frågor och funderingar som ungdomar har. Tycker ungdomarna att de lär sig något, relaterar programmet till deras verklighet, ger det resurser att hantera kärlek och relationsfrågor? Resultatet visar att eleverna får en positiv upplevelse av att besöka Oasen, det är stämningsfullt och de känner sig lugna och trygga. Det blir ett givande och innehållsrikt samtal om kärlek och relationer. En poäng ligger i skillnaden att vid Oasen handlar det om relationer – i skolan handlar det om att läsa in fakta. På det viset fungerar besöket som ett komplement till skolundervisningen. Programmet varvas med energiövningar som fungerar som lekar, vissa fungerar utmärkt andra passar inte i den aktuella gruppen. Men eleverna är inte vana att arbeta på detta sätt. Åtminstone en del känner osäkerhet inför forumspel, andra tycker det är bra. Elevernas inställning är att lärande ska komma utifrån. När lärandet, idéerna, kommer från eleverna så uppstår en tveksamhet om huruvida man egentligen lärt sig något:

Det var ju så att vi berättade för dem hur vi tänkte (elev i Ambjörnsson 2004, s 22).

Detta visar på klyftan mellan skolans ordinarie arbete, det arbetssätt som eleverna är vana vid, och ett Freireinspirerat arbete där eleverna själva bidrar till problemformulering och bidrar med egna lösningar. Det känns så ovanligt så att det är svårt att se de egna lösningarna som lärande. Och kanske har de rätt, ungdomarna vet redan svaren på de frågor de stimuleras att ställa. Frågan blir då om det här arbetssättet uppmuntrar besökarna att formulera nya frågor som man kanske inte vet att man bär på och att upptäcka att de egna svaren också räknas som svar. Är även svaren redan kända eller kommer de på nya svar? Ambjörnsson (2004) menar att besöket bidrar till lärande i form av ökat medvetande om kärlek och relationsfrågor. De kommer in i en process som tar tid.

Genom att eleven engagerar sig i programmet anser jag att hon kommer en bit på vägen i denna process. En annan viktig aspekt är att eleverna kommer till programmet med olika livserfarenheter och förkunskaper om kärlek och relationer. Det innebär att eleverna tar till sig olika saker och olika mycket av programmet (Ambjörnsson 2004, s 26).

Delaktighet och upplevelse i Bra bränsle

Blom Flink & Lundblad (2007) har undersökt kostprogrammet *Bra bränsle* som vänder sig till elever i år 4-6. Deras syfte är att undersöka hur Hälsoäventyrets pedagogik kan påverka elevers lärande med fokus på delaktighet, reflektion och upplevelse och med stöd av Furmark och Kolb (1984) som teoretiska utgångspunkter. Blom Flink & Lundblad betonar upplevelsen i hela sitt arbete, och de teorier som de använder betonar att upplevelse är viktig för lärande. Upplevelsen sätts i centrum. De resultat som Blom Flink & Lundblad förknippar med upplevelse är rumsupplevelsen och de känslor som musiken framkallar. De besökande eleverna säger att upplevelsen av programmet var spännande och kul. Eleverna anser själva att de lär sig mer när de får vara delaktiga och aktiva och genom att flera sinnen används. Av musiken blir de lugna efter att ha varit stressade innan. De får göra saker och det går inte så fort. Pedagogerna förklarar på ett bra sätt.

Budskapets betydelse i MP3

Tornberg & Oldberg (2007) har som syfte att undersöka vilket hälsobudskap som förmedlas i ett kostprogram som riktar sig till elever från år 7 till och med gymnasiet och hur mottagarna uppfattar budskapet. Programmet heter *MP3* vilket innebär matperspektiv utifrån dygnets tre delar, arbete, fritid och sömn. Tornberg & Oldberg grundar sin undersökning på kommunikationsteori (Jarlbro 2004) där budskapets huvudpoäng och enkelhet fokuseras. Den huvudpoäng Tornberg & Oldberg uppfattar handlar om att äta varierat och regelbundet och ha balans mellan skola, fritid och sömn. Det finns enkla budskap om vardagsätande men också mer komplicerade budskap om energi, näringsämnen, blodsocker, balans och om livsmedelsverkets arbete. Tornberg & Oldberg visar att barnen inte klart kan skilja på näringsämnen och livsmedel vilket överensstämmer med en avhandling om barns kunskaper om mat (Nordin 1992) som Tornberg & Oldberg använder sig av. Balans uppfattades på vitt skilda sätt av deltagarna, balans är ett komplext begrepp, ett vardagsuttryck men samtidigt en metafor med ursprung både från ekonomisk och från fysikalisk fackkunskap.

De elever som Tornberg & Oldberg (2007) har mött går bara i år 6 och är alltså ett år yngre än den tänkta målgruppen. De har svårt att förstå delar av programmet. Kanske är elever i år 6 helt enkelt för unga för *MP3* programmet. Kanske är programmet för komplext i sin ambition att ge kunskaper om livsmedel och näringsämnen, en avancerad abstraktionsnivå enligt Nordin (1992). Nordin som undersöker elevers uppfattning om mat i år 3, 6 och 9, menar att det finns en risk att barn tar till sig mindre viktiga detaljer och missar helheten i kostundervisning. Det kan diskuteras i vilken utsträckning ett kostbudskap överhuvudtaget kan vara enkelt och hur det i så fall ska utformas för barn i olika åldrar. Programmet *Bra bränsle* fokuserar på att äta frukost och vänder sig till yngre barn. Det programmet tycks vara utformat på en väl anpassad nivå. *MP3* kanske är för avancerat och det finns anledning att fundera över hur faktafyllda Hälsoäventyrets program ska vara. Dessa elever i år 6 tycks inte ha fått så stor upplevelse, de hade velat "göra mer" och att det skulle "pratas mindre". När de skulle nämna ett program som de sett förut nämner de tobaksprogrammet som var en mer konkret upplevelse.

"Hälsorum" i skolor

Hedin (2006) har tagit ett annat perspektiv och undersökt lärares upplevelse av hälsofrämjande arbete i tre skolor som infört så kallade "hälsorum", ett arbete som inspirerats av Hälsoäventyret Oasen och utgör försök att implementera motsvarande hälsoäventyr på plats i skolor. I examensarbetet visas att det inte är helt enkelt att göra detta, hälsofrämjande arbete kan komma i motsatsställning till traditionella kunskapsmål. Det är viktigt med stöd från ledningen och det framträder ett behov av en kontinuerlig diskussion om hälsoarbetets plats i skolan och hur olika pedagogiska förhållningssätt kan stödja det hälsofrämjande arbetet.

Lärare på de undersökta skolorna har fått utbildning i hälsoäventyrspedagogik, och menar att en sådan pedagogik ger möjlighet att känna och förstå. En lärare uttalar att hon vill arbeta med hälsoäventyrspedagogik för att barnen ska bli säkra på sin kropp och känna hur de fungerar:

Det är inspirerande att gå en kurs och tänka så som man gör på den här upplevelsebaserade pedagogiken. För man kan ju använda sig av det när man ska prata med barn i vanliga fall. Jag tänker efter mera. (respondent i Hedin 2006, s 18).

Lärande vid hälsoäventyr

Det övergripande syftet med Hälsoäventyret Oasen är att främja folkhälsan. I Oasens vision framträder detta i form av att stärka barns och ungdomars självkänsla. I nästa led, i presentationsmaterialet, kan man se lärande som det främsta målet. Såväl Lindgrens diskursanalys av presentationstexterna (Lindgren 2007) som de resonemang som förs i granskningar av programmen (Ambjörnsson 2004, Blom Flink & Lundblad 2007 och Tornberg & Oldberg 2007) talar för det. Det framkommer också i samtalen med eleverna att de väntar sig att lära något av besöken. Lärande tycks vara såväl en central uppgift som en förväntan hos besökare. Även de utvärderingar som är gjorda vid ett annat hälsoäventyr betonar lärande (Forsberg & Hede 2003, Forsberg & Hede 2004). Eleverna som går i årskurs sex svarar samstämmigt att det är lättare att lära sig om tobak vid det hälsoäventyr de har besökt jämfört med i skolan. Eleverna anser att hälsopedagogerna är bra, det är spännande, intressant och roligt. De har lärt sig nya saker om tobak och de rollspel och värderingsövningar de har gjort är bra (Forsberg & Hede 2003, s 18). Dock finns det elever som menar att vid rollspel och lekar måste det finnas en frivillighet, alla tycker inte att allt är bra. Av lärarnas synpunkter framgår att de ser positivt på att möta en annan spännande miljö och att besöket ger en bra, konkret faktainformation men det som skulle kunna göras annorlunda är att:

Kanske belysa biologiska faktorer. Presentera skador på kroppen (lärare i Forsberg & Hede 2003, s 39).

Här ställs på sin spets vad som är skolans uppgift och vad ett hälsoäventyr kan/ska tillföra. På frågan om besöket har förberetts svarar en övervägande majoritet av lärarna att de har förberett besöket i liten eller mycket liten utsträckning. Men det påpekas också att man har tillräckligt mycket undervisning om ämnet. Att undervisa om tobak är annorlunda än att undervisa om mat. Lärarnas inställning till tobak enligt Forsberg & Hede (2003, s 33) är att "vi pratar under alla år om tobak i olika sammanhang". Nordins (1992) undersökning om mat och matens funktioner betonar ämnets komplexitet. Kanske ligger det en skärningspunkt här som innebär att se att arbetet vid ett hälsoäventyr både handlar om att erbjuda olika slags faktakunskaper som kan påverka hälsa och värderingar som medverkar till att dessa fakta blir användbara för att främja hälsa i praktisk handling. Hur ska man då åstadkomma lärande om hälsa och hur ser det önskvärda lärandet ut? I samlevnadsprogrammen uppfattar eleverna som går i årskurs nio mer att det handlar om att lära sig tänka på annat sätt, pröva sina tankar och lära känna varandra. Elever förväntar att "höra predikan", i stället får de tala med pedagoger som vet vad de talar om (Forsberg & Hede 2004, s 24-27). Pedagogerna kan ses som relationskompetenta främlingar som är skickliga i att skapa delaktighet. Eleverna får möta en särskild miljö i "en undervisningssituation som inte är kopplad till en värdering och bedömning ..." (Forsberg & Hede 2004, s 35). Det är såväl fördelar som nackdelar med att det är pedagoger som de inte känner. Lärande är som tidigare påpekats ett stort och vitt begrepp som inte kan behandlas uttömmande i denna rapport. Jag ska i nästa avsnitt använda litteratur om lärande vid science centers som utgångspunkt för att något

problematisera begreppet. På det sättet ska jag också göra kopplingar till skolans arbete främst vad gäller just science, det vill säga till exempel biologi, hälsa och miljö.

Science center som förebild

En slutsats av min genomgång hittills är att det inte finns någon forskning om hälsoäventyr och mycket litet skrivet om upplevelse- och äventyrspedagogik på svenska. Om man övergår till att använda begreppen experiential learning och adventures och söker på Internet får man näst intill oändligt antal träffar. För att granska om det i mängden av träffar finns något som kan vara användbart för att formulera en teoribas för upplevelse- och äventyrspedagogik och som skulle kunna vara användbart för eventuell forskning om hälsoäventyr och upplevelsepedagogik väljer jag att gå vidare genom att betrakta Hälsoäventyret som ett slags "science museum". Det finns flera skäl till detta och det första är att Oasens förebild: Asheville Health Adventure kallar sig ett Science Museum och Science center. Det andra skälet är att naturvetenskap och teknik är ämnen som man globalt försöker öka ungdomars intresse för samtidigt som intresset i praktiken successivt minskar i västvärlden (Osborne m fl 2003). Intresset ser olika ut för olika ämnen. Biologiintresset är större än för andra naturvetenskapliga ämnen därför att det finns ett stort intresse för kropp och hälsa (Osborne m fl 2003). I början av 1990-talet gavs i Sverige särskilda resurser för utveckling av Teknik- och naturvetenskapscentra. Vid en uppföljning av den fortbildningsverksamhet som bedrivits i anslutning till dessa T&N-centra framkom att endast en tar upp ämnet "hälsa". Det är i Linköping där det finns ett hälsoäventyr i anslutning till deras T&N-centrum, Fenomenmagasinet. Deras fortbildning kring T&N innebär att landstinget informerar om hälsoaspekter och dessa dagar vänder sig "till personal på skolor som särskilt intresserar sig för *folkhälsofrågor*"⁴ (Lindmark m fl 1997, s 12). En annan fråga som också intresserar barn och ungdomar är miljöfrågan och vid T&N-centrum i Stockholm, Naturens Hus, är gröna miljöfrågor i centrum och här betonar man att det måste finnas koppling mellan naturvetenskap-teknik och kunskap som känns väsentlig för unga. Flickor och många pojkar avvisar naturvetenskap och teknik som oväsentliga för deras liv enligt ett citat från Else-Marie Strandberg (Lindmark m fl 1997, s 28). I den fortbildning för lärare som Naturens Hus genomfört försöker man via miljöfrågorna hitta det som känns väsentligt för barn och ungdomar och den vägen hittar man till något som anknyter till hälsa, nämligen ett tema som kallas Maten i hemmet.

Min poäng med dessa exempel är att det såväl i Sverige som internationellt betraktas som mycket angeläget att öka intresset för teknik och naturvetenskap. Då tycks miljöfrågor bli något som man tror kan öka flickors intresse och hälsa något man hänger på för dem som är särskilt intresserade. Om man utgår från Osbornes m fl (2003) slutsatser att barn och ungdomar är intresserade av just hälsa kan istället arbetet med hälsoäventyr vara en inkörsport. Hälsa kan därmed få en mer central plats i Teknik & Naturvetenskapscentra och bli en väg att ta till vara ungdomars intresse för väsentliga frågor som har med kropp, hälsa och miljö att göra. Som jag tidigare visat är forskning om upplevelse- och äventyrspedagogik sparsamt förekommande om man har hälsa i fokus. Genom att använda science center och science museum som utgångspunkt har jag däremot funnit en omfattande forskning om upplevelsepedagogik även om den inte direkt benämns så. Det finns stort

⁴ min kursivering

intresse för att söka kunskap på alternativa vägar, det vill säga utanför skolan, för upplevelser och intresse för ökad museiverksamhet (Fors 2006). Barn går mycket på museer med skolan och med sina familjer. Men barn får också många andra upplevelser och varje museibesök är ett ytterst litet inslag i den unges liv. Det finns omfattande internationell forskning kring lärande utanför skolan (Fors 2006). Vaike Fors avhandling är ett svenskt bidrag till denna forskning och hennes pedagogiska utgångspunkt är att mänskligt liv är ett oändligt samarbete. Hon ställer frågor kring på vilket sätt det som möter barn på ett science museum är relevant för besökarna och vad ger det dem. Människor gör det de gör inte bara för vilka de är utan också för i vilket sammanhang de befinner sig med motivet att söka efter mening. Fors (2006) forskningsobjekt är Teknikens Hus i Luleå, ett svenskt science center eller science museum. Museiverksamhet har vuxit fram dels som stora statusfyllda museer och dels som små aktiviteter drivna av eldsjälar. Museiverksamhet kan kritiseras för att kanske vara mer underhållande än problematiserande. Därigenom kan viktiga underliggande frågor om teknik och utveckling döljas, etiska frågeställningar diskuteras inte tillräckligt och vetenskap avbildas som oproblematiskt. De förklaringar som ges är ibland undermåliga. Hela verksamheten med science centra har kritiserats för bristfällig pedagogisk grund för de mål som den omfattande verksamheten ändå har. Verksamheten kan vila på pedagogiska grunder från konstruktivistiska teorier till teorier om interaktivitet och autenticitet eller på kognitiva eller sociokulturella grunder (Fors 2006, s 32-45).

Beträffande Teknikens Hus menar Fors (2006) att det finns ett ojämnt ägarskap av meningen med utställningarna och en bristande vitalitet i presentationen. En grundläggande fråga är hur mycket man tänker på besökarnas perspektiv:

It is really a giant move forward when we can stop focusing on ourselves and think about things from another person's perspective! I myself have quite a lot to think about regarding how we should build our new climate and energy exhibit (personal vid Teknikens Hus i Fors 2006, s 131).

En utställning kan handla för mycket om att överföra färdiga budskap. Kanske är det klokt att akta sig för "transmitting" och istället använda möjligheter att skapa mening:

However, it is fair to assume that by considering meaning making as an integral part of everything we do, this process also takes place during a visit to a museum. The socio-cultural perspective in this study has provided new insights into how teenagers relate to science centres from their perspective and may also inform learning theories based on studies of learning in, for instance, schools and classrooms (including learning in science) (Fors 2006, 132).

Fors menar att utställningskonstruktörer har en ambition att visa hur det är och hur bra det är. Man är fokuserad på vad man vill ha sagt, det intellektuella innehållet, den estetiska och tekniska utformningen. Besökaren glöms lätt bort. Utställningars utformning kan delas in på historiska grunder (Fors 2006). Först handlade det om att visa upp objekt och senare blev idéer centrum för utställningar. Vad som är fokus i en tredje generations utställningar är inte alldeles klart. Det kan vara att åstadkomma mötesplatser där historier kan delas och mening skapas, virtuella mötesplatser som kan ge möjlighet till rollspel. En sådan historisk indelning tydliggör att vi har gått från att överföra ett budskap, en färdig avgränsad kunskap till att överföra en hel idé. Enligt Fors (2006, s 148) menar besökare att det är för färdigt, "ready made". Besökande tonåringar känner sig inte tilltalade, utställningarna vänder sig inte till dem och de ges inte utrymme så att de kan bidra och därmed skapa sin egen

mening. Utställningar är ofta byggda inte för att förändra världen utan för att förändra besökarens attityd! Men besökare vill tänka och tolka själva, de vill vara deltagare i utställningen. Om den tredje generationens utställning ska handla om en mötesplats där mening ska skapas kan ett ledord bli "negotiation", att förhandla om innehållet i en utställning. Då måste utställningen stå för mångtydighet och dess producent fundera över vilka som är mottagare. Som utställningsproducent måste man fundera över om uppgiften är att förändra besökarnas attityder eller att förändra världen. Och vidare om utställningen ska ha ett färdigt innehåll som besökaren ska ta till sig eller om innehåll och mening ska skapas vid besöket i gemensamma aktiviteter.

Lärande utanför skolan

Lärande i och utanför museisituationer kan berika vartannat (Paris & Ash 2000). Museiverksamhet bygger på uttalade och outtalade teorier om lärande. Det är dock inte enkelt att forska om sådant lärande. Museer kan vara "underbart röriga" ställen med sådan varierad och okontrollerad aktivitet som traditionella forskare undviker. Just rikedom i miljön kan vara det som skapar generativa teman för nya teorier om lärande. Är skolans formella och olika slags museers informella miljöer motsatta poler på en skala eller är det komplementära möjligheter som kan skapa synergieffekter i att förstå och undersöka hur lärande går till? Paris & Ash (2000) hävdar att växlingen mellan klassrum och andra miljöer kan berika förståelsen av lärande. Lärandeforskning måste flytta från laboratorium till klassrum och vidare till de dramatiskt olika miljöer som människor befinner sig i, alltifrån nöjesfält till äldreboenden, gemensamma miljöer och den riktiga naturen. I alla dessa miljöer blandas lärande, erfarenheter och avkoppling.

Rennie m fl (2003) använder benämningen "Out-of-School Settings" för museer och teknik- och naturvetenskapscentra". Andra exempel är utflykter, skolresor, exkursioner, fältstudier. Detta är händelser som omfattar en totalupplevelse. Lärande i sådana sammanhang kan beskrivas utifrån olika aspekter:

Out-of-school learning is self-motivated, voluntary, and guided by learners' needs and interests, so certain aspects of learning are critical to investigate, e.g., the role of motivation, choice and control, interest, and expectations in the learning process (Rennie m fl 2003, s 113).

För att förklara lärandet och elevers engagemang i "Out-of-school settings" använder Rennie m fl (2003) "flow experience" (Csikszentmihályi 1992) där människors nyfikenhet och intresse leder till känslomässigt och intellektuellt engagemang, multipla intelligenser som ger olika ingång för lärande (Gardner 1994) samt teorier om lek. Lärande vid Teknik- och naturvetenskapscentra, science centra, är i någon mening frivilligt, eller kan uppfattas som mer frivilligt än i skolan. Det kan betraktas som informellt lärande och det informella lärandet sker också i andra sammanhang som till exempel genom massmedia och i kamratgruppen.

Forskning om lärande handlade från 1930- till 1960-talet tillspetsat uttryckt, till viss del om råttforskning där motivationen var hunger (Paris & Ash 2000). Sedan dess och självklart också tidigare har forskning och användning av teorier om lärande blivit alltmer mångfacetterat. Lärandets komplexa natur och en rad teorier har under det senaste halvsekle på olika sätt fokuserat individers tänkande och hur det påverkas av fysisk miljö, människor och händelser i omgivningen. En bild av museer är att de tillhandahåller direkta upplevelser (Paris & Ash 2000). Paris & Ash menar att museer

har byggts upp på grundval av teorier om lärande som är mer eller mindre implicita. Vidare finns det mer eller mindre underförstådda antaganden om lärande i skilda miljöer i museipersonals föreställningar om vad de gör. Några sådana föreställningar kan vara att det är viktigt att materialet är konkret och att besökaren kan vara aktiv. En utställning ska vara tematiskt ordnad. Fackförståelsen eller ämneskunskapen ska vara strukturerad. En utställning ska vara underhållande och engagerande men det får inte bli för roligt. Den ska provocera och åstadkomma kognitiv konflikt. Dessa och flera påståenden om hur den fysiska miljön påverkar, hur man läser av den fysiska miljön och olika "föremål" innebär att man tänker sig att det finns en "visual literacy" som påverkar lärandet (Paris & Ash 2000, s 206). Dessa föreställningar behöver utforskas i större omfattning än vad som hittills är gjort och även till exempel hur lärande påverkas av känslor och hur samtal kan utvecklas och vävas samman med det som förevisas och händer så att personlig mening kan byggas.

Tidigare utställningstraditioner handlade om fascination och beundran för teknik och natur. Detta har utvecklats till mera interaktiva utställningar där man kan påverka och undersöka. Två slags utställningar kan urskiljas: att uppleva ett fenomen som till exempel såpbubblor och att förklara något som till exempel matsmältning, organsystem eller ljusets böjning. Pedretti (2004) ställer frågor om kritiskt förhållningssätt och utrymme för att ifrågasätta utställningar. Kritiska utställningar inbjuder till att delta i beslutsfattande och debatt om komplexa frågor och även själva vetenskapen och kunskapen kan då ifrågasättas. Att presentera dilemman för diskussion är ett sätt att undvika att utställningen blir tråkig och något man ska lära sig. Den aktuella frågan kan placeras i ett större sammanhang, se på alternativ, hur man kan göra världen lite bättre. I bästa fall kan då "sakkunskap" kombineras med handlingsberedskap. Pedretti (2004) menar att kritiska utställningar utmanar besökarna på annorlunda sätt, de appellerar till både intellekt och känslor.

På ett museum kan man inte misslyckas

En bild av museer är att det är ett bra sätt att lära. Men hur vet man det? Ett traditionellt sätt att se på framgångsrikt lärande är att det kan mätas kvantitativt. Allen betonar att ingen någonsin brukar bli kuggad på ett museum (Allen 2004, s 18), ett påstående som inrymmer ett annat sätt att se på lärande. Allen grundar sin syn på lärande genom utställningar i Deweys betoning av den direkta erfarenhetens betydelse för att sedan lyfta fram Piagets föreställning om något som rubbar den tidigare jämvikten och därmed skapar drivkraft för ett lärande som åstadkommer ett förändrat "schema".

Interaktiva möjligheter har visat sig göra att besökarna stannar längre och uttrycker mer behållning. Allen ger ett exempel med en utställning som handlar om grodor där besökarna helt enkelt väntar på att grodorna ska bli synliga och i väntan på detta infinner sig många tankar som utvecklas i samtal besökarna emellan. För att finna vägar mellan konkret egenaktivitet och stöd för att utveckla begrepp bör en utställning vara tillgänglig, trivsamt och ha mötesplatser. Den som designat en utställning har sin, kanske underförstådda, bild av utställningens poäng. Besökare förväntas fatta poängen, men hur vet man att det faktiskt sker och att det är rätt poäng: "the hope was that visitors would also become aware of the intended connections underlying different groups of exhibits" (Allen 2004, s 26).

Att utforma en utställning kräver kunskap och genomtänkt syn på lärande. Rennie & Johnston (2004, s 6) vidgar synen på lärande till att involvera besökaren genom att poängtera tre centrala kvaliteter: lärande är personligt, det är kontextbundet och det tar tid. Ett museum erbjuder en läroplan med utgångspunkt från det syfte som museets verksamhet har. Detta blir en slags "teaching curriculum". Det är i nästa steg upp till besökaren att välja sin "learning curriculum". Det betyder att varje besökare har sin egen läroplan som bygger på vars och ens intresse och erfarenhet. Besöket i sig är en mycket liten pusselbit i besökarnas liv. Vad besökaren lär sig beror på hur hon relaterar det erbjudna till sig själv, sina erfarenheter, minnen och intressen. Denna personliga bakgrund samverkar med det sociala sammanhang i vilket museibesöket äger rum och den fysiska utformningen av utställning och lokaler. Lärandet är sedan en ackumulerad och kontinuerlig process. Det uppnådda lärandet kan visa sig på olika sätt. Det är viktigt att diskutera vilket lärande som är rimligt att förvänta sig och även vad besökare kan kräva (Rennie & Johnston 2004, s 7).

Falk & Adelman (2003) menar att lärandet sker enligt konstruktivistiska grundprinciper, det vill säga lärande är en skapande process där de lärande konstruerar sin egen mening om de fenomen som presenteras. Lärande sker i interaktion med de fenomen som presenteras och genom social interaktion med kamrater, lärare och vägledare i museet:

The creation of new understandings and attitudes depends on the successful integration of the learner's prior experiences with new experiences afforded by the physical and sociocultural context, ... (Falk & Adelman 2003, s 164).

Eftersom både tidigare kunskap och intresse varierar kommer även "läranderesultat" att variera, varje besökare bygger sin egen unika kognitiva struktur. I lärande uppstår ständigt missförstånd. Det måste man acceptera och ständigt bygga vidare på. Även Dierking m fl (2003) betonar att lärande är ackumulerande och tar tid. Vad vi vet är en sammanläggning av erfarenheter från livet, "real-world experiences" och det lärande som erbjuds i lärande institutioner.

Dierking m fl (2003) betonar behovet av teorier för "real-world learning". Hur ser det lärande ut som är själv-motiverat, frivilligt och framsprunget ur den lärandes behov och intresse? Det pågår hela tiden och påverkas kontinuerligt av vad som händer kring den lärande. Samtal som förs, kulturella förhållanden och användning av gruppen blir betydelsefulla. Lärande är både en process och en produkt. Det påverkas av vad som sker hemma och i andra sammanhang. För att forska kring lärande med denna förståelse av begreppet krävs många olika ansatser.

Forskningsmodeller

I detta avsnitt ska jag ge några exempel på forskning kring lärande vid science centers och annan motsvarande verksamhet. Sådan forskning kräver utveckling av teoretiska perspektiv och Anderson m fl (2003) menar att forskning kring lärande vid "science museums" är i sin linda även om den faktiskt har ökat i omfattning under den senaste tioårsperioden. Forskningen har gett motsägelsefulla resultat, den stimulerande miljön har även visats vara ineffektiv för att åstadkomma lärande. Å andra sidan har elever som verkligen uppskattat besöken haft mycket goda

inlärningsresultat. Just nöjet med besöken är omtvistat, ska man verkligen ha roligt när man lär sig? Om man har roligt är det inte säkert att man lär sig det som varit avsikten att man ska lära sig (Anderson m fl 2003).

I Andersson m fl:s undersökning delades besökare in i olika kategorier. En indelning var efter intressegrad (minimal, moderate, extensive) och besökarna fick rita begreppskartor vid ingång och utgång. Materialet bearbetades som ett kvalitativt material med avseende på ökning i kunskap och intresse. De inledande begreppskartorna kompletterades med kartor ritade direkt i anslutning till besöken och i samband med att forskare besökte skolorna efter en tid. Dessa begreppskartor kompletterades med intervjuer. På detta sätt undersöktes hur nya begrepp på området utvecklades (Anderson m fl 2003). De uppfattningar som elever bär på, det vill säga tidigare lärande, kan vara fyllda av missuppfattningar som kan härstamma från verkliga livet, från textböcker och i och för sig goda lärare och från tidigare besök på museet. Med ett konstruktivistiskt teoretiskt perspektiv har det varit möjligt att undersöka hur tidigare uppfattningar och eventuella missförstånd har omvandlats och utvecklats till mer korrekta uppfattningar. Genom att kontinuerligt rita kunskaps- och begreppskartor och lärarnas öppna frågor har lärande stimulerats samtidigt som begreppens utveckling har kunnat följas.

Learning is the process of applying prior knowledge and experience to new experiences; this effort is normally played out within a physical context and is mediated in the actions of other individuals. In addition, learning always involves some element of emotion and feeling (Falk & Dierking 1997 enl Anderson m fl 2003, s 179).

Rahm (2004) betraktar skapandet av mening som centralt och utgår från en syn på lärande som en socialt situerad process som skapas av sammanhanget, av deltagarna och den verbala och icke-verbala interaktionen. Rahms infallsvinkel är att undersöka dialogen mellan besökare och deras samverkan med varandra och med utställningen. Undersökningar av "peer dialouge" är ganska sällsynta. En sådan undersökningsmodell kan visa hur mening växer fram genom en flerstämmig interaktion där olika tolkningar, betydelser och ungdomars olika erfarenheter successivt leder till att kunskap kan erövrats, "knowledge is taken as essentially 'talked into being' " (Rahm 2004, s 225). Vid ett museibesök deltar ungdomar på olika sätt, deltagande kan vara intensivt men tyst och därigenom osynligt. Ett intensivt lyssnande på andra och egen tyst reflektion kan leda till att mening skapas. Flera lager av aktiviteter kan pågå samtidigt. Flera lager av mening skapas: utställningens mening och dess konsekvenser samt tidigare och nya föreställningar om verkligheten (Rahm 2004, s 239). Rahm använder en etnografi-inspirerad ansats vid sin undersökning om hur man uppfattar varför himlen är blå vid utställningen "Blue Sky". Videoinspelning av samtal transkriberas och analyseras. Hon menar att det är lätt att hamna i lärarliknande situationer med fråga - svar - respons vilket gör att ungdomar kan uppfatta situationen som alltför skolliknande teacher-talk (Rahm 2003, s 231).

Roholt & Steiner (2005) undersöker hur man kan göra ungdomar mer delaktiga. Ungdomar har fått delta med stort inflytande i museiverksamhet och betraktats som näst intill personal. Det har gett ungdomarna en autentisk upplevelse av medverkan i museets arbete. Museet har blivit en betydelsefull mötesplats där ungdomar har träffat varandra och personal vid museet. Det har varit viktigt att samarbeta med det omgivande samhällets organisationer. Inkluderande samtal har utvecklats och vidmakthållit arbetet. Det avgörande har varit att ungdomarna behandlats som

medarbetare vilkas idéer och kunskaper tagits tillvara. Det ställer krav på personalen att se vad ungdomarna kan bidra med och vad de behöver lära sig och vilket stöd de behöver för att idéerna ska kunna förverkligas. Det innebär att ungdomar inte bara är konsumenter av verksamhet utan de tillåts bidra till att producera, ett arbetssätt som kombinerar utveckling och lärande med direkt deltagande i museets verksamhet. Ungdomarna blir mer än besökare (Roholt & Steiner 2005).

Även Leinhardt, Kevin & Knutson (2002) poängterar dialogens betydelse. De låter ett antal forskare inom exempelvis nutidshistoria, konst och biologi presentera forskningsmodeller för att undersöka dialoger med utgångspunkt från vad lärande är, vilka föreställningar man kommer med till museet och hur dessa bilder utvecklas genom kommunikation besökare emellan och med personal. Olika synsätt även här handlar om huruvida besökare ska fyllas med kunskap som finns färdig och erbjuds eller om besökare ska utmanas att gå i dialog med utställningen och varandra. I exemplen visas hur besökarnas kunskapskartor "web -structures" (Leinhardt & Gregg 2002, s 149) blir mer innehållsrika och får fler nivåer efter besöken. Samtalen kan kategoriseras utifrån sitt innehåll av till exempel känsla, begreppsbyggnad och sammanhang.

Framgångsrik undervisning om science

Gemensamt för dessa exempel på forskning och forskningsresultat är att de betonar delaktighet, dialog och skapande av mening för besökarna. Det lärande som önskas handlar om begreppsutveckling och mening. Kan liknande forskningsmodeller användas för att utveckla verksamheten vid hälsoäventyr? Ofta ses undervisning om hälsa som något speciellt och behjärtansvärt. Men hälsoäventyr kan också ses som en del i undervisning i många av skolans ämnen, såväl i idrott där det finns med i benämningen "Idrott och hälsa" som i hem- och konsumentkunskap, samhällsorienterande ämnen och naturorienterande ämnen. Om dialog, delaktighet och kommunikation poängteras som aspekter av hälsa kan ännu fler ämnen involveras. Hälsa kan alltså ses som ett tvärvetenskapligt tema som går över ämnesgränserna. Om man ser hälsa som en integrerad del av undervisningen i de flesta av skolans ämnen så blir det naturligt att undersöka hur man skulle kunna öka Hälsoäventyrets samverkan med skolan. I detta arbete har jag valt att använda forskning om "science centers" som en modell för att undersöka upplevelsepedagogik dels därför att det finns en omfattande forskning på det området och dels för att ett sjunkande intresse för science ämnen oroar (Osborne m fl 2003). Som tidigare nämnts minskar ungdomars intresse för att studera "science" men det är framförallt intresset för fysik och kemi som sjunker medan ungdomar har ett större intresse för biologiämnet därför att det är lätt att se relevansen för dem själva i relation till ett intresse för kroppen och hälsofrågor. Osborne m fl (2003) diskuterar hur man skulle kunna förändra undervisningen i "science" för att öka intresset. Här menar jag att arbetet med hälsoäventyr är betydelsefullt och kan diskuteras som en tydlig del i "science". Enligt Osborne m fl handlar det om att i tidiga skolår stimulera och uppmuntra intresse för naturvetenskap. Komponenter som påverkar är till exempel hur läraren uppfattas, ängslighet och rädsla för att misslyckas eller självförtroende inför ämnet, kamraters och lärares attityder och klassrumsklimatet. Med stöd av Ajzen and Fishbein's teori om "reasoned action" har det visats att kamratstöd har betydelse för att välja naturvetenskapliga kurser

(Osborne m fl 2003). Osborne m fl (2003, s 1055) menar vidare att attityder inte kan mätas separat från sammanhanget vilket talar för att hela sammanhanget måste undersökas. Det skulle alltså vara intressant att undersöka attityd till hälsolärande i någon övergripande mening i ett sammanhang där hälsa sätts i relation till naturvetenskap. Osborne m fl (2003, s 1066-67) hävdar vidare att intresse för naturvetenskap påverkas starkt i positiv riktning av klassrums/lärfaktorer som engagemang, personligt stöd och goda relationer samt användning av varierande strategier för lärande. Klassrumsfaktorer som visat sig vara korrelerade med framgång är tydlighet, delaktighet från eleverna, stödjande klimat, beredskap för att tillåta olika "lärstilar", varierande exempel, presentationssätt och illustrationer samt undervisning som anpassats till eleverna. Det är betydelsefullt att lärarna är välutbildade, entusiastiska för ämnet och kan sätta in ämnet i vardagssammanhang. Framförallt för omotiverade elever är det väsentligt att man kan öka engagemanget genom ett intresseväckande arbetssätt. Det är förvånansvärt lite forskat på detta område inte minst därför att på sikt så är det attityden, det vill säga en inställning till ämnet, som finns kvar medan kunskapen i sig kanske är mer flyktig.

Kvalitetsutveckling för Hälsoäventyret

Jag ska nu återvända till frågan om kvalitetskriterier för Hälsoäventyret. Den litteraturöversikt och de exempel på forskningsmodeller som presenterats ovan ger upphov till övergripande frågor i relation till Hälsoäventyrets vision och syfte. Hälsoäventyret är en del i regionens folkhälsoarbete med den särskilda målgruppen barn och ungdomar. Visionen handlar om att stärka barns och ungdomars självkänsla för att ge dem kraft att fatta goda och hälsosamma beslut. Av Hälsoäventyrets presentationsmaterial framgår att lärande är i fokus. Hur ska man ställa upp kvalitetskriterier för en sådan verksamhet? I ett uppdrag att ge förslag till effektutvärdering av ett annat hälsoäventyr kommer Fichtel (2006) fram till att det inte är meningsfullt att effektutvärdera verksamheter som hälsoäventyr. Ett alternativt sätt att utvärdera verksamheten är just genom ett kvalitetssäkringssystem som beaktar både innehåll och arbetssätt och om huruvida eleverna får den kunskap som programmen förväntas ge. För att det ska kunna ske göras bör verksamheten problematiseras. Den granskning som föreliggande rapport utgör kan ses som en del i en inledande problematisering.

Kunskap och lärande på hälsområdet

En fråga att problematisera är enligt Fichtel vilken kunskap barn och ungdomar behöver på till exempel drogområdet. Skolverkets granskningar visar att traditionell ANT-undervisning visserligen kan ge faktakunskaper men däremot så har inte någon effekt på eleverna beteende visats (Fichtel 2006). Hälsoäventyrets verksamhet behöver placeras i ett vidare sammanhang. Hälsoäventyrets vision kan inte uppnås endast genom ett besök vid Oasen. Besök vid Oasen kommer alltid att vara ett mycket litet inslag i besökarnas liv. Det finns alltså anledning att fundera över strategiska former för samverkan med skolor och annan verksamhet i det omgivande samhället. Att utveckla betoningen på science kan vara en sådan strategisk insats eftersom hälsoäventyrens ursprung är inspirerade av science centers. I avsnittet ovan om framgångsrik undervisning på scienceområdet betonas delaktighet, engagemang, variation och goda relationer, det vill säga kvaliteter som betonas i Hälsoäventyrets presentation. Genom att betona att hälsa hör ihop med biologi och

miljö skulle Hälsoäventyret kunna få en starkare ställning. En annan strategisk väg som finns i Hälsoäventyrets vision är den starka betoningen på estetiskt lärande, också det ett område som kan utvecklas i samarbete med skolan.

Hälsoäventyrets vision att stärka barn och ungdomars självkänsla samt att åstadkomma lärande på hälsoområdet är komplexa uppdrag. Verksamheten startade från 1980-talets hälsoupplýsning som successivt har övergått i hälsopromotion vilket innebär ett större mått av delaktighet och egna val. Hälsoområdet är fyllt av kulturella föreställningar. Hälsa och mat är exempel på ett område där tidigare erfarenheter är betydelsefulla för framgång i att förändra beteende, det vill säga matvanor (Svederberg 2001). Det är ett innehållsmässigt svårt område där det förekommer många missuppfattningar (Nordin 1992, Svederberg 2001). På drogområdet finns det enligt Skolverkets granskningar (Fichtel 2006) inga klara samband mellan faktakunskaper om droger och effekt på elevers riskbeteende på det sätt att ökad kunskap leder till mindre droganvändning. Redan tidig forskning om tobaksvanor diskuterar att hälsobudskap ofta är byggda på rationella argument, det vill säga presentation av fakta (Pedersen & Lavik 1991). Känslomässiga argument däremot kan väcka känslor hos mottagaren. Det tycks som om rationella argument fungerar bäst på välutbildade mottagare. Användning av narrativ utställningsteknik är ett alternativ som inte är så vanligt i naturvetenskap men används i till exempel historieutställningar. Varianter av narrativa kommunikationsmodeller används i flera av Hälsoäventyrets program vilket skulle kunna vara en framgångsfaktor.

Rökning är (eller var på 1980-talet) en socialt accepterad drog vilket kan ha gjort att flickor, som enligt Pedersen & Lavik (1991) är angelägna om att vara till lags på ett annat sätt än rebelliska pojkar, har använt tobak som ett sätt att hantera ett nedsatt välbefinnande på ett socialt accepterat sätt. Vidare har det i många år funnits starka samband mellan tobaks- och alkoholbruk (Pohjanpää m fl 1997). Men kunskap om och inställning till risker är inte är färdigt och fastlagt för gott. Det har gått ett antal år sedan 1980-talet. Kunskaper och föreställningar förändras över tid och i olika kulturella grupper. Ett exempel på det är förändrade samband mellan tobaks- och alkoholbruk. Mönstret har förändrats så att en tidigare motståndskraftig "traditionell" grupp som använder båda drogerna har minskat medan en "modern" grupp som använder endast alkohol har ökat. Pohjanpää m fl (1997) menar att det kan förklaras med att hälsoupplýsning har haft en effekt och att det har skett hälsopolitiska förändringar som innebär en strängare hållning i tobaksfrågor och en mer tillåtande inställning till alkohol.

Riskbeteende i ett övergripande individperspektiv har förklarats som en del i ungdomars utveckling (France 2000). France är kritisk till att se på dessa beteenden som individuella risker och menar att istället kan de ses som delar i en kulturell och social kontext. Hur man väljer att handla stöds på vardagliga föreställningar som är en blandning av den expertkunskap som på olika sätt sprids i samhället via till exempel massmedia och skola och den lokala konkreta erfarenhet som finns i vårt vardagsliv. Detta stämmer väl överens med ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Om man vill påverka föreställningarna måste man alltså bearbeta vardagsföreställningarna. Ett exempel på hur inställning till och hantering av hälsorisker förändras och anpassas till mode och hur det är att vara ung utgörs av australiensiska kampanjer för skydda mot solbränna (Lupton & Gaffney 1997). När ungdomars diskurser om att sola sig undersöktes genom fokusgrupper visade det sig att vara brun förknippades med ett aktivt, sportigt och attraktivt utomhusliv som

framför allt bar manlig prägel. Att ligga på stranden och sola sig betraktades som fåfängt och mindre attraktivt åtminstone för pojkar. Brunt var lika med friskt. Blekt sammankopplades med att vara sjuk och inomhus. Samtidigt var man medveten om att det var skadligt att bränna sig. Tuffa solskydd som keps och långa shorts var helt ok och populärt men solskyddskrämer som mamma tjatade om var vekligt. Lupton & Gaffney (1997) menar att detta uttrycker den symboliska meningen om solande och ungdomars kroppar som med kläder, frisyra, kosmetika och "body-building" uttrycker vad som är betydelsefullt. En parallellt genomförd enkät visade en mer positiv inställning till användning av solskydd vilket författarna menar visar på skillnader mellan en anonymt uttryckt inställning och en offentligt uttalad som man handlar enligt. Ska man arbeta med att påverka inställning och kunskap måste man arbeta med en insikt om kunskapers sociokulturella karaktär.

Dessa exempel från hälsoområdet talar i samma riktning som framgångsrik undervisning i science. Kunskaper och beteende ingår i mönster av föreställningar som tycks förändras i ett samspel mellan tillförd expertkunskap, dialog i olika kontexter samt egen förståelse och tillämpning av det lärande som uppnåts. För att synliggöra olika slags lärande i detta sammanhang kan man aktivt undersöka besökarnas inställningar inför och efter besöket.

Hur delaktiga är besökarna

Ytterligare en kvalitetsfråga att ställa är att tydligt ta de ungas perspektiv: hur det är att vara barn och ungdom och bli föremål för hälsoundervisning? Vad tänker barn om hälsa och om besöket på Oasen? Bygger verksamheten på barns föreställningar eller är det vuxnas idéer om vad barn tänker och vad som är bra för barn? För att få veta det måste man samtala med barn och söka efter barnens mening om deltagande och om de frågor som behandlas (Hart 2000). Det finns en stor utmaning i såväl Västra Götalandsregionens mål för folkhälsoarbete som en i den konkretisering som handlar om barns och ungdomars hälsa, självkänsla och delaktighet i Hälsoäventyrets vision. Den utmaningen kan anknytas till att inse att undervisning och lärande alltid har en politisk och moralisk karaktär (Englund 1998). Det handlar om att ställa olika perspektiv mot varandra och det handlar om socialisation av nya medborgare. Det handlar också om att utveckla medborgarnas klokhets (phronesis). Ett sätt att lyfta fram Dewey, vilket görs i Hälsoäventyrets presentation, är att som Englund (1998) sätta kommunikation och meningsskapande i fokus då Deweys betoning av samband mellan demokrati och utbildning framhävs. En utmaning i Deweys anda kan vara att stödja en undersökande och utforskande dialog. Att undersöka vad ungdomar talar de om, vilka ord de använder, vilka frågor de ställer. Och samtidigt undersöka vilka svar de ges vid Hälsoäventyret, vilka svar de själva ger samt om flerstämmighet tillåts och uppmuntras.

Health literacy

I arbetet med denna litteraturoversikt har jag flera gånger stött på begreppet literacy. "Visual literacy" används i forskning om lärande på museer och handlar om att på olika sätt läsa den fysiska miljön (Paris & Ash 2000, s 206). "Science literacy" uppges vara syftet vid utställningarna i Asheville science center, det vill säga Hälsoäventyrets förebild (Asheville North Carolina 2006). Kan begreppet "health literacy" användas för att diskutera vad ett hälsoäventyr ska uppnå, hur man kan stödja unga i att fatta goda

beslut? Literacy begreppets ursprung handlar om läs- och skrivkunnet. Det används ofta i utvidgad betydelse om vad människor behöver kunna för att klara sig bra i livet. En utvidgad definition innebär förmåga att kunna tolka tecken och använda sig av det som tecknen säger. Begreppet används på olika områden som till exempel IT literacy, vilket kan översättas med informationskompetens. Science literacy och ecological literacy innebär olika slag av både naturvetenskaplig och samhällsvetenskaplig kompetens för att både förstå naturen och kunna ta ställning till konsekvenser av ingrepp och förändringar. Health literacy har sitt ursprung i en mångårig diskussion om patientutbildning, hur patienter ska få kunskap om sin sjukdom och kunna ta del av, förstå och använda såväl skriftlig som muntlig information för att kunna hantera sin sjukdom och själv bidra till tillfrisknande. Där finns en tydlig koppling till konkret läskunnet, det vill säga begreppets ursprung. Sedan några år förs en vidgad diskussion om health literacy. WHO definierar begreppet som

de intellektuella och sociala färdigheter som bestämmer motivation och förmåga hos en människa att få tillgång till, förstå och använda information på sätt som främjar och bibehåller god hälsa (Janlert 2000, s 126, Nutbeam 2000 s 264).

En utvidgad innebörd i "health literacy" stödjer sig på att empowerment och delaktighet i samhällsutvecklingen är viktiga för hälsa (Kickbusch 2001). Det innebär ett kritiskt "literacy" begrepp där egna problemformuleringar är utgångspunkt och egna ställningstaganden det som ska uppnås. "Literacy" kan uppfattas som att följa "goda råd":

They choose their movies on the advice of the critics; they select their automobile tyres on the recommendations of consumers' guides; they seek out professional advice for marital problems, and (Baynham 1995, s 43).

Hur fattar barn och ungdom egna goda och hälsosamma beslut? Hur följsamma ska barn och ungdomar vara i att följa våra goda råd? Det utvidgade literacy-begreppet kan uppfattas som "critical literacy" vilket kan innebära att ifrågasätta råd och ta egen ställning. Baynham (1995, s 13) diskuterar Freires synsätt att "reading the world always precedes reading the word", det vill säga läsning förutsätter en förförståelse av världen runt omkring oss. Innebörden i läsning kan vara att läsa bokstäver rakt av men också att aktivt skapa mening, ifrågasätta och sätta in i sammanhang av tidigare kunskap (Baynham 1995, s 172-173). Man kan inta olika läsroller och ställa frågor om vad texten innebär och vem som vill säga mig något (s 205).

Ett kritiskt health literacy begrepp betyder att synen på health education har gått från att vara ett redskap för prevention och bot av sjukdom till ett synsätt där människors aktiva ställningstagande och val av handling påverkas av omgivning och kulturell miljö. Interventioner måste då utformas så att omgivning och sammanhang beaktas (Kickbusch 2001). Folkhälsoarbete har därmed gjort en loop från en gammal insikt om miljöns betydelse (Bunton & Macdonald 1992) till att sätta beteende och individuell livsstil främst och tillbaka igen med insikten om omgivningens betydelse även för livsstil och de "val" individen gör. Det vill säga en ny insikt om att öka människors möjlighet att ha kontroll på sitt liv har kommit i fokus av folkhälsoarbetet. Med den nya insikten har hälsoupplýsning fått en nedtonad roll då man har insett svårigheterna med att uppnå resultat den vägen. Det har öppnat för nya infallsvinklar

på health education vilket kan leda till att nya verksamheter som till exempel interaktiva äventyr som Oasen ses som utvecklingsmöjligheter. Health literacy kan ses som ett resultat av health education (Nutbeam 2000). Då blir health literacy kopplat till en handlingsdimension till exempel att maten i skolans eller sjukhusets matsal ska stämma med "budskapet". Health literacy är ömsesidigt beroende av vad som ges i health education, det vill säga vi måste utbilda för det vi vill åstadkomma. Vill vi ha ett kritiskt förhållningssätt så måste vi utveckla verksamhet som möjliggör och stöder detta.

Health literacy som en aspekt av science literacy

Literacy begreppet kan förstås som en förändrad relation till ett ämne (Rennie & Williams 2002). Beträffande naturvetenskap och teknik som jag använt som kontrast till hälsoområdet kan "scientific literacy" (den benämning som används av Rennie & Williams 2002) handla om att tänka på ett nytt sätt. Att bli intresserad och mer medveten om ämnet är att bli literate, det vill säga få en ökad förmåga att förstå och använda den kunskap som är förborgad i ämnet. Rennie & Williams utgår från en bred betydelse för begreppet och stödjer sig på tidigare forskning som handlar om allmän förståelse och intresse för naturvetenskap. De preciserar tre perspektiv som innefattar praktiska, medborgerliga och kulturella aspekter av scientific literacy:

Practical scientific literacy is having the kind of scientific knowledge that can be used to solve practical problems. Civic scientific literacy enables citizens to be aware of science and science-related issues and to think about and make decisions in a democratic process. Cultural scientific literacy is knowing something about science as a major human achievement. Shen [1975] wrote in the context of an increasing interest on the part of scientists in the extent of the public's acquaintance with science and technology. He said that "scientific literacy calls for a planned proliferation of good 'ordinary-language science'" (p. 51), in the belief that the lay person can understand science and its methods of reasoning if given the chance. Lucas (1983) found little direct evidence that science centers and museums contributed to Shen's perspectives of scientific literacy and he concluded his paper by asking whether this framework was fruitful for further research. His challenge seems not to have been taken up (Rennie & Williams 2002, s708).

Det här synsättet innebär att efterlysa en medvetenhet om naturvetenskapligt tankesätt, att uppskatta de möjligheter som ges samtidigt som man förhåller sig avvaktande och granskande till ett alltför okritiskt anammande av all teknik och naturvetenskap. Health literacy kan ses som en aspekt av scientific literacy. De tre aspekterna ovan, en praktisk aspekt som handlar om att veta hur man ska handla i situationer som kan tänkas påverka hälsan, en medborgerlig aspekt som kan innefatta etiska och demokratiska infallsvinklar på hälsa och en kulturell aspekt som med definitionen ovan innefattar generell vardagskunskap om hälsa kan då användas som mål att uppnå vid ett hälsoäventyr.

Literacy kräver alltså både insikt i ett komplext kunskapsområde och en filosofi som ger grund för ställningstagande och en medvetenhet om värderingar på området. Det kan innebära en medvetenhet om att all kunskap är:

culturally situated and therefore reflects the gender and racial ideologies of societies. /.../ Science cannot produce culture-free, gender-neutral knowledge because Enlightenment epistemology of science is imbued with cultural meanings of gender (Brickhouse 2001, s 283).

Brickhouse (2003, s 283) hävdar att konventionella hierarkier mellan lärare, elever och ämnet kan förändras och ta mer hänsyn till elevernas idéer samtidigt som man beaktar "the cultural specificity of science and empower our students to engage in science constructively". Hur ser lärare och personal på elever och på besökare vid Hälsoäventyret, är de snälla flickor, bråkiga pojkar, idrottskillar, data freaks? Vilka kulturella och socioekonomiska bakgrunder har de? Vilka förväntningar har de på besöket vid Hälsoäventyret? Vilken identitet har de med sig från skolan och kan deras vanliga sätt att vara bli annorlunda åtminstone i samband med besöket? De högljudda uppmuntras att lyssna och de tysta uppmuntras att ta röst? Kan de uppmuntras till lekfullhet och till att pröva nya tankegångar eller kan naturlig nyfikenhet och experimentlusta tas tillvara? Brickhouse (2003, s 288-289) hänvisar till teorier om situerat lärande och menar att samarbete med andra aktörer, "communities outside of school" kan bidra till att lärandet inte blir uteslutande formativt utan också transformativt. Skolan är en betydelsefull gemenskap som tenderar att bibehålla givna eller påtagna roller, "jocks, honors kids, party girls". Kan Hälsoäventyret utveckla dessa roller till att övergå i miljöförespråkare, feminister, hälsofreak eller smarta konsumenter av hälsovård (BWHBC 1979). Med det följer en möjlig utveckling till att handla och ta huvudrollen i sitt liv.

Med dessa olika exempel på "roller" menar jag inte att vissa roller är mer önskvärda och rätt än andra utan jag vill fästa uppmärksamhet på att besökarna bär med sig olika sätt att förhålla sig till varandra och till den kunskap de erbjuds. Som arrangör av hälsoäventyr bör man vara medveten om det och förhålla sig till vilka nya roller som eventuellt erbjuds eller möjliggörs.

Hälsofakta och den mening som skapas ur fakta ingår i ett komplext samspel. I ett kvalitetsarbete måste vi ställa frågan vilka kunskaper vi vill att ungdomar ska ha och hur vi kan stödja dem i att använda sina kunskaper – skapa mening i kunskaperna. Vad är det vi vill att elever ska förstå? Ritchie & Tobin (2001, s 284) skiljer (med hänvisning till bl a Bain 1994) på

- Surface understanding of basic terms and facts
- Reproductive understanding of ideas and principles structured in accordance with lectures and texts
- Transformative understanding in which students create their own relational structures that reflect, but are not restricted to discipline understandings

Omvandling av fakta, idéer och principer till välbekant förståelse är nödvändig för att kunskapen ska vara användbar. En sådan aktiv kunskapsprocess kräver ett sammanhang där ungdomar kan tala med varandra och sina lärare. Lärarna måste vara medforskare och inte bara förmedlare av kunskap. Dialog blir ett redskap för att skapa kunskap och transformativ, omgestaltad, förståelse som eleverna kan använda för sitt eget handlande. För att en sådan dialog ska utvecklas krävs att studenterna lär sig "language of science" (Ritchie & Tobin 2001, s 286). Ritchie and Tobin menar att det är vanligt att klassrumssituationer är enstämiga och det är lärarens och lärobokens röst som dominerar. Elevernas förståelse blir på sin höjd reproducerande vilket möjligen kan ses som framgångsrikt i det att eleverna lär sig det som förväntas. Men någon djupare förståelse där eleverna förstår hur de ska omsätta kunskapen i sitt eget liv uppstår inte. Användning av ett kritiskt health literacy begrepp som en kvalitetsindikator kan vara en väg att bidra till att stärka barns och ungdomars kraft och "förmåga att fatta goda och hälsosamma beslut" (Hälsoäventyret 2007).

Slutsatser och förslag till fortsatt utveckling

Hälsoäventyret Oasen bygger på flera teoretiska utgångspunkter och verksamheten kan förstås ur olika perspektiv. Detta är inte unikt för Hälsoäventyret utan är något man har gemensamt med andra "Out-of-School Settings" och även skola. Det är ofrånkomligt och en tillgång. Det kan hanteras genom en ökad medvetenhet om olika teorier och om vad man utgår från i olika program och hur detta görs. Vissa slags teorier som kommunikationsteorier talar för att verksamheten ska ge entydiga, enkla budskap. Konstruktivistiska och sociokulturella teorier betonar mångtydighet och skapande av mening i ett gemensamt arbete bland besökare med hjälp av varandra och personal samt fortlöpande efter besöket genom fortsatt arbete i skolan. Det är en utmaning att kunna åstadkomma både tydlighet och en öppen kommunikation.

Health literacy begreppet skulle kunna användas som en väg att tydliggöra olika aspekter av lärande om hälsa, såväl i praktisk handling som olika slags förståelse av etiska konsekvenser och demokratiska aspekter. Ett kvalitetsarbete innebär då att föra en kontinuerlig diskussion om dessa frågor och att tydliggöra olika aspekter av lärande. En grundfråga blir att diskutera vad som räknas som lärande. I diskursanalysen framträder estetiskt lärande som centralt. Jag har i diskussion om science centers som modell för hälsoäventyr poängterat hälsa som centralt i lärande och engagemang för natur, teknik och miljöfrågor vilket skulle kunna ge hälsa en mer central plats i kunskapsdebatten. Att tydliggöra estetiska aspekter och/eller anknytning till naturorienterade ämnen skulle ge naturliga infallsvinklar och utgångspunkt för samarbete med skolan. Det kan också ge anledning till att tydliggöra roller gentemot skolan som kan klargöra att Hälsoäventyret är ett komplement till skolans verksamhet. Fortsatt utveckling och även forskning kan då handla om att undersöka lärande och hur de möjligheter till upplevelse och dialog som ligger i ett hälsoäventyr kan berika skolans verksamhet så som museiverksamhet är tänkt att kunna göra. I förlängning av det kan frågan ställas om klassrum kan lära av museer (Paris & Ash 2000), det vill säga om Hälsoäventyret kan bidra till skolutveckling.

Referenser

- Ambjörnsson, Sofia (2004): *Kärlek och relationsprogrammet Jesper och Moa – ur ett elevperspektiv*. Examensarbete i pedagogik. Vänersborg: Högskolan Väst.
- Allen, Sue (2004): Designs for Learning: Studying Science Museum Exhibits That Do More Than Entertain. *Science Education*. 88(Suppl 1) s 17-33.
- Anderson, David, Lucas, Keith & Ginns Ian (2003): Theoretical Perspectives on learning in an Informal Setting. *Journal of Research in Science teaching*. Vol 40 no2 s177-199.
- Arkeologi som tidsresa 2007-07-03. Lunds universitet.
<http://web.telia.com/~u46129801/tidsresa/Tidsresa.htm>
- Asheville North Carolina (2006-11-20) <http://www.thehealthadventure.org/>
- Barton, Angela, Calabrese & Yang, Kimberley (2000): The Culture of power and Science Education. *Journal of Research in Science Teaching*. Vol 37, no 8 s 871-889)
- Baynham, Mike (1995): *Litaracy practices; investigating literacy in social contexts*. London: Longman
- Blom Flink, Jeanette & Lundblad, Therese (2007): *Hälsoäventyret Oasen Varas pedagogiska betydelse för lärprocessen. - En studie av kostprogrammet Bra bränsle*. Examensarbete i pedagogik. Vänersborg: Högskolan Väst.
- Brickhouse, Nancy (2001): Embodying Science: A Feminist Perspective on Learning. *Journal of Research in Science Teaching*. Vol 38, no 3 s 282-295.
- Bunton, Robin & Macdonald, Gordon (1992): *Health Promotion. Disciplines and Diversity*. London and New York: Routledge.
- BWHBC (1979): *Our bodies, ourselves*, Boston Women's Health Book Collective. (Våra kroppar våra jag, en bok om kvinnor av kvinnor. Stockholm: Gidlund. 1980)
- Csikszentmihályi, Mihály (1992): *Flow: den optimala upplevelsens psykologi*. Stockholm: Natur och kultur.
- Dewey, John (1938/1998): *Experience and Education: The 60th Anniversary edition*. West Lafayette, Indiana: Kappa Delta Pi.
- Dierking, Lynn, Falk, John, Rennie, Léonie, Anderson, David & Ellenbogen, Kirsten (2003): Policy Statement of the "Informal Science Education" Ad Hoc Committee. *Journal of Research in Science teaching*. Vol 40 no2 108-111.
- Englund, Tomas (1998): Varför ett sociopolitiskt perspektiv på det vi kallar undervisning och lärande? Kommunikation och meningsskapande i fokus. *Utbildning och demokrati* 7 (2) s 5-14.
- Falk, John & Adelman, Leslie (2003): Investigating the Impact of prior Knowledge and Interest on Aquarium Visitor learning. *Journal of Research in Science teaching*. Vol 40 no2 s163-176.
- Falk, John & Storksdieck, Martin (2005): Using the Contextual Model of Learning to Understand Visitor Learning from a Science Center Exhibition. *Interscience* s 744-77?
- Fichtel, Åsa (2006): *En utredning om möjligheten att effektutvärdera hälsoäventyret*. Uppsala: Landstinget i Uppsala län.
- Folkhälsan (2006-12-01) <http://www.folkhalsan.fi/default.asp?path=28;32;39;675;730>
- Fors, Vaike (2006): *The Missing Link in Learning in Science Centres*. Luleå University of technology. Departement of Educational Studies. Doctotal Thesis 2006:07.
- Forsberg, Eva & Hede, Gunnar (2003): *Hälsoäventyrets program "Typ tobak liksom..."*. En utvärdering. Uppsala; Uppsalagruppen utbildning och organisation.

- Forsberg, Eva & Hede, Gunnar (2004): *"(K)ärligt talat...!" – en delutvärdering av Hälsoäventyrets verksamhet*. Uppsala; Uppsalagruppen utbildning och organisation.
- France Alan *Bok titel eller artikel*
- Friluftsentreprenörerna (2006-12-01) <http://www.sgu.nu/skolning.html>
- Furmark, Sven-Gunnar (utan årtalsangivelse) *Upplevelsebaserat lärande*. <http://www.lh.luth.se/sefu/uppl.pdf> 2007-01-08
- Gardner, Howard (1994): *De sju intelligenserna*. Jönköping; Brain Books.
- Hart Paul (2000): *Searching for Meaning in Children's Participation in Environment Education*. I Bjarne Bruun Jensen: *Critical environmental and Health education: research issues and challenges*. Köpenhamn: Danish University of education.
- Hedin, Malin (2006): *Hälsofrämjande skola – En studie om metoder, förhållningssätt, svårigheter och underlättande faktorer i hälsofrämjande arbete*. Examensarbete i pedagogik. Vänersborg: Högskolan Väst.
- Hoel, Torlaug (1998): *Laering og undervisning i et dialogisk perspektiv. Noen teoretiske prinsipp og praktiske konsekvenser for laererutdanning*. *Utbildning och demokrati*. Vol 7 nr 2 s 67-77.
- Hälsoäventyret (2007): <http://www.halsoaeventyret.se/index2.htm>
- Infed (2007) <http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm> 2007-01-22
- Ingelman, Rutger (1996): *Upplevelsepedagogik och äventyrsmetodik. Tankar om undervisning*. Solna: Ekelunds förlag.
- Janlert, Urban (2000): *Folkhälsovetenskapligt lexikon*. Stockholm: Natur och kultur.
- Jarlbrog, Gunilla. (2004): *Hälsokommunikation: en introduktion* (2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Kolb, David (1984): *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Kollegiet (2006) www.kollegiet.com/templates/StandardPage.aspx?id=4220&mode=print
- Kickbusch, Ilona (2001): *Health literacy: addressing the health and education divide*. *Health Promotion International*. Vol 16, no 3 s 289-297.
- Leinhardt, Gaea, Crowley, Kevin & Knutson, Karen (2002): *Learning Conversations in Museums*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Leinhardt, Gaea & Gregg, Sr. Madeleine (2002): *Burning Buses, Burning Crosses: Student Teachers See Civil Rights*. I Gaea Leinhardt m fl (red) *Learning Conversations in Museums*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Lindgren, Monica (2007): *Hälso pedagogikens innehåll och form. En diskursanalytisk studie av begreppet "Upplevelsebaserad pedagogik"*. Vänersborg: Högskolan Väst.
- Lindmark, Lisbeth, Nordahl, Tommy & Pontis, Christina (1997): *Lärofortbildning – utvecklingsarbete vid Teknik- och Naturvetenskapscentra*. Nothäfte nr 11. Skolverket/Högskoleverket. <http://www.skolutveckling.se/publikationer/publ/main?uri=scam%3A%2F%2Fpubl%2F502&cmd=download>
- Luleå tekniska universitet (2006-12-01) http://www.lh.ltu.se/sefu/aventyrspedagogik.htm#Vad_är_äventyrspedagogik
- Lupton, Deborah & Gaffney Daniel (1996). *Discourses and practices related to sun tanning and solar protection among young Australians*. *Health education research*. Vol 11. nr 2 s 147-159.
- Madsén Torsten & Sandström Ingegerd (1989): *Livlina för livslångt lärande* SOU 1989: 114. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Magntorn, Ola & Helldén, Gustav (2007): Reading nature from a 'bottom-up' perspective. *Journal of Biological Education*. 41(2) s 68-75.
- MLC (2006-11-19): Museum Learning Collaborative www.museumlearning.org/
- Nationalencyklopedin 2007-09-02 http://www.ne.se/jsp/notice_board.jsp?i_type=1
- Nordin, E. (1992). *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen: Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nordstedts (1994): Engelsk-svensk ordbok.
- Nutbeam, Don (2000): Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*. Vol 15, nr 3, s 259-267.
- Osborne, Jonathan, Simon, Shirley & Collins, Sue (2003): Attitudes towards science: a review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*. Vol 25, no 9, s 1049-1079.
- Paris, Scott & Ash, Doris (2000): Reciprocal Theory Building Inside and Outside Museums. *Curator* 43/3 S 199-210.
- Pedersen, Willy & Lavik, Nils, Johan (1991): Role modelling and cigarette smoking: vulnerable working class girls.? A longitudinal study. *Scandinavian Journal of Social Medicine*. Vol 19. No 2 s 110-115.
- Pedretti, Ermina (2004): Perspectives on learning through Research on Critical issues-Based Science Center exhibitions. *Science Education*. 88.(suppl 1) s 34-47.
- Pohjanpää, A.K.J., Rimpelä, Arja, Rimpelä, Matti & Karvonen J.S (1997) Is the strong positive correlation between smoking and use of alcohol consistent over time? A study of Finnish adolescents from 1977 to 1993. *Health Education Research*. Vol 12, no 1 s 25-36. <http://her.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/12/1/25>
- Rahm, Jrene (2004): Multiple Modes of Meaning-Making in a Science Center. *Science Education*. 88. s 223-247.
- Rennie, Léonie & Williams Gina (2002): Science Centers and Scientific Literacy: Promoting a Relationship with Science. *Science Education*, Vol 86 s 706-726.
- Rennie, Léonie, Feher, Elsa, Dierking, Lynn & Falk, John (2003): Toward an Agenda for Advancing Research on Science Learning in Out-of-School Settings. *Journal of Research in Science Teaching* Vol 40, no 2 s 112-120.
- Rennie, Léonie & Johnston, David (2004): The Nature of Learning and its Implications for Research on learning from Museums. *Science Education* (88) s 4-16.
- Ritchie, Stephen & Tobin, Kenneth (2001): Actions and discourses for transformative understanding in a middle school science class. *International Journal of Science Education*. Vol 23. No 3 s283-299.
- Rosenberg, Marshall (1984): *Undervisning i samförstånd. Om självständighet och ömsesidighet*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Schofield, Penelope, Pattison, Philippa, Hill, David & Borland, Ron (2003): Youth Culture and Smokin: Integrating Social Group Processes and Individual Cognitive Processes in a Model of Health-related Behaviours. *Journal of Health Psychology*. Vol 8 (3), s 291-306.
- SLU (2006-12-01) <http://www-uterum.slu.se/arvika/seminarier.htm>
- Smith, Anne-Christine (2001): *Giraffspråket. Känslans kommunikation – väg till kontakt och förändring*. Höganäs: Kommunlitteratur.
- St Leger, Lawrence. (2001) Schools, health literacy and public health: Possibilities and challenges. *Health promotion international*. Vol 16. no 2. s 197-205.

- Svederberg, E. (2001). Lyhördhet för tidigare erfarenheter: en väg till fruktbar kommunikation om livsmedel och hälsa. I: E. Svederberg, L Svensson & T Kindeberg (Red). *Pedagogik i hälsofrämjande arbete*. (s 207-231). Lund: Studentlitteratur.
- Tornberg, Andrea & Oldberg, Camilla (2007): Vad sägs och vad uppfattas? En studie om hälsobudskap riktade till barn. Examensarbete vid kost- och friskvårdsprogrammet. Göteborgs universitet: Institutionen för mat, hälsa och miljö.
- Velure Roholt, Ross & Steiner, Mary Ann (2005): "Not your average workplace" – the Youth Science center, Science Museum of Minnesota. *Curator* 48/2 s 141-157.
- Växjö universitet (2006-12-01) <http://www.vxu.se/hum/utb/presentationer/tyska.xml>
- Wiersoe, Bodil (2004): *Empatisk kommunikation. Giraffspråket i pedagogiken*. Lund. Studentlitteratur.
- Widén, Stephen (2006): Noise and Music. – A Matter of Risk Perception? Göteborg University; Departement of Psychology.

© Lena Nilsson
Högskolan Väst
461 86 Trollhättan
tfn 0520-22 30 00
e-post: [lena.a.nilsson@hv.se](mailto:lana.a.nilsson@hv.se)

Elektronisk kopia finns på www.halsoaventyret.se

