

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Tereza Boháčová

Vzdělávání v přírodě: norský přístup

Outdoor Education: The Norwegian Approach

Praha 2019

Vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Ráda bych poděkovala především vedoucí mé diplomové práce, doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc. za veškerou podporu a za spolehlivost a vstřícnost s jakou k vedení mé práce přistupovala. Dále děkuji mým vyučujícím na Nord University, zejména profesorce Anne Grete Solstad, která mi pomohla se zorientovat v norském vzdělávacím systému a problematice vzdělávání v přírodě. Děkuji i všem respondentkám, které byly ochotné poskytnout mi rozhovor a mnohdy pomohly získat další informace o tématu.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 6. května 2019

.....

Jméno a příjmení

Abstrakt:

Výzkumy dokládají, že pobyt v přírodě je důležitý pro dětské zdraví a psychosociální i fyzický vývoj. Vzdělávání v přírodě může výrazně zvýšit kvalitu a smysluplnost učení, přispět ke spokojenosti žáků i učitelů a budovat u nich pozitivní vztah k přírodě. V Česku je však vyučování mimo školní budovu spíše výjimkou a dosud mu nebyla věnována výraznější pozornost. Naopak Norsko je svým přístupem k pobytu a vzdělávání v přírodě poměrně specifické.

Smyslem práce je představit norský přístup ke vzdělávání v přírodě na základních školách. Teoretické kapitoly popisují problematiku vzdělávání v přírodě obecně, norský vzdělávací systém a tamější situaci vzdělávání v přírodě. Na tuto část navazuje kvalitativní výzkum provedený v okrese Bodø v severním Norsku. Hlavní metodou získání dat byly rozhovory s pedagogy ze sedmi místních základních škol. Výzkum popisuje učitelské pojetí vzdělávání v přírodě a předkládá odpovědi na otázku, odkud je vzdělávání v přírodě v Norsku podporováno.

Klíčová slova:

vzdělávání v přírodě, výchova v přírodě, Norsko, uteskole, friluftsliv, místně zakotvené učení, terénní výuka, školní zahrady

Abstract:

Research shows that being in nature is important for children's health and psychosocial and physical development. Outdoor education can significantly improve the quality and meaningfulness of learning, contribute to the teachers' and pupils' well-being and help to build a positive attitude towards nature. However, learning outside the school building is rather an exception in the Czech Republic and has not yet received much attention here. On the contrary, Norway is specific in its attitude to outdoor recreation and outdoor education.

The purpose of this paper is to present Norwegian approach to outdoor education in primary schools. The theoretical chapters describe the issue of outdoor education in general with a specific focus on the Czech tradition and discourse, the Norwegian education system and the local situation of outdoor education. This part is followed by a qualitative research carried out in the Bodø district in northern Norway. The main method of data acquisition were interviews with teachers from seven local primary schools. The research describes the teachers' concept of outdoor education and answers the question of where the sources of support for outdoor education in Norway are.

Key words:

Outdoor education, Norway, uteskole, friluftsliv, place-based education, fieldwork, school garden

Obsah

Úvod.....	8
1 Vzdělávání v přírodě.....	10
1.1 Stav českého poznání problematiky vzdělávání v přírodě.....	10
1.1.1 Environmentalistika, ekopsychologie.....	11
1.1.2 Zážiteková pedagogika a výchova v přírodě.....	12
1.1.3 Publikační činnost neziskových organizací zabývajících se EVVO.....	14
1.1.4 Studentské práce.....	17
1.2 Základní české a anglické pojmy vztahující se ke zkoumané oblasti.....	22
1.3 Koncepty a metody spojené se vzděláváním v přírodě.....	24
1.3.1 Terénní výuka.....	25
1.3.2 Badatelsky orientované vyučování.....	25
1.3.3 Místně zakotvené učení.....	26
1.3.4 Využívání školních zahrad.....	27
1.4 Přínosy vzdělávání v přírodě.....	29
2 Norsko.....	32
2.1 Základní údaje.....	32
2.2 Norský vzdělávací systém.....	33
3 Vzdělávání v přírodě v Norsku.....	38
3.1 Friluftsliv, skandinávský koncept života v přírodě.....	39
3.2 Situace norského formálního vzdělávání v přírodě.....	40
3.2.1 Vzdělávání v přírodě v kurikulárních dokumentech.....	41
3.2.2 Uteskole.....	42
3.2.3 Rozšíření uteskole na norských školách.....	43
3.2.4 Projekty a instituce zabývajících se vzděláváním v přírodě.....	44
3.3 Současný výzkum norského vzdělávání v přírodě.....	47
4 Empirická část.....	49
4.1 Metodologie výzkumu.....	49
4.1.1 Záměr výzkumu a jeho vývoj.....	49
4.1.2 Výzkumný vzorek.....	50
4.1.3 Charakteristika zkoumané oblasti (Bodø kommune).....	52
4.1.4 Metody sběru dat.....	54
4.1.5 Způsob analýzy a interpretace dat.....	55
4.2 Výsledky výzkumu.....	56
4.2.1 Četnost výuky v přírodě.....	57
4.2.2 Vzdělávání v přírodě jako cesta k diferencované výuce a vyšší motivaci.....	58
4.2.3 Vzdělávání v přírodě umožňuje praktickou zkušenost a zapojení více smyslů.....	60
4.2.4 Interakce v jiných podmínkách a její přínosy.....	62
4.2.5 Vzdělávání v přírodě umožňuje fyzickou aktivitu.....	63
4.2.6 Vzdělávání v přírodě jako rozvoj samostatnosti.....	64
4.2.7 Pobyt venku jako příležitost k volné hře.....	65
4.2.8 Vzdělávání v přírodě jako vyvážení deficitu.....	65
4.2.9 Vyvážení výuky v přírodě a v učebně.....	66
4.2.10 Kým je vzdělávání v přírodě podporováno.....	68
4.2.11 Přístup ke vzdělávání v přírodě ze strany státu.....	69
4.2.12 Programy a projekty na podporu vzdělávání v přírodě.....	72
4.2.13 Přístup Bodø kommune.....	73
4.2.14 Přístup na úrovni vedení škol.....	75
4.2.15 Učitelé jako zdroj vzdělávání v přírodě aneb „Je to o učiteli“.....	79
4.2.16 Postoj rodičů a žáků ke vzdělávání v přírodě.....	83

4.2.17 Další možné „zdroje“.....	84
4.2.18 Shrnutí výsledků výzkumu.....	85
4.3 Diskuze.....	87
Závěr.....	95
Seznam použité literatury.....	97
Seznam zkratek.....	114
Příloha 1 Rozhovor s učiteli – otázky.....	115
Příloha 2 Ukázka otevřeného kódování.....	117
Příloha 3 Ukázka práce s kódy a kategoriemi.....	118

Úvod

Tématem této diplomové práce je vzdělávání v přírodě. Výzkumy dokládají, že pobyt v přírodním prostředí je důležitý pro dětské psychické i fyzické zdraví a vývoj. Významný podíl dětského života činí čas strávený ve škole a přesunutí části školní výuky ven je tak významnou příležitostí, jak dětem pobyt v přírodě umožnit. Výuka venku, ať už jde o školní zahradu nebo vzdálenější přírodu, také může výrazně zvýšit kvalitu a smysluplnost učení a přispět ke spokojenosti žáků i učitelů. V neposlední řadě má vzdělávání v přírodě potenciál budovat pozitivní vztah k přírodnímu prostředí a jeho ochraně.

V Česku má pobyt v přírodě určitou tradici, je však spojen spíše s trávením volného času v různých sportovních a turistických oddílech. Využívání přírodního prostředí pro běžnou školní výuku nebyla dosud věnována systematictější pozornost. Zdá se navíc, že v kontextu školy je pobyt venku často spojen s rozvojem fyzickým či osobnostně sociálním, a to hlavně během specificky zaměřených výjezdových kurzů. Naopak zůstává spíše upozaděn potenciál, který má venkovní prostředí ve spojení se vzděláváním ve smyslu každodenní výuky běžných školních obsahů. Přesunutí výuky mimo školní budovu je stále spíše výjimkou. Jde většinou o nepravidelné a organizačně náročné exkurze či školy v přírodě, zahrnutí výuky venku do normálního školního dne nebývá příliš časté.

Oproti tomu Norsko se zdá být příkladem opačné tendence. Pobyt v přírodě je mezi Nory silně kulturně zakotven a toto se promítá i do formálního vzdělávání. Norský přístup ke vzdělávání v přírodě je v zahraničí vyzdvihován jako příklad dobré praxe. Přírodní okolí škol jsou hojně využívána ke krátkým školním výletům, ale i venkovní výuce běžných předmětů. Mnoho škol má takovou výuku zařazenou pravidelně, zejména na nižších stupních, venkovní prostředí je považováno za jakési rozšíření učebny. Tedy jde o pojetí, které u nás spíše chybí.

Zároveň tématu norského vzdělávání v přírodě nebylo u nás zatím věnováno příliš pozornosti. Norsko je zmiňováno hlavně v souvislosti s předškolním vzděláváním a fenoménem lesních školek. O vzdělávání v přírodě na norských základních, případně středních školách však zatím nebylo u nás publikováno téměř nic. Rozhodla jsem se využít svého desetiměsíčního studijního pobytu v severním Norsku k prozkoumání tamější situace

a zaplnění této mezery, kterou v českém povědomí vnímám. Cílem práce je představit norský přístup ke vzdělávání v přírodě na základních školách. Ráda bych svou prací přispěla k diskuzi o přínosech výuky venku a možnostech jejího většího rozšíření na českých základních školách a zároveň představila přístup, který může být zdrojem inspirace.

Práce je rozdělena do čtyř částí. První tři jsou teoretické, čtvrtá se pak věnuje empirickému výzkumu. První část má za cíl představit pojem vzdělávání v přírodě a danou problematiku tak, jak se objevuje v dostupných pramenech. Součástí této části je zhodnocení stavu (českého) poznání tematiky vzdělávání v přírodě. Protože je tato práce jedna z prvních, které se daným tématem zabývají v celé jeho šíři, snažila jsem se o rozsáhlejší rešerši a utřídění dostupných zdrojů. V první části také představuji pedagogické koncepty a metody, které do problematiky vzdělávání v přírodě spadají či s ní souvisí. Příkladem může být místně zakotvené učení či badatelsky orientované vyučování.

V druhé a třetí části práce představuji Norsko a tamější situaci jako příklad přístupu ke vzdělávání v přírodě. Především popisuji norský kulturní fenomén friluftsliv a koncept uteskole, tedy „venkovní školu“. Dále představuji některé projekty a programy využívající vzdělávání v přírodě a věnuji jednu kapitolu současnému výzkumu norského vzdělávání v přírodě.

Čtvrtá část práce je věnována kvalitativnímu výzkumu, který jsem provedla v okrese Bodø v severním Norsku. Cílem výzkumu bylo prozkoumat norský přístup ke vzdělávání v přírodě se zaměřením na dvě základní otázky: *Jaké je pojetí vzdělávání v přírodě u učitelů základních škol?* a *Kým nebo čím je vzdělávání v přírodě v Norsku podporováno?* Těžiště metod sběru dat spočívalo v rozhovorech s pedagogy na místních základních školách, doplňující metodou byla analýza školních dokumentů a dokumentů místní správy. Na konci čtvrté části je zařazena diskuze, kde vztahuji výsledky výzkumu k jiným studiím a k současné literatuře a otevírám otázky pro další výzkum.

1 Vzdělávání v přírodě

Abych mohla popsat problematiku, na kterou se tato práce zaměřuje, je nejdříve nutné ujasnit si, jak je vymezena. V názvu práce jsem zvolila spojení *vzdělávání v přírodě*¹. Zabývám se oblastí vzdělávání formálního, tedy odehrávajícího se v rámci školního systému, a to konkrétně na vzdělávání na základních školách. Dále se soustředím na takové vzdělávání, které se odehrává v přírodě. Nepočítám nutně jen s přírodou divokou, protože tu mají v dostupném okolí jenom nemnohé školy. I malý kousek zeleně však může být prospěšný dětskému učení a zdraví. „Přírodou“ tak mohou být například i záhony na školní zahradě, městský parčík nebo polní cesta.

Oblast, na kterou se v práci zaměřuji, by tedy šla vymezit jako aktivity a programy, které jsou součástí formálního vzdělávání žáků, týkají se běžných školních obsahů a odehrávají se mimo vnitřní prostory školy, v přírodním prostředí. V následující kapitole se zaměřím na to, jaké zdroje informací jsou o takto vymezeném *vzdělávání v přírodě* v Česku dostupné, a v jakém stavu se aktuální poznání problematiky nachází.

1.1 Stav českého poznání problematiky vzdělávání v přírodě

Tematice vzdělávání v přírodě bohužel dosud nebyla věnována žádná ucelenější pozornost, a tak není jednoduché popsat všechny zdroje, které se jí dotýkají. Ostatně neexistuje ani žádný ustálený pojem, který by danou oblast označoval. Se spojením vzdělávání v přírodě, který jsem zvolila pro tuto práci, se sice setkáme, ale nedá se říci, že by byl používán jednomyslně.

Kvůli absenci nějaké jedné zastřešující disciplíny či oblasti, která by se danou problematikou systematicky zabývala, jsou zdroje poznatků spojeny spíše s konkrétními jmény, ať už odborníků nebo organizací. Někteří autoři působí na několika pracovištích a své příspěvky publikují na více místech. Prameny tedy nelze zcela jednoznačně rozřadit,

1 Průcha (2009) považuje pojem vzdělávání za terminologicky neustálený, obecně vymezuje vzdělávání jako edukační procesy, tj. všechny činnosti odehrávající se v nějakém edukačním prostředí a zahrnující učení nějakého subjektu. Dále rozlišuje úžeji chápaný vzdělávací proces ve smyslu (školní) výuky. V této práci se zabývám oblastí vymezenou v textu dále a většinou se držím spojení *vzdělávání v přírodě*, které chápu jako označení celého přístupu, oblasti, problematiky... Někdy pak volím spojení *výuka v přírodě*, *venkovní výuka* nebo *výuka venku*, pokud se vztahují ke konkrétnímu využití tohoto přístupu (zejména v kontextu praxe).

jde spíše o jakousi síť zdrojů zasahujících v různé míře do tématu vzdělávání v přírodě. Přesto jsem popsala čtyři oblasti, které považuji za hlavní aktuální zdroje poznání problematiky vzdělávání v přírodě, a které v následujících odstavcích představím. V každé z oblastí uvádím zdroje, které považuji za nejdůležitější, a hodnotím jejich význam ve vztahu k tématu.

1.1.1 Environmentalistika, ekopsychologie

Environmentalistika je obor, který využívá poznatků různých vědních oborů jako jsou ekologie, geografie, chemie, fyziky, ekonomie, a zkoumá vzájemné působení člověka a ekosystémů. Zahrnuje také ochranu přírody. V českém univerzitním prostředí můžeme pod environmentalistiku zařadit obory Sociální a kulturní ekologie a Environmentální studia vyučované na Fakultě humanitních studií UK. Na brněnské Masarykově univerzitě se nachází Katedra environmentálních studií, na pražské Univerzitě Karlově Katedra biologie a environmentálních studií.

Univerzita Karlova vydává odborný recenzovaný časopis *Envigogika*, jehož cílem je přispět k odbornému dialogu v oblasti environmentálního vzdělávání a oblastech souvisejících. (O časopise, 2019) K oblasti vzdělávání v přírodě byl v tomto elektronickém periodiku publikován článek s názvem *Terénní výuka ve formálním vzdělávání* autorů Činčery a Holce (2016a). Text shrnuje výsledky českých i zahraničních studií analyzujících vliv výukových programů ve venkovním prostředí na žákovské znalosti, postoje, dovednosti, přesvědčení a chování. Přínosem textu je jeho širší pojetí pojmu terénní výuka a zahrnutí více diskurzů. Autoři do terénní výuky řadí 1. využívání školních zahrad a školních pozemků, 2. adaptační kurzy a školy v přírodě, 3. místně zakotvené učení a komunitně orientované projekty, 4. přírodovědně zaměřené terénní exkurze a programy organizované školou a 5. krátkodobé a pobytové programy organizované externími subjekty. Studie dokládá potenciální přínosy terénní výuky (v uvedeném širším pojetí) a na závěr zmiňuje možné bariéry většího rozšíření jejího využití na školách, mezi nimi hlavně příliš ostré oddělování výuky „venku“ a „uvnitř“. Autoři doporučují přístup přirozeného kombinování obou prostředí. Za přínos této publikace považuji právě široké pojetí terénní výuky, které se ve velké míře překrývá s mým chápáním pojmu vzdělávání v přírodě.

Ekopsychologie je směr v rámci psychologie, který se zaměřuje na vzájemné vztahy a probíhající interakce mezi životním prostředím a lidským vnímáním a jednáním. Nově,

přibližně na přelomu století, začíná být chápána jako studium interakce mezi člověkem a jeho prostředím s důrazem na podporu pro-environmentálního chování (Davis, 2013, O nás, c2013). V českém prostředí funguje jako jedna ze základních platform oboru portál ekopsychologie.cz, který se zabývá prožíváním a chováním lidí ve vztahu k přírodě, krajině a životnímu prostředí. Publikuje výsledky výzkumů o kontaktech s přírodou, motivaci k ochraně životního prostředí, komunikaci s veřejností a dalších tématech. Aktuální příspěvky dotýkající se tématu vzdělávání v přírodě jsou především publikace a články Jana Krajhanzla působícího také na zmíněné Katedře environmentálních studií na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. Názvy článků poměrně dobře vystihují jejich zaměření: *Děti a příroda: Období dětského vývoje z hlediska environmentální výchovy*, *Psychologie vztahu k přírodě a životnímu prostředí*, *Charakteristika osobního vztahu k přírodě* nebo *Džungle výzkumů o kontaktu s přírodou*.

Z článků se tedy můžeme dozvědět hlavně o tom, jaký význam má pobyt v přírodním prostředí pro dětský vývoj, a jak se díky němu u lidí utváří vztah k přírodě. Téma vzdělávání je zmiňováno velmi okrajově.

1.1.2 Zážitková pedagogika a výchova v přírodě

Zážitková pedagogika je pedagogický směr² zabývající se využitím zážitku jako prostředku k naplnění výchovně-vzdělávacích cílů. Metoda vzdělávání zážitkem pracuje s navozováním určitých prožitků a jejich následným rozborem za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Uplatnění této metody lze najít v mnoha oblastech formálního i neformálního vzdělávání, často je využívána k rozvoji sociálních kompetencí a k rozvoji osobnostnímu.

Zážitková pedagogika je s využitím přírodního prostředí spojena značně. Je to jasné už podíváme-li se na asi nejvýznamnějšího průkopníka jejího vývoje v Česku, Prázdňinovou školu Lipnice (PŠL). Většina programů PŠL využívá a využívala přírodní prostředí, její kořeny sahají také například k Tábornickým školám a celkově jsou spojeny s fenoménem pobytu v přírodě. (Hrkal, 1998) Ostatně i heslo zážitková pedagogika na české Wikipedii odkazuje na anglické *outdoor education*. To sice osobně považuji za

2 Pojem zážitková pedagogika je často poněkud nepřesně používán pro označení metody. Budeme-li však respektovat logiku slova pedagogika, které označuje společenskovědní obor, pak dává smysl význam, v jakém tento pojem užívají některé jiné zdroje (např. Gymnasion). Ty považují zážitkovou pedagogiku za samostatný pedagogický obor či směr, který nicméně teprve čeká na plné uznání odbornou komunitou a na jasné místo v systému pedagogických disciplín.

zavádějící nebo minimálně značně zkratkovitě, nicméně to vypovídá o přesvědčení autorů hesla o provázanosti těchto dvou oblastí. V každém případě je v kontextu zážitkové pedagogiky často používán pojem *výchova v přírodě* (což je pravděpodobně nejrozšířenější český ekvivalent anglického *outdoor education*). Někteří autoři téma výchovy v přírodě považují za součást zážitkové pedagogiky, jiní naopak za nadřazený, zastřešující pojem (Neuman 2013, Turčová, 2007). Ve třetím pohledu je výchova v přírodě označována za samostatný, zážitkové pedagogice příbuzný obor (Jirásek, 2004). Kořeny a zdroje obou směrů jsou do jisté míry provázané³. Tradici zážitkových kurzů v přírodě v současnosti drží zmíněná Prázdninová škola Lipnice i organizace nověji vzniklé, jako Projekt Odyssea (zaměřující se na osobnostně sociální výchovu), Jules & Jim či Wenku. Okrajově se zážitkovým programům v přírodě věnuje Hnutí Brontosaurus.

Témata spojená s výchovou v přírodě se dnes rovněž vyučují na vysokých školách, zejména na Fakultě Tělesné výchovy a sportu UK, v jejichž studijních programech se už od padesátých let objevovaly sportovní aktivity v přírodě, práce se skupinou i získávání znalostí o krajině a možnostech její ochrany (Neuman, 2013, Franc, 2007), dále například na Fakultě tělesné kultury na Univerzitě Palackého v Olomouci či na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě.

Autoři věnující se ve svých textech zážitkové pedagogice či výchově v přírodě jsou s výše vyjmenovanými organizacemi a institucemi často spojeni. Příspěvky většiny z nich můžeme nalézt v časopisu *Gymnasion (PŠL)*. Jde například o Radka Hanuše, Ivo Jirásku, Lenku Chytilovou, Vladimíra Svatoše, Otu Holce, A. J. Martina, Ivanu Šircovou (Projekt Odyssea). Dlouhodobě se tématu výchovy v přírodě věnuje Jan Neuman z oddělení turistiky, sportů a výchovy v přírodě na Katedře sportů v přírodě FTVS UK. Ve svém textu *Osobnostní rozvoj prostřednictvím učení a výchovy v přírodě* podává Neuman ucelený přehled o současném pojetí a stavu výchovy v přírodě, jejích pramenech a možných přínosech. V jedné z kapitol se věnuje také spojení výchovy v přírodě se školní výukou. V tabulce *Možné příspěvky výchovy v přírodě do tematických okruhů Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání* uvádí témata či aktivity propojující výuku konkrétních předmětů s pobytem v přírodním prostředí. Nicméně, jak také název textu napovídá, zaměřuje se hlavně na oblast průřezového tématu OSV.

3 Pro výchovu v přírodě to byly hlavně organizace Sokol, fenomén turistiky, skautingu a trampingu. Všechna tato hnutí bývají zmiňována i v kontextu vývoje zážitkové pedagogiky (Neuman, 2013, Franc, 2007, Hrkal, 1998). Ten je pak také spojen se vzory ze zahraničí jako je John Dewey, Kurt M. R. M. Hahn, David A. Kolb. či Outward Bound.

Na stejném oddělení jako Jan Neuman působí i Ivana Turčová, která se ve své disertační práci zabývala problémem terminologie oblasti aktivit a výchovy v přírodě. Její text je značným přínosem pro orientaci v „džungli“ anglických a českých termínů. Poslední dva autoři, společně s A. J. Martinem, také publikují v mezinárodních časopisech a sbornících příspěvky o českém pojetí výchovy v přírodě.

Je jasné, že fenomén zážitkové pedagogiky a výchovy v přírodě má u nás silnou tradici a tomu odpovídá i poměrně bohatá teoretická základna této oblasti. Zážitková pedagogika však byla, a do jisté míry zůstává, spojena spíše s volným časem a osobnostně sociálním rozvojem, než s formálním vzděláváním a výukou školních předmětů. Pokud na pojmy jako zážitkové učení či aktivity a výchova v přírodě narážíme ve spojitosti se školou, pak je většinou řeč o různých specializovaných kurzech, převážně zaměřených na různé sporty, osobnostně sociální výchovu (OSV), případně na environmentální výchovu. O vzdělávání v přírodě ve školách se tedy z této oblasti zdrojů dozvídáme jenom poněkud okrajově. Literaturu věnující se zážitkové pedagogice a výchově v přírodě přesto považuji za důležitý zdroj. Nabízí například popis některých principů učení se venku (učení se zážitkem, problémové vyučování) či vysvětlení pojmů, které mají využití i v oblasti vzdělávání v přírodě (např. reflexe, flow...).

1.1.3 Publikační činnost neziskových organizací zabývajících se EVVO

Za aktuálně asi největší zdroj informací považuji oblast neziskových organizací, které se zaměřují na s přírodou spojené vzdělávání ve školách. V České republice funguje celkem asi 100 neziskových organizací zabývajících se environmentální výchovou, vzděláváním a osvětou (EVVO) a příbuznými tématy. (Ekocentra v České Republice, 2019) Pod záštitou těchto organizací vycházejí publikace, mezi nimiž najdeme hlavně různé osvětové texty snažící se na více či méně odborné úrovni zpopularizovat určité přístupy či témata a dále metodické materiály, většinou vydávané pro potřeby konkrétních projektů. Často jde ale o kombinaci obojího. Z textů můžeme čerpat například informace o přínosech výuky v přírodě, mnohdy k nám také přinášejí myšlenky ze zahraničí. Jak ovšem vyplývá z povahy publikací, věnují se často pouze jednomu svému vybranému tématu či projektu. Za významný sjednocující pohled nabízející přehled těchto témat tak považuji knihy Petra Daniše, představené na závěr této kapitoly.

Na místně zakotvené učení, které bude podrobněji představeno v kapitole 1.3.3 (s. 26), je zaměřena příručka s názvem *Učíme se dobře rozhodovat pro budoucnost: Budování vztahů mezi školami, obcemi a správci veřejných pozemků a prostor cestou místně zakotveného učení a zapojování občanů*, kterou vydalo Středisko ekologické výchova a etiky – SEVER a Partnerství o. p. s. Příručka, jenž je z části překladem dokumentu *Learning to Make Choices for the Future* vydaného v USA, představuje koncept místně zakotveného učení, popisuje jeho přínosy a nabízí rady a tipy do praxe.

Několik organizací se věnuje tématu školních zahrad a jejich využívání ve školní výuce (podrobněji představeno v kapitole 1.3.4, s. 27). Nadace Proměny Karla Komárka přináší do Česka publikaci Mezinárodní asociace školních hřišť a zahrad (ISGA) nazvanou *Průvodce aktivitami venku*. Text vyzdvihuje potenciál školních zahrad jako míst, kde se ve výuce může propojovat teorie s praxí, která nabízí podnětné prostředí, rozvíjí dětskou zvědavost a vztah k okolí a celkově podporují zdravý vývoj dětí. Autoři upozorňují, že školní zahrada je často také jedním z posledních bezpečných útočišť, kde se děti mohou volně pohybovat a být v kontaktu s přírodou. Dlouhodobě se využití školních zahrad věnuje také organizace Chaloupky. Její specializovaný časopis Školní zaHRAda (vychází jako příloha časopisu Bedrník) nabízí náměty pro mateřské, základní i střední školy.

Agentura Koniklec⁴ se spolupodílela na vydání rozsáhlé publikace *Environmentální výchova z pohledu učitelů* (Činčera, 2016b). Publikace nabízí široký náhled na problematiku environmentální výchovy a představuje výsledky rozsáhlého celorepublikového výzkumu. Její příspěvek k tematice vzdělávání v přírodě vnímám ve dvou bodech. Za prvé environmentální výchova se vzděláváním v přírodě v mnoha aspektech souvisí, a tak například informace o rozšířenosti badatelského přístupu či vybavenosti školními pozemky jsou relevantní pro obě oblasti. Za druhé podpora a zajišťování vzdělávání v přírodě by mohla v případě budoucího rozšíření do jisté míry probíhat po „po stejných cestách“ jako u environmentální výchovy. Z tohoto důvodu považuji zkušenosti se zajišťováním environmentální výchovy za důležité. Závěry výzkumu jsou následující:

České školy málo pracují s přírodou. I taková témata jako ekologické zákonitosti jsou často vyučovány v učebně. Školy také u žáků příliš nerozvíjejí badatelské

4 Posláním organizace Agentura Koniklec je „uskutečňování projektů v oblasti ochrany životního prostředí, udržitelného rozvoje na místní a regionální úrovni, poskytování informací veřejnosti a provádění veřejné osvěty a poradenství v oblasti udržitelného rozvoje, ochrany přírody a krajiny a životního prostředí.“ (O nás, c2019)

kompetence. Jako hlavní zdroje podpory environmentální výchovy na školách studie identifikovala existenci koordinátora environmentální výchovy, zapojení ostatních učitelů a podporu vedení školy. Pomáhala také spolupráce s dalšími organizacemi, například středisky ekologické výchovy. Podpoře vedení se environmentální výchova těšila na většině škol a byla zde také chápána jako jedna z priorit školy. Problémem je však podle studie spolupráce v učitelském sboru. Realizace environmentální výchovy tak zůstává hlavně aktivitou jednotlivců. Studie dále došla k závěru, že úsilí o realizaci dobré environmentální výchovy je především věcí rozhodnutí samotných škol a vnější faktory zde nehrají podstatnou roli. Zajímavá pozitivní souvislost je však naznačena mezi ukazateli kvalitní environmentální výchovy na školách a umožnění žákům chodit o přestávce ven. Polovina škol však žákům chodit o přestávkách ven neumožňuje. (Činčera, 2016b, s. 165-167)

Jednou z nejvýznamnějších organizací zabývajících se environmentální výchovou je Tereza, vzdělávací centrum, která má několik programů zaměřených na vzdělávání v přírodě. Například Les ve škole je „vzdělávací program pro základní školy, který vede pedagogy k tomu, aby se s dětmi učili o lese přímo v lese“. (Les ve škole, c2019) Programy Ekoškola a Globe využívají přístup místně zakotveného učení a v roce 2017 byl spuštěn program Učíme se venku zaměřený na podporu výuky v přírodním prostředí. Pojetí vzdělávání v přírodě v tomto projektu je velmi podobné norskému přístupu. Teoretická východiska projektu lze nalézt v publikacích ředitele Terezy, Petra Daniše. Cílem publikace *Děti venku v přírodě: ohrožený druh?* (2016) je zpopularizovat téma kontaktu dětí s přírodou mezi českou laickou i odbornou veřejností. Autor se v jednotlivých kapitolách zaměřuje na vliv kontaktu s přírodou na fyzické a psychické zdraví dětí, na jejich sociální rozvoj a učení a také na souvislost mezi kontaktem s přírodou v dětství a odpovědným chováním k životnímu prostředí v dospělosti. V textu seznamuje čtenáře s výsledky zahraničních výzkumů, shrnuje situaci u nás a navrhuje doporučení pro posílení kontaktu českých dětí s přírodou, mimo jiné i ve školách. Kniha představuje také tzv. příklady dobré praxe – projekty, iniciativy či organizace různým způsobem podporující kontakt dětí s přírodou, mezi nimi například programy místně zakotveného učení.

V čase, kdy již byla větší část této diplomové práce dokončena, vyšla Petru Danišovi nová kniha, kterou bych v tématu vzdělávání v přírodě označila za průlomovou. *Tajemství školy za školou s podtitulem Proč učení venku v přírodě zlepšuje vzdělávací výsledky, motivaci a chování žáků* (2018), je podobně jako předchozí kniha dílo na pomezí populárně naučné a odborné publikace. Ve čtyřech hlavních kapitolách autor popisuje přínosy učení venku, věnuje se rozšíření výuky venku v zahraničí i v ČR, překážkám a příležitostem v realizaci učení venku a předkládá několik doporučení pro jeho podporu. Dle mého názoru nabízí publikace velmi dobrý přehled výsledků mezinárodního výzkumu, k němuž autor přistupoval velmi zodpovědně.

Kdyby tato publikace vyšla dříve, zvolila bych zřejmě ke své diplomové práci jiný přístup a mnohem více bych na Danišovu knihu navazovala. To již napravit nelze, ve stávajícím stavu mi nicméně kniha posloužila dvěma hlavními způsoby:

- poskytla mi ověření, že mé pozornosti neunikl žádný z důležitých výzkumů týkajících se dané tematiky. Danišův přehled přínosů učení venku také využívám v kapitole 1.4 Přínosy vzdělávání v přírodě (s. 29).

- dodala potvrzení, že vzdělávání v přírodě je důležité téma, kterému se po dlouhé době určitého opomíjení začíná věnovat pozornost.

Na Danišovu nejnovější publikaci ve své práci na několika místech reaguji, avšak v rozsahu spíše menším.

1.1.4 Studentské práce

Bakalářských a diplomových prací nějak souvisejících s tematikou vzdělávání v přírodě je každý rok obhájeno poměrně hodně. Relativně velká část je nicméně zaměřena pouze na předškolní výchovu. Témata týkající se výchovy a vzdělávání v přírodě na základních a středních školách jsou zpracovávána například na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy (hlavně na Katedře primární pedagogiky, Katedře biologie a environmentálních studií), často pod vedením Kateřiny Jančaříkové, dále na Fakultě tělesné výchovy a sportu (na Katedře sportů v přírodě) pod vedením již zmíněných Ivany Turčové a Jana Neumana, na Přírodovědecké fakultě v učitelských oborech nebo na Pedagogické a Přírodovědecké fakultě Masarykovy Univerzity, často pod vedením Eduarda Hofmanna.

Lze dodat, že zmínění vedoucích prací jsou zároveň aktivní v publikační činnosti v různých souvisejících oblastech. Přírodovědným vzděláváním a environmentální výchovou zejména v předškolním věku se zabývá Jančaříková, výchovou a dobrodružnými aktivitami v přírodě Turčová a Neuman, terénní a projektovou výukou zejména geografie se zabývá Hofmann, z jehož prací čerpám v kapitole 1.3.1 Terénní výuka (s. 25).

Nalezené studentské práce lze podle témat rozdělit do tří oblastí. Tou první je výchova v přírodě, tedy aktivity a sporty v přírodě spojené spíše s rozvojem fyzické zdatnosti, případně rozvojem osobnostně sociálních kompetencí a realizované převážně v rámci tělesné výchovy nebo v rámci adaptačních či sportovních kurzů. Druhou skupinou jsou práce zaměřené na výuku ve venkovním prostředí a s ní spojené metody jako je terénní výuka, místně zakotvené učení či badatelsky orientované vyučování. Třetí oblastí jsou práce zmiňující norský vzdělávací systém.

Výchova, aktivity a sporty v přírodě

Výchovou v přírodě z pohledu environmentální psychologie se ve své diplomové práci zabývá Vrbová (2012). Přínosné je hlavně její shrnutí vývoje konceptů výchovy v přírodě. Na problematiku sportovních kurzů v přírodě a jejich aspektů jsou zaměřené práce Ledvinové (2013, technické zajištění kurzů, nabídka), Pelikána (2012, postoje studentů ke sportovním kurzům), Kunst (2006, vliv na rozvoj osobnosti a motivaci žáků). Adamec (2009) mapuje rozsah výchovy a aktivit v přírodě realizovaných na středních školách v předmětu tělesná výchova. Podobně je zaměřená práce Tomeše (2007).

Vzdělávání v přírodě a s ním spojené metody a koncepty

Přímo pojem vzdělávání v přírodě nalezneme v diplomové práci Šrámkové (2014), která se zabývá vzděláváním a výchovou v přírodě u předškolních dětí, na prvním stupni základních škol a v rámci volnočasových aktivit. Autorka nabízí stručnou historii vzdělávání a výchovy v přírodě včetně přehledu významných českých osobností spojených s tímto fenoménem (především J. A. Komenský a E. Štorch). Empirická část práce pak obsahuje kazuistiku popisující vzdělávání v komunitní škole Zeměkvítek a způsob, jakým příroda působí na celostní učení⁵ dítěte v předškolním a školním věku.

5 Autorka používá pojem celostní učení, aniž by uvedla jeho definici nebo ho jinak teoreticky ukotvila. Podle způsobu, jakým o pojmu píše, lze soudit, že jde v zásadě o koncept holistického pojetí, který zmiňuji na straně 88 v diskuzi.

Využitím her a aktivit v přírodě ve výuce na základní škole a aplikací pro konkrétní předměty se zabývají práce pod vedením Dušana Bartůňka na FTVS. Jejich praktickým cílem je vytvořit sborník her a aktivit v přírodě využitelný ve výuce, například vlastivědy (Švach, 2008), prvouky (Frainšic, 2007) nebo angličtiny (Bohadlová, 2007).

Další studentské práce nalezneme pod heslem terénní výuka. Většina autorů nalezených prací se zaměřuje na vybraný předmět, často zeměpis či přírodopis, výjimečně dějepis. V teoretické části se práce většinou shodně zabývají vysvětlením pojmu terénní výuka, jejích cílů, forem a přínosů a zakotvením terénní výuky v systému kurikulárních dokumentů. V praktické části se poté většina autorů zaměřuje na návrh aktivit pro terénní výuku (Musilová, 2016, Hrubá, 2014) či na využití konkrétní lokality (Houšťová 2017, Vonešová, 2016, Andrášik 2015, Rylková, 2015, Veverka 2013, Kapr, 2009).

Trochu odlišná témata mají práce Veselého (2016), který zkoumal míru využití terénní výuky ve výuce zeměpisu na základních školách, Šibravové (2014), která se zabývala efektivitou výuky přírodovědných předmětů v terénu a jejím vlivem na postoje a znalosti žáků a nabízí přehled zahraničních výzkumů na toto téma a Skazíková (2014), která v teoretické části práce srovnává konstruktivní a transmisivní pojetí terénní výuky.

Dalším konceptem, na který se některé studentské práce zaměřují, je místně zakotvené učení. Místně zakotvenému učení ve výuce přírodopisu se věnuje například Huřová (2015). Práce pod vedením Eduarda Hofmanna (Svobodová 2017, Tuzová, 2016, Polách, 2016) jsou opět v teoretické části zaměřené na cíle a výhody místně zakotveného učení a v praktické části navrhuje metodiky pro konkrétní oblasti v jihomoravském kraji. Nelze nedodat, že teoretické části jsou ve všech třech pracích pojaty velmi podobně a s minimálním odkazem na stav poznání dané problematiky (maximálně jedna strana).

Další témata, na která by bylo možné se při mapování studentských prací zaměřit, je využívání školních zahrad (např. práce Rajčincové, 2011 a Zmátla, 2013), případně badatelsky orientované vyučování či další koncepty. Pro základní zhodnocení situace nicméně postačí výše uvedený výčet.

Přínos zmíněných studentských prací lze spatřovat v tom, že předkládají shrnutí cílů a výhod vybraných pedagogických přístupů (terénní výuky, místně zakotveného učení atd.). Práce jsou nicméně často poněkud „slepě“ zaměřené pouze na tento svůj zvolený přístup, často mi chybí alespoň náznak jakéhosi „makro pohledu“, kdy by se autor nějak vztahoval k přístupům jiným. Kapitoly shrnující stav poznání dané tematiky bývají rovněž

často stručné a autoři někdy úplně ignorují fakt, že se podobnému tématu věnovali jiní studenti.

Norský vzdělávací systém a vzdělávání v přírodě

Prací přímo se věnujících norskému vzdělávání je kolem deseti, z toho většina zaměřená pouze na předškolní stupeň. Nejdetailněji popisuje celý norský vzdělávací systém práce Šejnohové (2017). V komparativní analýze se autorka zaměřuje na témata vzdělávání budoucích učitelů a inkluzivního vzdělávání.

Práce Ballatyho (2009) představuje norský vzdělávací systém jen velmi stručně. Nejpřínosnější tak je jeho popis zkušeností z čtrnáctidenní praxe v přírodní mateřské škole a základní škole na jihu Norska.

Tomanec (2010) si dal za cíl srovnat výchovu v přírodě v České republice s norským friluftslivem (viz kapitola 3.1 Friluftsliv, skandinávský koncept života v přírodě, s. 39). Poměrně podrobně popisuje historii a filozofii obou fenoménů. Dále již stručněji uvádí, jakým způsobem se friluftsliv vyskytuje v norském formálním vzdělávání. Zmiňuje i hlavní norské organizace zabývající se pobytem a sportem v přírodě. Českou výchovu v přírodě spojuje stejně jako jiní autoři spíše s volnočasovými aktivitami a organizacemi jako Junák, Klub českých turistů, Prázdninová škola Lipnice a pod., o výchově v přírodě v českém školském systému se zmiňuje jen velmi stručně.

Landovská ve své bakalářské práci (2010) porovnává školní tělesnou výchovu v České republice a v Norsku. Přínosem pro téma vzdělávání v přírodě je popis cílů a systému norské tělesné výchovy, která obsahuje tematický celek zaměřený na friluftsliv. Landovská hodnotí tento výukový celek pozitivně, naopak v české tělesné výchově využívání přírodního prostředí postrádá.

Mnou prozkoumané prameny představené v této kapitole odráží současnou situaci mnoha různých koexistujících pojmů, konceptů a přístupů vztahujících se k tematice vzdělávání v přírodě. Zdá se, že mnozí autoři k tématu přistupují po své vlastní linii, soustřeďují se na vlastní témata a používají vlastní soubor pojmů. Najít v takové situaci jednotící prvek není snadné. Přesto si dovoluji rozlišit dva hlavní proudy, můžeme je nazvat diskurzy, které v prozkoumané literatuře spatřuji.

Mnoho pozornosti je již delší dobu věnováno diskurzu *výchova v přírodě*. Ta je provázána hlavně s rozvojem fyzickým a osobnostně sociálním, případně s environmentální výchovou. Je také do jisté míry spojena s neformálním vzděláváním a volným časem, kde má své kořeny. Podobně vnímají tento diskurz i Činčera (2016a) a Turčová (2007).

O mnoho slabší je u nás diskurz *vzdělávání v přírodě* zahrnující formální vzdělávání a výuku běžných předmětů přenesenou do venkovního prostředí. Současná pozornost je zároveň mnohem více zaměřena na předměty, u nichž se spojení s venkovní výukou obzvláště nabízí (přírodní vědy). Publikací pojednávajících o využití přírodního prostředí ve všech školních předmětech je méně.

Dá se předpokládat, že tento stav literatury do jisté míry odráží i současnou praxi. Stav koresponduje i se situací v zahraničí, jak vyplývá například z přehledové studie Beckera a kol. (2017), nebo jak ji popsala dánská profesorka a výzkumnice v oblasti vzdělávání a výchovy v přírodě Karen Barfod: „*Současná praxe vzdělávání a výchovy v přírodě se orientuje převážně na environmentální, osobnostní, sociální a zdravotní aspekty v základním vzdělávání. Akademický rozměr často úplně chybí. Výuka v přírodě je zároveň často používána v předmětech logicky spojených s venkovním prostředím, jako jsou přírodní vědy, dílny či tělocvik.*“ (Barfod, 2009, s. 8) Barfod považuje za důležité rozšířit pozornost také na ostatní předměty. Norské pojetí vzdělávání v přírodě takové rozšíření nabízí, ostatně ho Barfod společně s ostatními autory zvolila jako východisko mezinárodního projektu OUTLiNES (Outdoor Learning in Elementary Schools) zaměřeného na posílení tématu výuky vzdělávání v přírodě v přípravě učitelů.

Doufám, že svou diplomovou prací pomůžu alespoň trochu vyvážit vnímaný nedostatek pozornosti věnované oblasti vzdělávání v přírodě. Zároveň nechci opakovat zmíněné nedostatky, které vytýkám některým jiným studentským pracím, a proto se snažím v teoretické části poskytnout jakýsi širší pohled na danou problematiku a reflektovat více koexistujících témat, konceptů a přístupů, přestože není možné zahrnout úplně všechny.

1.2 Základní české a anglické pojmy vztahující se ke zkoumané oblasti

V této kapitole se zaměřím na pojmy označující zkoumanou oblast. Protože práce hojně čerpá z anglicky psané literatury, představím nejužívanější anglický pojem a jeho ekvivalenty. Zároveň popíšu, jak vnímám vztah termínů navzájem. Na situaci bohužel neexistuje jednoduchý náhled, Turčová právem označuje u nás používané názvosloví slovem „džungle“. Mnoho českých termínů vzniklo jako výsledek překladu z angličtiny, ale dnes mají místo v odborné terminologii a jsou běžně používány. Chápání pojmů prošlo při tom někdy vývojem, a tak se české významy nemusí plně krýt s původními anglickými. Ostatně ani na významech anglických termínů neexistuje úplná mezinárodní shoda, v názvosloví se vyskytují rozdíly mezi různými státy a někdy i v rámci jedné země. (Turčová, 2007)

V zahraničí je nejrozšířenějším termínem spojení *outdoor education*. Definice tohoto pojmu existuje celá řada, liší se především v chápání šíře oblasti, kterou zahrnuje, nebo v tom, na jaké aspekty klade důraz. Outdoor můžeme překládat jako „venkovní, konaný pod širým nebem“. (Outdoor, 2019) Jeden ze způsobů vymezení termínu *outdoor education* je pak pomocí předložek vyjadřujících různý vztah k onomu „venku“. Setkáme se tedy například s vymezením „*education IN, ABOUT and FOR the outdoors*“ (Donaldson, 2013, s. 17). Volně přeloženo jde tedy o výchovu a vzdělávání v přírodě, což poukazuje na prostředí, kde se odehrává, o přírodě, což dle Forda (1986, s. 5) neznamena pouze zaměření na přírodní vědy, ale fakt, že se k tématům přistupuje skrze rámec přírody: „*Můžete učit matematiku, biologii, geologii, komunikaci, historii, politologii, výtvarné umění, rozvíjet fyzické dovednosti nebo vytrvalost, ale učení se děje skrze kontext přírodního prostředí.*“ A konečně pro přírodu zdůrazňuje, že cílem takové výuky je rozvoj kompetencí potřebných pro udržitelné soužití s přírodou.

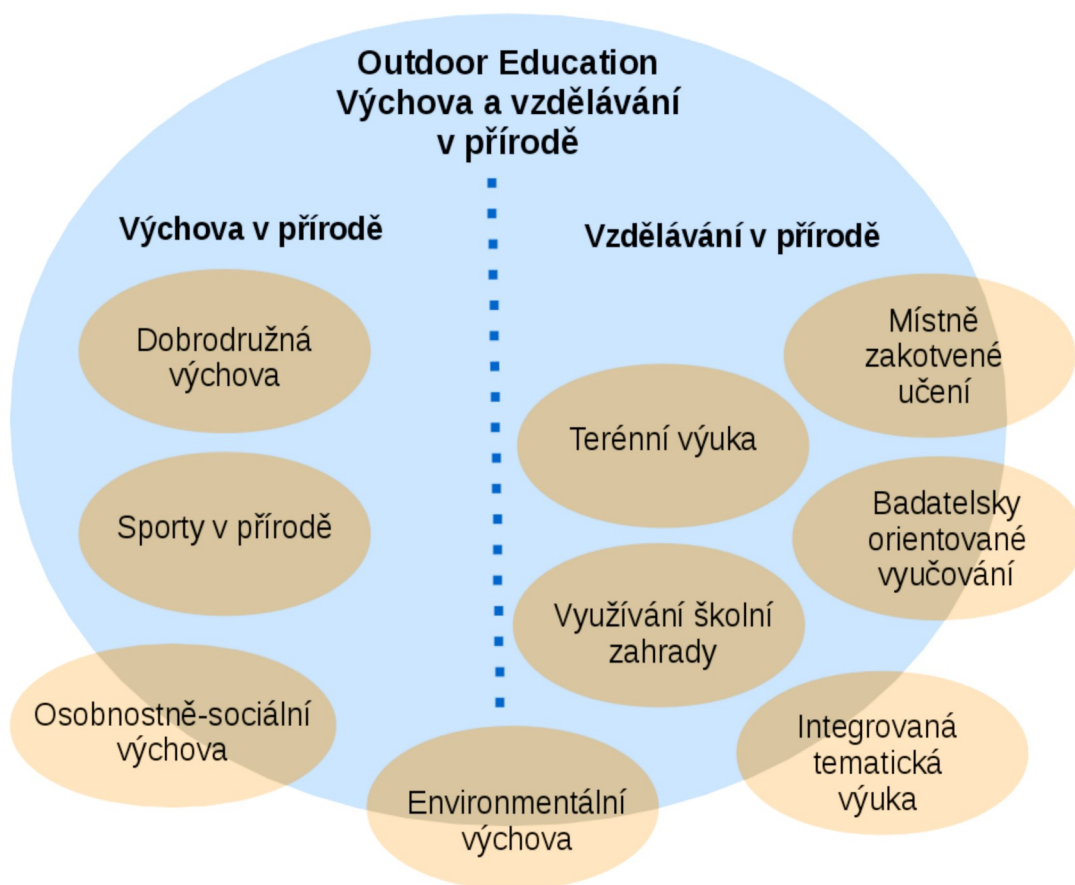
Robbins (2015) provedla syntézu definic v odborných člancích a identifikovala hlavní znaky *outdoor education*, na kterých se většina z nich shodla: odehrává se venku, je praktické (pracuje s přímou zkušeností) a mezipředmětové.

V některých pojetích však bývá *outdoor education* spojována pouze se směrem, který jsem u nás popsala jako výchovu v přírodě, a který je charakterizován dobrodružnými výpravami, sporty, důrazem na osobnostně sociální rozvoj a spíše neformálním

vzděláváním. Někteří autoři mají potřebu se proti takovému zúženému pojetí vymezit. Například Beames, Higgins a Nicol (2012) volí raději pojem *outdoor learning* nebo *learning outside the classroom*. V zásadě se však jejich pojetí neliší od výše uvedeného vymezení *outdoor education*. Někdy bývají používány i pojmy *out-of-school learning* nebo *out-of-classroom learning* (Fägerstam, 2012).

Problémy nastávají při překladu termínu *outdoor education* do češtiny. Anglické slovo *education* na rozdíl od češtiny nerozlišuje výchovu a vzdělávání. Výchova a vzdělávání jsou jevy úzce propojené a jejich oddělení v praxi je nemyslitelné. (Průcha, 2000) Proto za adekvátní český překlad považuji pojem *výchova a vzdělávání v přírodě*. Toto spojení ale není u nás užívané, mnohem častější je termín *výchova v přírodě*. (Neuman, 2013)

Osobně vnímám spojení *výchova v přírodě* a *vzdělávání v přírodě* za pojmy vhodné pro označení dvou různých oblastí *outdoor education*. Nelze mezi nimi dělat jasnou dělicí čáru, nicméně každá z nich je spojena s určitými koncepty, přístupy a typy programů, jak se snažím naznačit v následujícím obrázku. *Výchova v přírodě* se soustředí hlavně kolem (často volnočasových) kurzů rozvíjejících fyzickou a osobnostně sociální stránku účastníků. *Vzdělávání v přírodě* je spojeno hlavně se školní výukou. Ke druhé uvedené oblasti se váže například koncept místně zakotveného učení. V nákresu je zároveň zobrazen jistý přesah mimo elipsu, neboť místně zakotvené učení využívá i jiná než venkovní prostředí. Podobně je na tom osobnostně sociální výchova. Environmentální výchovu vnímám na pomezí obou oblastí. Nákres je samozřejmě pouze ilustrační a nejsou v něm zobrazeny všechny existující koncepty a přístupy spojené s využíváním přírodního prostředí.



1.3 Koncepty a metody spojené se vzděláváním v přírodě

V následujících odstavcích představím několik pedagogických přístupů, které pod vzdělávání v přírodě můžeme přímo zařadit, nebo které s ním do značné míry souvisí (například využívají výuku v přírodním prostředí, ale pouze částečně). Některé tyto přístupy (či metody), jsou ucelené a poměrně jasně vymezené koncepty, většinou přenesené ze zahraničí. Jiné (jako využívání školních zahrad) jsou spíše oblastí různých možných způsobů pedagogické práce sdružených kolem jednoho tématu (školní zahrada). Uváděné přístupy se také mohou vzájemně prolínat, například práce na školních zahradách může být považována za formu terénní výuky. (Houšťová, 2017) Prvky badatelsky orientovaného vyučování se mohou rovněž vyskytnout v terénní výuce nebo jiných zmíněných přístupech. (Řezníčková, 2013) Cílem této kapitoly však není popsat vztahy

mezi jednotlivými termíny či představit jejich hierarchii. Jde hlavně o zmínění nejznámějších přístupů, které jsou se vzděláváním v přírodě spojené.

1.3.1 Terénní výuka

Dle patrně nejrozšířenější Hofmannovy definice je terénní výuka „komplexní výukovou formou, která v sobě zahrnuje různé výukové metody (pokus, laboratorní činnosti, pozorování, projektová metoda, kooperativní metody, metody zážitkové pedagogiky...) a různé organizační formy výuky (vycházka, terénní cvičení, exkurze, tematické školní výlety – expedice...), přičemž těžiště spočívá v práci v terénu – především mimo školu.“ (Hofmann, 2003, s. 6). Používaná jsou i synonyma terénní vyučování, výuka v krajině a výuka v terénu. (Záleský, 2009) Terénní výuka je zakotvena v Rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání. Spadá do tematického okruhu Terénní geografická výuka, praxe a aplikace, pro niž jsou očekávané výstupy formulovány takto: „žák ovládá základy praktické topografie a orientace v terénu, aplikuje v terénu praktické postupy při pozorování, zobrazování a hodnocení krajiny, uplatňuje v praxi zásady bezpečného pohybu a pobytu v krajině.“ (RVP ZV, 2017, s. 79)

Setkat se můžeme i s pojmem geografická laboratoř, která je vymezena jako území v akčním rádiu 500 m v okolí školní budovy. (Řezníčková, 2008) Je to tedy místo využitelné pro výuku zeměpisu v rámci jedné vyučovací hodiny. V anglické literatuře je metoda terénní výuky nejčastěji označována jako fieldwork, fieldtrip nebo excursion. (Barešová, 2015)

1.3.2 Badatelsky orientované vyučování

Badatelsky orientované vyučování (BOV) (anglicky inquiry based education, IBE, někdy také inquiry based science education, IBSE) je metoda rozšířená v USA. Zhruba v 90. letech se tento směr dostal také do Evropy a později i do Česka. (Papáček, 2010) Jde o metodu využívanou zejména ve výuce přírodních věd. Její princip vychází z konstruktivistického pojetí výuky, kdy žák poznatky aktivně vytváří. (Dostál, 2013) Z tohoto pojetí vyplývá i role učitele, který má dle Papáčka (2010) funkci zasvěceného průvodce při řešení problému. Učitel vede žáky postupem podobným reálnému výzkumu, tedy „Od formulace hypotéz, přes konstrukci metod řešení, přes získání výsledků zjištěných

metodikou, na které se žáci s učitelem dohodli a jejich diskusi až k závěrům. To umožňuje žákovi relativně samostatně a v kooperaci se spolužáky formulovat problém, navrhnout metodu jeho řešení, vyhledávat informace, řešit problém prodiskutovaným způsobem, a tak aktivně získávat potřebné kompetence, znalosti, dovednosti a komunikační schopnosti.“ (Papáček, 2010, s. 40) Metodika *Průvodce pro učitele badatelsky orientovaným vyučováním* (Votápková, 2013) tento postup shrnuje ve čtyřech základních krocích, jejichž názvy jsou formulované z pohledu žáka: 1. Co chci řešit, 2. Přicházím s domněnkou, 3. Jak zjistím, zda mám pravdu (můj pokus), a 4. Na konci cesty sklízím ovoce své práce (co jsem zjistil, k čemu mi to bude, jak o tom řeknu ostatním).

Kromě získávání přírodovědných znalostí a dovedností spojených s badatelských přístupem je potenciál BOV je spatřován i ve zvýšení zájmu žáků o přírodovědné předměty. To je v Česku poměrně aktuální téma, již delší dobu u nás totiž zájem o studium přírodních věd klesá. (Vácha, 2016, Dostál, 2013) Podobný trend je však zaznamenán i jinde ve světě. (Vácha, 2016)

Badatelsky orientované vyučování se může odehrávat ve třídě a mnoho lekcí (např. na webu badatele.cz) je tak koncipováno. Spojení s výukou venku se ale zdá logické a mnozí autoři se jím zabývají. (Vácha, 2016, Němec, 2015). K využití přírodního prostředí vybízí i web badatele.cz. (Lekce 1. stupeň, c2019) BOV může podnítit zájem o přírodu a díky prakticky zaměřeným lekcím „dostat žáky ven“. A naopak, Barfod na základě studie v Dánsku došla k závěru, že výuka venku má potenciál podporovat u žáků badatelský přístup. (Barfod, 2018)

1.3.3 Místně zakotvené učení

Místně zakotvené (někdy též ukotvené) učení se vyvinulo na přelomu století v USA a jeho kořeny čerpají hlavně z environmentální výchovy, projektové výuky a komunitního učení. (Hušková, 2010) V angličtině jsou nejběžněji používány termíny place-based education nebo place-based learning. Jde o přístup využívající místní prostředí jako jednotící rámec pro učení, kdy je pozornost věnována přírodním, kulturním, sociálním a ekonomickým souvislostem daného místa. (Sobel, 2005, Dlouhá 2013, Hušková, 2010) Místní prostředí a vztahy v něm tak mohou sloužit jako model pro pochopení globálních souvislostí.

Důležitou součástí MZU je jeho komunitní rozměr. Projekty staví na vztahu, který lidé k místu mají, a snaží se zapojovat nejenom žáky, ale i další občany, například místní podnikatele, správu obce či různé odborníky (bývá používáno shrnující označení místní komunita). (Hušková, 2010)

Cíle projektů jsou často v oblasti ochrany přírody a zodpovědné správy obce. Příkladem může být informační kampaň s finanční sbírkou, kterou uspořádali žáci prvního stupně základní školy za účelem získání podpory a prostředků na úpravu zpustlého prostranství v blízkosti školy, nebo projekt, v němž žáci ve spolupráci s místní komunitou vytvořili mapy a infoletáky pro místní naučnou stezku. (Hušková, 2010, Sobel, 2005) Místně zakotvené učení usiluje o zlepšení ekologické gramotnosti a posílení vztahu k místu – místní přírodě i lidem. (Sobel, 2005) Dle některých autorů je ale také reakcí na některé nedostatky vyčítané dnešním školám. Školní výuka je často abstraktní, žákům chybí přímá zkušenost s probíranou látkou, a učí se spíše pozorovat okolní svět zpovzdálí než být jeho aktivní součástí (Dlouhá, 2013, Beames, 2012). Proto MZU klade důraz na praktické činnosti a přímou zkušenost v reálných projektech, v nichž jsou žáci aktivními hybateli. Ostatně v pojetí některých autorů nemusí být zaměření projektů místně zakotveného učení limitováno pouze na environmentální témata. Místo a přírodní prostředí slouží pouze jako výchozí bod, projekty ale mohou cílit na učení a rozvoj v mnoha různých oblastech. To zdůrazňovali už v devadesátých letech autoři popisující v podstatě totožný koncept, Environment as an Integrating Context for learning (EIC). (Lieberman, 1998)

Na závěr zbývá doplnit, že konceptu místně zakotveného učení je podobný také tzv. regionální princip, který popisuje Hofmann jako „...cílevědomé a soustavné využívání místní krajiny a všech jejích složek pro výchovně vzdělávací činnost na základní nebo střední škole“. (Šupka, 1990, s. 17)

1.3.4 Využívání školních zahrad

Školní zahrady mají u nás dlouhou tradici. Rozvoj nastal především v 19. století, kdy bylo budování zahrad náležejících ke škole vyžadováno zákonem. (Morkes, 2007) Ani dnes není procento škol vlastnící zahradu nikterak malé. Podle dotazníkového průzkumu provedeného organizací Chaloupky (Baueršimová, 2007) disponovalo v roce 2007 školní zahradou 80 % oslovených škol. V pražském kraji to bylo méně – 30 % škol, které dotazník vyplnily, uvedlo, že zahradu nevládní. Přesto se dá říct, že je celková vybavenost

škol zahradami poměrně vysoká. Naprostá většina škol, které odpověděly, že vlastní školní zahradu, také deklarovaly, že ji využívají k výuce. Průzkum však nezjistil, kolik času je takové výuce věnováno. Stavem a využíváním školních zahrad se zabývala i Strejčková, která v roce 2005 navštívila 18 škol na Praze 10. Její hodnocení stavu zelených ploch ve vlastnictví škol je značně pesimističtější – pozemky jsou podle ní nevyužívané a neudržované, část škol se jich zbavuje nebo je přestavuje na vyasfaltovaná hřiště.

V současné době však můžeme zaznamenat mnohé snahy o propagaci myšlenky školních zahrad a podporu jejich budování. Nadace Proměny Karla Komárka nabízí metodickou i finanční podporu v rámci nadačního programu Zahrada hrou. (Program Zahrada hrou, c2019) Dotace na úpravu pozemků pro podporu výuky venku poskytuje základním školám i Ministerstvo životního prostředí. (Národní program Životní prostředí, c2019) Podporou výuky ve školních zahradách se aktuálně zabývá také projekt Edugard, který probíhá ve spolupráci s Rakouskem a za podpory EU.

Pro označení přístupu využívajícího k výuce zahradu bývá používán pojem zahradní pedagogika. V anglicky mluvících zemích se pak setkáme především se spojením garden-based education. Materiály projektu Edugard popisují zahradní pedagogiku jako propojení zahradnické a pedagogické práce. Kolářová (2017) však zdůrazňuje, že nejde jenom o ruční práce a pěstitelství, které lze vyučovat na školních pozemcích. Zahrady jsou vhodné pro výuku všech předmětů, zajišťují propojení učiva „se světem“ a mezioborový přístup. Péče o pozemek navíc rozvíjí odpovědnost a týmovou spolupráci v rámci školní komunity. Možnost využití školní zahrady pro všechny oblasti RVP dokládá například soubor aktivit uvedených v publikaci *Učíme se ve školní zahradě* (Burešová, 2007). Celkem 84 aktivit pokrývá všechny vzdělávací oblasti, i když některé jsou samozřejmě zastoupeny více. Nejvíce aktivit se celkem logicky váže k oblasti Člověk a příroda, Člověk a svět práce a k průřezovému tématu Environmentální výchova.

Na závěr bych ráda dodala, že pedagogické přístupy, které jsem v této kapitole představila, sdílejí některé základní principy. Je to například mezipředmětový přístup. Výuka je praktická a žáci pracují na reálných úkolech. Dále je často podporováno kooperativní učení žáků, rovněž na straně učitelů dochází nezřídka ke spolupráci na přípravách. Se stejnými principy se setkáme i v projektové či tematické výuce.

1.4 Přínosy vzdělávání v přírodě

Myšlenka vzdělávání v přírodě není v české pedagogice nijak nová. Už Komenský v 17. století psal, že „*Lidé mají se učit, pokud nejvíce možno, ne nabývati rozumu z knih, nýbrž z nebe, země, dubů a buků, tj. znáti a zkoumati věci samy a ne pouze pozorování a doklady o věcech.*“ (Morkes, 2007, s. 21) Sepjetí školy s přírodou propagoval v 19. století Vincenc Zahradník (Morkes, 2007) v přírodě učili děti Ignác Libíček či Václav Vaníček, lesní školy propagoval také Václav Rohlena. (Jančaříková, 2007) V první polovině 20. století měl na Libeňském ostrově svou dětskou farmu Eduard Štorch. (Štorch, 2017) Krátce po listopadu 1989 bylo založeno gymnázium Přírodní škola, které funguje dodnes.

Jak lze vidět, snah o přenesení běžné výuky do přírody už několik bylo, avšak většinou šlo o více či méně osamocené pokusy konkrétních osob bez systematické podpory a pozornosti, která by byla problematice věnována. Toto se dnes zřejmě začíná pomalu měnit díky snahám reprezentovaným hlavně zmíněným projektem Učíme se venku (viz s. 16). Nicméně současné nízké rozšíření venkovní výuky na českých školách dokládá například nedávný reprezentativní výzkum *České děti venku* realizovaný Nadací Proměny ve spolupráci s agenturou Median. Pouze 6 % dětí uvedlo, že během minulého týdne bylo během vyučování na školní zahradě. V parku bylo 7 % dětí, ve volné přírodě pak 5 % dětí. (Nadace Proměny Karla Komárka, 2016) Výzkumná zpráva upozorňuje i na několik, možná znepokojujících, zjištění týkajících se trávení volného času dětí. Čas trávený venku je velmi závislý na ročním období: děti jsou venku v průměru 4 hodiny denně v červenci, avšak pouze 1 hod denně v lednu. Ale především, některé skupiny dětí jsou v přírodě mnohem méně než jiné. Zatímco typické dítě rodičů s vysokoškolským vzděláním jezdí o víkendech na výlety a v přírodě či na zahradě tráví více než 5 hodin týdně, typické dítě rodičů s nižším vzděláním tráví sice poměrně dost času venku, ale ne v zeleni, nýbrž převážně na ulici. Týdně stráví v zeleni pouze 2 hodiny. Již delší dobu jsou přitom známy studie ukazující na pravděpodobnou souvislost mezi nedostatkem kontaktu s přírodou a některými zdravotními a psychickými problémy dětí i dospělých. Zdokumentovaných je naopak i mnoho blahodárných účinků zeleně na člověka, a to nejenom v oblasti zdraví (Daniš 2016, 2018).

Postavení školy je jedinečné v tom, že má možnost ovlivňovat téměř všechny děti a to po poměrně dlouhou dobu. Navíc v období, kdy se utvářejí mnohé důležité návyky

a postoje. Přenesení části školního vyučování ven je jedním z kroků, jak dopřát pobyt v zeleni naprosté většině dětí.

Vyčerpávající přehled studií popisujících přínosy vzdělávání v přírodě nabízí Daniš (2016, 2018). V následujícím textu vycházím hlavně z jeho přehledu, s doplněním několika málo dalších studií. Přínosy lze rozdělit na ty, které vyplývají z kontaktu dětí s přírodou obecně, a ty, které se objevují především v kontextu venkovní výuky.

Ohledně pozitivního vlivu, který má kontakt se zelení obecně na fyzické a psychické zdraví, odkazuje Daniš (2016) na studii dokumentující lepší rozvoj motoriky u dětí hrajících si v přírodním prostředí v porovnání s dětmi hrajícími si na klasických hřištích. Dále zmiňuje studie o vlivu zeleně na zlepšení pozornosti a schopnosti soustředění. Další studie popisuje rozvoj pracovní paměti u dětí pohybujících se v prostředí s větším množstvím zeleně.

Daniš (2016) také zdůrazňuje, že přírodní prostředí podporuje volnou hru dětí, jenž má zásadní význam pro jejich rozvoj v mnoha oblastech. Na závěr upozorňuje na souvislost mezi kontaktem s přírodou v dětství a pozitivním vztahem k přírodě a environmentálně odpovědným chováním v dospělosti.

Co se týče přínosů výuky v přírodě, na úvod dle mě stojí za to zmínit přehledovou studii publikovanou v roce 2017, v níž Becker, Lauterbach, Spengler, Dettweiler a Mess hodnotili výsledky výzkumů pojednávajících o přínosech venkovních výukových programů. Autoři se zaměřili pouze na takové venkovní programy, které byly součástí povinného základního vzdělávání, byly pravidelné a svým obsahem zakotvené v kurikulu. Zhodnotili celkem 13 studií, které prošly výběrem – do přehledu byly zařazeny pouze revidované studie publikované v odborných časopisech. Sedm studií se zabývalo přínosy pro učení žáků. Výsledky ukazovaly zlepšení žáků v několika různých předmětech, zlepšení schopností aplikovat získané znalosti a dovednosti v reálném životě, dvě studie poté poukazovaly na možné zvýšení motivace k učení. Devět studií se zabývalo přínosy v oblasti osobnostní a sociální. Dle výsledků programy u žáků rozvíjely především sebeúctu a sebedůvěru, důvěru v ostatní členy skupiny a pocit sounáležitosti. Tři studie informovaly o pozitivním dopadu programů na žákovské postoje k životnímu prostředí. (Becker, 2017, s. 10-11) Studie dokládající pozitivní efekty v oblasti fyzického rozvoje

a psychického zdraví byly v přehledové studii nedostatečně zastoupené a Becker a kol. doporučují považovat jejich výsledky za náznaky vhodné k dalšímu přezkoumání.

Mnoho přínosů vzdělávání v přírodě mapuje poměrně hojně odkazovaná studie Liebermana a Hoody, kteří na konci devadesátých let popsali pozitivní změny na 40 školách, které využívaly přírodní prostředí jako jednotící rámec pro učení. Jejich žáci se zlepšili nejenom v přírodních vědách, ale také v matematice, čtení a psaní a ve společenských vědách. Lépe také rozuměli vztahům ekonomických, politických, přírodních a kulturních systémů a začali se více zajímat o místní prostředí a komunitu. Zlepšily se jejich komunikační dovednosti a schopnost kritického a strategického uvažování. Žáci také měli výrazně méně kázeňských problémů. (Lieberman, 1998)

Daniš (2018) upozorňuje, že vzdělávání venku může být velkou šancí pro žáky ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, kteří zažívají v běžné škole neúspěch. Výzkumy provedené na školách v USA dokládají, že znevýhodněné děti se mohou díky systematickému učení venku zlepšit v mnoha předmětech – a změnit k lepšímu se může i jejich celkový postoj ke škole.

Souvislost vzdělávání v přírodě s postoji k životnímu prostředí je další velké téma, ke kterému existuje poměrně mnoho studií. Dle Daniše (2018) existují poměrně jednoznačné důkazy o pozitivních dopadech na postoje žáků k životnímu prostředí u programů, ve kterých jsou žáci zapojeni do zlepšování prostředí v okolí své školy. Kromě toho mají tyto programy vliv na občanské dovednosti žáků a jejich přesvědčení, že mohou stav svého okolí pozitivně ovlivňovat. Přehled studií zabývajících se pozitivním vlivem zážitků v přírodě na pro-environmentální chování nabízí například Prince (2017).

Jako poslední, ale neméně důležitou oblast přínosů venkovní výuky uvádí Daniš (2018) pozitivní dopady na spokojenost a motivaci učitelů. V Liebermanově a Hoody studii uvedla naprostá většina zapojených učitelů, že se zvýšilo jejich pracovní odhodlání a nadšení. Oceňovali, že díky přístupu využívajícím přírodní prostředí mají více příležitostí učit inovativně a také vnímali mnoho podnětů k profesnímu růstu. Kromě toho mluvili o lepších vztazích s žáky i s ostatními učiteli. (Lieberman, 1998)

2 Norsko

2.1 Základní údaje

Norsko je rozlehlá země s poměrně malým počtem obyvatel. S 324 000 km² a pouze 5.2 miliony obyvateli patří mezi nejméně osídlené státy, na kilometr čtvereční připadá 17 obyvatel. (Statistics Norway, 2018) Norské obyvatelstvo je z 13 % tvořeno přistěhovalci. Z evropských imigrantů je nejpočetnější polská menšina, mimo Evropu jsou to především Somálci, Pákistánci, Iráčané a Syřané. (Statistics Norway, 2018) Přibližně třetina imigrantů jsou uprchlíci nebo rodinní příslušníci uprchlíků. V zemi žije také asi 50 000 Sámu, původních obyvatel severních částí Skandinávie. (Saemieh - the reindeer people, 2019) V minulosti byla Sámská menšina a její kultura utlačována, změny nastaly až zhruba ve druhé polovině 20. století. Sámové mají dnes v Norsku vlastní parlament, výjimky ze zákonů kvůli chovu sobů a jejich kultura je přijímána s velkým respektem. Náboženství Norska je převážně luteránské, 70 % Norů je členem státní evangelicko-luteránské církve (Church of Norway, c2019). Hlavní město Norska je Oslo, úřední jazyky jsou norština a sámský jazyk. Norsko je konstituční monarchií. Králem, jehož role je především reprezentativní, je od roku 1991 Harald V. (The Monarchy Today, 2019) Královská rodina se mezi Nory těší velké oblibě a úctě. Moc je rozdělena na moc zákonodárnou, již představuje parlament (Storting), moc soudní představovanou soudy a moc výkonnou představovanou vládou (Regjeringen). Norsko má celkem 15 ministerstev. Za řízení vzdělávací politiky zodpovídá Ministerstvo školství a výzkumu (Kunnskapsdepartementet). (How is Norway governed?, 2014) Norsko není členem Evropské unie, je ale součástí Evropského hospodářského prostoru (European Economic Area, EEA) a podílí se na agendách s tím spojených. (Norway and the EU, 2019) Je také jedním ze zakládajících členů Severoatlantické aliance.

Území Norska je rozděleno na 18 územně-správních oblastí, nazývaných *fylke* (mn. číslo *fylker*), a 422 menších správních oblastí, srovnatelných s českými okresy (*kommune*, mn. číslo *kommuner*). (Nordland, 2019)

Norsko je díky své historii kulturně blízké Švédsku a Dánsku, s kterými bylo od 14. do 16. století v personální unii. Až do napoleonských válek bylo Norsko de facto pod

nadvládou Dánska, v 16. století zde bylo i přes počáteční odpor zavedeno luteránství a oficiálním jazykem se stala dánština. Roku 1814 připadlo Norsko Švédsku. Norsko však vyhlásilo 17. května 1814 samostatnost a vydalo vlastní ústavu. 17. květen je od té doby oslavován jako významný národní svátek. Od roku 1814 měla obě království vlastní parlament a legislativu, ale zahraniční politika zůstala soustředěna v rukou švédského krále až do roku 1905, kdy Norové v referendu vypověděli unii se Švédskem a odhlasovali si, že se Norsko stane monarchií. (Přehled norských dějin, c2019)

2.2 Norský vzdělávací systém

Počátky školství jsou v Norsku spojeny s požadavky náboženství. Aby mohli mladí lidé podstoupit křesťanskou konfirmaci, museli se zejména naučit číst. Roku 1739 bylo proto královským dekretem nařízeno, aby všechny děti od sedmi do dvanácti let navštěvovaly školu. V porovnání se zbytkem Evropy bylo zavedení povinné školní docházky v Norsku relativně brzké. Vyučovalo se hlavně náboženství a čtení, v omezené míře počítání a psaní. Dekret nařizoval zřízení stálých škol všude, kde to bylo možné – požadavek byl ale vydán z Dánska, bez dostatečné znalosti norských podmínek. V 18. století byla většina Norského území tvořena chudou a nízce osídlenou venkovskou krajinou. Pro většinu komunit bylo příliš náročné a nákladné postavit školu, navíc práce na poli měla pro většinu venkovanů vyšší prioritu. Proto vznikla profese putujících učitelů, kteří chodili od usedlosti k usedlosti a vyučovali děti, kde se dalo – v kostele, ve farmářově domě, ve stodole... V polovině 19. století bylo v Norsku 7000 putujících učitelů a pouze 420 školních budov. V roce 1814 Norsko získalo samostatnost po 430 letech dánské nadvlády. Vzdělávání však ještě po několik let spíše stagnovalo. (Hansen, 2008)

Až v roce 1860 byla schválena nová legislativa, na základě níž stát převzal zodpovědnost za organizaci a financování vzdělávání. Idea školy dostupné všem dětem bez rozdílu se postupně stávala realitou. Norsko je jednou z prvních zemí, které zavedly zákony zaručující bezplatné základní vzdělání, dostupné všem bez ohledu na sociální původ. Zavedeny byly také nové sekulární předměty. (Hansen, 2008)

Období 1900-1940 bylo poznamenáno reformním hnutím v pedagogice. Reformní myšlenky se sice zatím příliš nepromítaly do běžné školní praxe, ale ovlivnily podobu nového kurikula, které bylo dokončeno v roce 1939 (avšak v platnost uvedeno až po druhé

světové válce). Jeho tvůrci byli inspirováni myšlenkami Johna Deweyho, George M. A. Kerschensteinera, Elsy Köhler, Carla a Charlotte Bühler či Ellen Key. (Hansen, 2008, Solstad, 2017)

Učební plán z roku 1939 představoval sjednocení dosud oddělených osnov pro školy na venkově a ve městě. Výrazná byla snaha o rovnost a stejné podmínky pro všechny (např. dívky i chlapci se měli učit stejné předměty). Do plánu se promítly myšlenky progresivní pedagogiky, jako učení založené na vlastní zkušenosti, badatelský přístup, tematická a projektová výuka, týmová práce, demokratické principy ve škole, diferenciací výuky. (Solstad, 2017)

Poválečné myšlenky rovnosti se projevily i reflexí vztahu s domorodou menšinou. V roce 1948 bylo Sámům povoleno používat ve škole svůj rodný jazyk. Dnes je součástí národního kurikula také nauka o sámské kultuře. V oblastech obývaných převážně sámskou populací mají školy vlastní, sámský učební plán. (Norway Overview, 2019)

V roce 1969 byla po několikaletém experimentálním období zavedena povinná 9letá docházka.

Roku 1976 bylo v Norsku upuštěno od vzdělávání ve speciálních školách. Byly uzákoněny principy individuálního přístupu k žákům a jejich potřebám. Došlo také k určité decentralizaci učebních obsahů. Obcím a školám byla poskytnuta větší volnost v tvorbě lokálních plánů, cílem bylo posílit vztah s místním prostředím a lokální identitu. (Hansen, 2008) Nicméně další plán z roku 1997 (L97) tuto tendenci opět poněkud oslabil posílením společného, nacionálního základu. V roce 1997 byla zavedena 10letá docházka (děti začaly do školy docházet od šesti let místo od sedmi). Dále vznikla „obecná část kurikula“ (Generell del av læreplanen), jakýsi společný ideový základ pro všechny úrovně vzdělávání. (Hansen, 2008) Anglická verze tohoto dokumentu je nazvaná Core curriculum for primary, secondary and adult education in Norway. Základní hodnoty vzdělávání jsou zde shrnuty v sedmi kapitolách, každá z nich je věnována jedné ze stránek člověka, které by vzdělávání mělo rozvíjet.

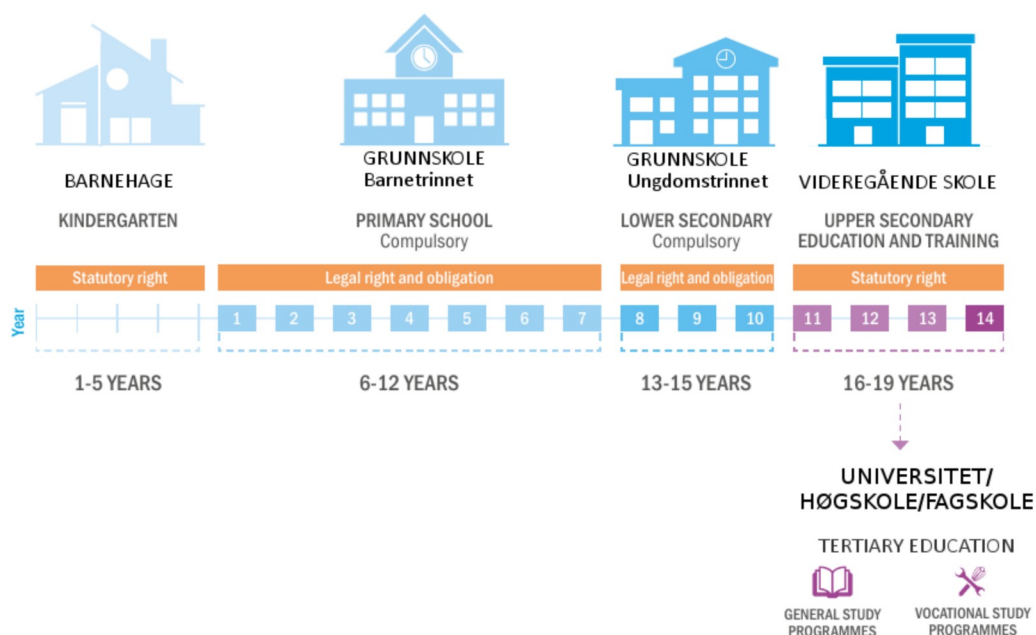
V roce 2000 byly spuštěny mezinárodní srovnávací testy 15letých žáků PISA, Norsko se jich od začátku účastní. V prvních kolech těchto testů byly výsledky norských

žáků podprůměrné (Norwegian teens..., 2019), což bylo vnímáno značně negativně. (Jordet, 2009a) Zdůrazňována byla také poměrně velká mezera v umístění Norska a tradičně úspěšného Finska. (Hansen, 2008) Mnozí autoři (Tveit 2013, Haugsbakk, 2013) označují deziluzi z výsledků jako „PISA shock“. Tento vnímaný neúspěch byl jedním z impulsů pro poměrně rozsáhlou reformu školství v roce 2006. V rámci reformy byl uveden nový vzdělávací plán Kunnskapsløftet (LK06), anglicky nazván Knowledge promotion, tedy podpora či povzbuzení znalostí. Jedny z hlavních změn byly stanovení očekávaných výstupů vzdělávání a zavedení konceptu pěti základních dovedností (*grunnleggende ferdigheter*), jejichž rozvoj má být součástí všech předmětů. Mezi tyto základní dovednosti je zařazena schopnost vyjadřovat se orálně a písemně, schopnost počítat, schopnost číst s porozuměním a digitální dovednosti. (Framework for Basic Skills, 2012)

V posledních testech roku 2015 Norsko skórovalo ve všech třech oblastech (matematika, věda, čtenářská gramotnost) lehce nadprůměrně. (PISA..., 2015) Velmi dobré výsledky také dosahuje v jiných srovnáních, například v šetření, které je zaměřené na občanské postoje a demokratické dovednosti. (Hansen, 2008, Bryden, 2015, Schulz, 2018)

V době mého studijního pobytu v Norsku probíhala tvorba nové obecné části kurikula pro základní vzdělávání. Tento dokument, který vstoupil v platnost v září 2017, zahrnuje oblasti, které byly rozpracovány v předešlém dokumentu, a doplňuje je o několik dalších. Zdůrazňuje například princip inkluzivního prostředí, spolupráci školy a rodičů žáků, podporu studentských praxí a spolupráce s podniky, dále zavádí koncept srovnatelný s průřezovými tématy u nás. (Overordnet..., 2017)

System norského vzdělávacího systému znázorňuje následující schéma:



(upraveno podle Digre, 2016, s. 3)

České základní škole odpovídá v Norsku grunnskole, která je rozdělena na barnetrinnet (primární stupeň odpovídající ISCED1⁶) a ungdomstrinnet (nižší sekundární stupeň, ISCED2). Po absolvování základní školy mají všichni norští žáci právo být přijati na všeobecně či prakticky zaměřené vyšší sekundární studium na videregående skole (vyšší sekundární stupeň, ISCED3).

Řízení základního vzdělávání v Norsku spadá pod místní správu jednotlivých okresů (kommuner), které jsou zodpovědné za běh škol. Ministerstvo školství a výzkumu (Kunnskapsdepartementet) zodpovídá za tvorbu a implementaci národní vzdělávací politiky. Pro primární a nižší sekundární stupeň vzdělávání existuje jednotné národní kurikulum udávající základní rámec vzdělávání, školy a místní správa však mohou obsahy a metody do jisté míry ovlivňovat. (Tveit, 2013, Norway Overview, 2019)

Na závěr kapitoly bych ráda uvedla některé výrazné rysy norského základního vzdělávání, které nebyly zmíněny výše. Výdaje, které norský stát investuje do vzdělávání,

6 International Standard Classification of Education

jsou jedny z nejvyšších na světě. Přepočteno na hrubý domácí produkt vydává Norsko na vzdělávání 6 % HDP. Pro srovnání průměr OECD je asi 5 % HDP, Česká republika vydává méně než 4 % HDP. (OECD, 2018). Počet žáků připadajících v průměru na jednoho učitele je poměrně nízký, ve větších školách připadá na jednoho učitele 17 dětí, v menších školách pak 11 dětí. (Digre, 2016). Norsko má poměrně málo soukromých škol. V roce 2014 se v soukromých školách vzdělávalo 3.3 % všech žáků. (Facts about education..., 2016) Průměr OECD je asi 15 % (Private schools..., c2011). Česko je s 5,3 % rovněž hluboko pod průměrem (Paulenková, 2018). Už od sedmdesátých let nedostávají v Norsku žáci na základních školách (grunnskole) známky. Učitelé mají každému žákovi poskytovat formativní hodnocení, sumativní hodnocení je zprostředkováno národními srovnávacími testy, ale bez uvádění explicitních známek. (Hansen, 2008, Tveit, 2013) Žáci a učitelé se navzájem oslovují křestním jménem. (Hansen, 2008) Hansen (2008) shrnuje norský přístup ke vzdělávání jako zaměřený na dítě a založený na rovnosti.

3 Vzdělávání v přírodě v Norsku

Než se zaměřím na situaci norského vzdělávání v přírodě, ráda bych popsala samotný vztah Norů k pobytu venku. Rozlehlé území Norska je z velké části nedotčené lidskou činností. Zastavěné plochy čítají pouze 1,7 % (Land use and land cover, c2019), na většině území se rozkládá krásná divoká příroda. Krajina je značně rozmanitá. Severozápadní pobřeží je členité, s mnoha klikatými fjordy a malými ostrůvky. Od moře se pak prudce zvedá Skandinávské pohoří, které se táhne celým Norskem od severu k jihu. Jsou tu četná jezera a vodopády, ne náhodou Norsko vyrábí 95 % své elektrické energie ve vodních elektrárnách. (Electricity, c2019) Podnebí Norska je ovlivněno Gofským proudem, který ohřívá západní pobřeží, a tak jsou teploty v mnoha oblastech přívětivější, než by se vzhledem k zeměpisné šířce dalo očekávat.

Norové mají k divoké přírodě a pobytu v ní velmi blízký vztah. Po práci chodí ven sportovat, o víkendech jezdí na výlety do divočiny. Podle výzkumů se 80 % norské populace věnuje pěší turistice či běžecému lyžování, většina Norů také vlastní chatu v přírodě, kam pravidelně jezdí. (Aase, 2008)

Norský autor Aase (2008) vnímá blízkost přírodě jako jednu ze tří hlavních norských hodnot, vedle rovnosti a střídmosti. Vcelku podobně vnímají norské hodnoty i zahraniční návštěvníci. Ballaty, který byl na studijním pobytu v Oslu, píše: „*Norové jsou národ, který je odjakživa velmi úzce spjat s okolní přírodou, chová se k ní velmi ohleduplně a se stejnou úctou se Norové chovají i jeden k druhému.*“ (2009, s. 9-10) Na jiném místě autor dodává: „*Norové žijí o poznání zdravější a aktivnější život. Většina z nich má správné stravovací návyky a tráví převážnou část svého volného času pohybem na čerstvém vzduchu v okolní panenské přírodě.*“ (Ballaty, 2009, s. 18) I na mne Norové takto působili, a během svého desetiměsíčního pobytu jsem si zvykla, že v přírodě okolo města potkávám rodiny s dětmi, lidi venčící psy či sportovce téměř za jakéhokoli počasí. Ostatně oblíbené rčení „*Neexistuje špatné počasí, pouze špatné oblečení.*“ pochází právě z Norska.

3.1 Friluftsliv, skandinávský koncept života v přírodě

Friluftsliv je fenomén, který se v posledních desetiletích stal poměrně známý mezi lidmi zabývajícími se pobytem v přírodě po celém světě. Jde o skandinávský koncept, který má v Norsku silnou tradici. Název vznikl spojením tří slov: fri – volný, luft – vzduch, liv – život a ve volném překladu znamená „život na čerstvém vzduchu“. Friluftsliv lze vnímat jako životní styl či filozofii, jejímž ústředním bodem je pobyt v přírodě. Gelter (2000) popisuje friluftsliv jako filozofii osobního rozvoje, celoživotní proces prohlubování sebeúcty, sociální způsobilosti a schopnosti přežít v přírodě. Friluftsliv je podle něj o propojení a harmonizaci s přírodou, o lásce a úctě k ní, o postojích, které člověk nezíská čtením knih ani z vyprávění někoho jiného, ale jediné vlastní zkušeností. Je pravděpodobné, že mnoho autorů by se s Gelterem neshodlo na tom, co přesně lze za pravý friluftsliv považovat a co nikoli. Gelterovo pojetí je poměrně úzké a díky tomu podle mne dobře vystihuje filozofické jádro friluftslivu. V praxi se nicméně často setkáme s mnohem širším pohledem a filozofické stránce není vždy přikládán tak velký význam. Za friluftsliv jsou běžně označovány mnohé aktivity a sporty (jako například rybaření nebo lov), které Gelter za „pravý friluftsliv“ nepovažuje.

Poněkud širší pojetí a představení podoby friluftslivu v praxi nabízí Dahle (2007). Uvádí několik bodů, které podle něj friluftsliv charakterizují: Praktikování friluftslivu nepředstavuje velké náklady na vybavení ani na cestování. Výchozím bodem pro cestu do přírody bývá domov nebo víkendová chata. Nikdo také není závislý na žádné organizaci – každý si volí sám, kdy a jakým způsobem se friluftslivu věnuje. Někdy se v přírodě pohybuje sám, jindy s rodinou či přáteli. Autor také dodává, že friluftsliv je důležitou součástí norské kultury a jeho praktikování je jakousi tacitní znalostí předávanou z generace na generaci.

Pobyt v přírodě je tedy pro Nory důležitou součástí života a jako takový je i náležitě podporován. V celém Norsku platí zákon Allemannsretten – právo veřejného přístupu. Poměrně ojedinělý zákon opravňuje kohokoli ke vstupu a táboření v přírodě, i pokud se jedná o soukromý pozemek. Zakázán je pouze vstup na obdělaná pole a pozemky okolo stavení. (Norsko, 1957)

V Norsku dále funguje mnoho organizací, které pobyt v přírodě podporují. Za hlavní tři hodné zmínění považuji následující:

Den Norske Turistforening (DNT) je největší norská turistická organizace. Založena byla roku 1868, dnes má pobočky po celé zemi a více než 260 000 členů. Cílem DNT je propagovat aktivní pobyt v přírodě a přispívat k ochraně krajiny. Mezi hlavní činnosti organizace patří značení turistických a běžkařských tras, vydávání map a pořádání organizovaných výprav. Kromě toho DNT provozuje celkem 550 chat po celém Norsku. Chaty jsou umístěny v národních parcích a turisticky zajímavých lokalitách a jsou plně vybaveny náradím, nádobím a dřevem na topení. Členové organizace dostanou po uhrazení členského příspěvku univerzální klíč a mohou chaty volně využívat. DNT rovněž podporuje školy v realizaci výukových a sportovních aktivit v přírodě – součástí spolupráce se školami jsou kurzy pro učitele, programy pro třídy a výhodné nabídky pronájmu chat pro školní výjezdy. Celá organizace DNT funguje do značné míry na dobrovolnické bázi. (Om DNT, 2019)

Statskog je národní podnik odpovědný za správu státních lesních a horských pozemků. Kromě hospodaření na spravovaných pozemcích například reguluje lov a rybolov. Jedním z vedlejších cílů organizace je podpora pobytu v přírodě. Podobně jako DNT, i Statskog spravuje přes sto chat a otevřených přístřešků, které může kdokoli zdarma využívat. (Statskog, 2019)

Norsk Friluftsliv je organizací, jejímž posláním je podpora friluftslivu, propagace zdravého a aktivního životního stylu a zvyšování povědomí o přírodě a její ochraně. Jde o organizaci zastřešující skautské a turistické oddíly a různé sportovní a lovecké organizace. Norsk Friluftsliv prosazuje společné zájmy spojené s friluftslivem, spolupracuje s vládními orgány a také udržuje veřejnou debatu o pobytu a vzdělávání v přírodě a podporuje výzkum v této oblasti. Jednou ročně pořádá akci s názvem Týden friluftslivu. (Vart oppdrag, c2015)

3.2 Situace norského formálního vzdělávání v přírodě

Vzdělávání v přírodě je v Norsku rozvinuté a má dlouhou tradici. Pobyt a učení venku začíná již v mateřských školách, kterých je v Norsku asi 500. Pokud je rozdělíme podle zaměření (například výtvarné, taneční, náboženské či jazykové zaměření), lesní školky jsou zdaleka nejčastější. (Digre, 2016) Do přírody ovšem často chodí děti všech mateřských škol. Příroda je pro studium využívána i na vysokých školách. Mnoho

univerzity nabízí studium friluftslivu jako samostatný obor nebo volitelný předmět. (Friluftsliv, c2019) Na Nord University jsem měla příležitost navštěvovat takový kurz určený pro zahraniční studenty – jeho součástí bylo seznámení se s filozofií friluftslivu a také aktivní poznávání místní přírody a kultury. Kurz stavěl na principech místně zakotveného učení.

V následujících kapitolách se zaměřím na zkoumanou oblast, tedy vzdělávání venku, které se odehrává v rámci povinné školní docházky. Popíšu, jakým způsobem je vzdělávání v přírodě zmiňováno v kurikulárních dokumentech, představím koncept uteskole a také projekty a instituce, které se vzděláváním v přírodě zabývají.

3.2.1 Vzdělávání v přírodě v kurikulárních dokumentech

Norské kurikulum se skládá z již zmíněné obecné části (Core Curriculum, Generell del av læreplanen), dále z dokumentu shrnujícího principy ve vzdělávání (Quality Framework, Prinsipper for opplæringen) a plánů pro jednotlivé předměty. (OECD, 2017)

Jasně formulovaný požadavek na využívání přírodního prostředí pro výuku se objevuje pouze ve dvou z těchto předmětových plánů: v přírodních vědách a tělesné výchově. V předmětu přírodní vědy se mezi vzdělávacími cíli („competence aims“), které jsou formulovány pro každý ročník, setkáme například s těmito:

Žáci by měli být schopni „...účastnit se různých aktivit v přírodě, ...využívat své smysly při zkoumání světa a místního okolí, ...popsat vlastní pozorování přírody a pokusů“ a „...ve spolupráci s ostatními naplánovat a realizovat výzkumné cvičení v přírodní oblasti.“ (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5, 9) Je zjevné, že mnoho z cílů uvedených v tomto plánu je spojeno s badatelským přístupem.

Využívání přírody je dále zmíněno ve vzdělávacím plánu pro předmět tělesná výchova, avšak logicky hlavně v kontextu sportování a pobytu v přírodě a s ním spojených dovedností, souvisí tedy spíše s oblastí *výchovy v přírodě* (viz kapitola 1.2, s. 22). Jednou ze tří tematických oblastí, které plán pro tělovýchovu předkládá, je „Friluftsliv“. V rámci tohoto tématu jsou definovány vzdělávací cíle, podle nichž by žáci měli být například schopni „praktikovat různé formy pobytu v přírodě v různých prostředích“, „orientovat se v práci s mapou a buzolou v různém terénu“ nebo „naplánovat a uskutečnit výlety v různých ročních obdobích, včetně přespání venku.“ (Aadland, 2009, s. 6)

V Core Curriculum a Quality Framework jsou formulovány obecné principy vzdělávání, které odkazují na využívání přírodního prostředí pro výuku nepřímo. Setkáme se zde například s požadavky na individuální přístup k žákům, podporu rovných příležitostí, různorodost vzdělávacích metod, podporu zvědavosti, vytrvalosti a zdraví. Dále se dočteme, že *„Vzdělávání musí být provázané s vlastními pozorováními a zkušenostmi žáků.“* (Utdanningsdirektoratet, 1997, s. 19), že škola má být otevřena svému okolí, a že *„...místní komunita, s okolním přírodním prostředím i průmyslem, je sama nepostradatelnou součástí vzdělávacího prostředí.“* (Utdanningsdirektoratet, 1997, s. 34) V kontextu tato teze nicméně vyznívá hlavně jako podnět ke spolupráci s místními podniky. Nejvíce myšlenek směřujících ke vzdělávání v přírodě je obsaženo v kapitole *The environmentally-aware human being*, kde jsou uvedeny principy jako *„Vzdělávání musí propojit jasné porozumění přírodním záležitostem, silám a druhům s pochopením toho, jak společenská organizace a technologie řeší problémy a zároveň zasahuje do biosféry.“* Zdůrazněno je také, že *„Vzdělávání by mělo podněcovat radost z pohybu a majestátnosti přírody...“* a *„...potvrzovat vztah mezi porozuměním přírodě a zážitky v ní“.* (Utdanningsdirektoratet, 1997, s. 38)

3.2.2 Uteskole

Norské slovo *uteskole* lze volně přeložit jako „venkovní škola“. Pojem je v současnosti spojen především se jménem Arne N. Jordeta, profesora na Høgskole i Hedmark (Elverum), který se tématu dlouhodobě věnuje. Jordet byl jedním z prvních, kdo koncept *uteskole* popsal, a jeho definice je hojně citována v norské literatuře a ve většině zahraničních článků týkajících se nejenom norského, ale celkově skandinávského vzdělávání v přírodě. Pojetí vzdělávání v přírodě je totiž do jisté míry podobné v Norsku, Švédsku i Dánsku. Právě dánskému konceptu, *udeskole*, je v poslední době věnována určitá mezinárodní pozornost. Nutno dodat, že dánská *udeskole* v podstatě vychází z norského konceptu. (House of Commons, 2005, Jordet, 2009a, Bentsen 2009)

Dle Jordetovy definice je *uteskole* způsob, či metoda, jak pracovat se školními osnovami. Části každodenního života ve škole se přesouvají z učebny ven, do místního prostředí. Jedná se tedy o časté a cílevědomé aktivity mimo budovu školy. *Uteskole* propojuje více školních předmětů ve sjednocené výuce, propojeno je rovněž venkovní

a vnitřní prostředí – aktivity venku jsou úzce provázány s aktivitami v učebně. Žákům poskytuje uteskole příležitost využívat své tělo a smysly v reálném světě, což vede k získání individuální a konkrétní zkušenosti. Učí se v autentickém kontextu, to znamená, že se dozvídají o přírodě v přírodě, o společnosti ve společnosti a o místním prostředí v místním prostředí. Uteskole vytváří prostor pro akademické aktivity, komunikaci, sociální interakci, zážitky, spontánnost, hru, zvědavost a fantazii. (Jordet, 2009a)

Základní rysy uteskole lze shrnout takto:

Uteskole je většinou v rozvrhu zařazena pravidelně (často jeden den týdně), nejde tedy pouze o výjimečně se vyskytující akce. (Bentsen, 2012) Výuka je vedena přímo učitelem, ne specializovanými instruktory. (Waite, 2016) Obsah výuky je silně vázán na kurikulum (ve smyslu školních osnov), což Barfod dává do kontrastu s „tradičním“ zaměřením výchovy a vzdělávání v přírodě na otázky environmentální, osobnostní a spojené se zdravím. (Bentsen, 2009). Uteskole se většinou odehrává v místním přírodním prostředí – v blízkosti školy, na místech dosažitelných pěšky nebo na kole. V rámci uteskole je možné vyučovat všechny školní předměty, přístup je často interdisciplinární. (Bentsen, 2018)

3.2.3 Rozšíření uteskole na norských školách

Informace o rozšíření uteskole na norských školách je možné získat hlavně ze dvou následujících výzkumů. Národní výzkum v roce 2000 ukázal, že 90 % žáků prvního ročníku má jednou týdně alespoň půldenní výuku venku. Ve vyšších ročnících počet klesá, v 7. ročníku už je to jenom 10 % žáků. (Jordet, 2009a) Z výzkumu dále vyplynulo, že asi 5 % základních škol nemá ve vzdálenosti dosažitelné pěšky vhodné prostředí pro venkovní výuku. Takové školy pak uteskole využívají mnohem méně. (Aadland, 2003)

Limstrandův výzkum v roce 2001 na školách v kraji Nordland ukázal, že v období květen–říjen má asi polovina 1.–4. ročníků více než 20 % výuky venku. Po zbytek roku je venkovní výuka méně častá, jeden den týdně ji má asi pětina škol. Propad u vyšších ročníků se však ukázal i v tomto výzkumu, kdy pouze 10 % a 20 % 5.–7. ročníků mělo výuku venku jednou týdně a to pouze v období květen–říjen. Nejvyužívanějším prostředím pro venkovní výuku byl les. (Aadland, 2003)

Ač se můj výzkum primárně zaměřoval na jiné otázky, z rozhovorů jsem získala i informace o tom, jak často výuka v přírodě probíhá na zastoupených školách. Tato zjištění, která uvádím v kapitole 4.2.1 Četnost výuky v přírodě (s. 57), nám dávají nahlédnout do situace některých škol v okrese Bodø, zobecňována by ale měla být, vzhledem k povaze výzkumu, jen velmi opatrně.

3.2.4 Projekty a instituce zabývající se vzděláváním v přírodě

V této kapitole představím několik norských organizací a projektů zabývajících se vzděláváním v přírodě. Jedná se o projekty fungující v celém Norsku a instituce s celostátním dosahem. Liší se však v míře, v jaké jsou na vzdělávání v přírodě zaměřeny. Některé z programů nejsou primárně zaměřeny na vzdělávání v přírodě a k učení venku přispívají spíše nepřímo.

Naturfagsenteret

Naturfagsenteret je norské národní centrum pro vědu ve vzdělávání. Hlavním posláním této instituce je posílit kompetence a motivaci pro studium a výzkum v přírodních vědách. Cílovou skupinou jsou učitelé a studenti na základních a středních školách. (Utdanningsdirektoratet, 2016) Centrum zveřejňuje články o přínosech uteskole.

Den Kulturelle Skolesekken

Den Kulturelle Skolesekken (DKS) je společný projekt norského ministerstva školství a ministerstva kultury, do kterého jsou zapojeny všechny školy v Norsku. Cílem projektu je zprostředkovat školám výukové programy z oblasti divadla, vizuálního umění, hudby, filmu, literatury a kulturního bohatství. Nabídka programů pro konkrétní oblast je do značné míry v kompetenci místní správy a má být založena na spolupráci s lokálními muzei, kulturními centry a umělci. (Den kulturelle skulesekken, c2016) Projekt lze vnímat jako místně zakotvené učení a některé programy se odehrávají venku.

Jeden z programů DKS jsem měla příležitost si vyzkoušet v rámci studia na univerzitě. Šlo o návštěvu sámského centra v Ersvike (Ersvika samiske siida). Jde o malý tábor s tradičními sámskými stavbami a chovem sobů. Pro školy je tu připraven zážitkový program: pod vedením sámských lektorů žáci na ohni uvaří pokrm ze sobího masa,

v tradičním stanu lavvo si vyslechnou povídání o sámské kultuře a vyzkouší si vyrobit ozdobu ze sobího parohu.

Den Naturlige Skolesekken

Den Naturlige Skolesekken (DNS) je společný projekt ministerstva školství a ministerstva přírodního prostředí. Projekt se zaměřuje na udržitelný rozvoj a environmentální problematiku, jeho deklarovaným konečným cílem je pomoci studentům získat potřebné znalosti a dovednosti, aby byli schopni si uvědomovat a řešit environmentální výzvy současnosti i budoucnosti. (Scheie, 2017) Jde o systém srovnatelný s českým pojetím environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty. Školy zapojené v Den Naturlige Skolesekken získají finanční prostředky na zaplacení školních koordinátorů a na spolupráci s externími subjekty, součástí projektu je podpůrná síť poradců a výměna zkušeností mezi školami. (Scheie, 2017)

Leirskoler

Leirskoler (jedin. číslo leirskole) jsou jakési „táborové“ školy v přírodě, kam jezdí žáci základních škol na výukové programy a vícedenní pobyty. Například v okrese Bodø absolvují žáci všech sedmých ročníků 3–5 denní pobyt v leirskole a některé školy jezdí navíc na kratší návštěvy. Program je zaměřený na poznávání přírody a rozvoj dovedností spojených s pobytem v ní. Pobyt v leirskole není pro žáky povinný a ne všechny školy ho nabízejí (momentálně asi 80 % škol, stát ale usiluje o co největší účast). (Friluftsliv, 2016) Aktuálně se jedná o návrhu, po jehož schválení by obcím vyvstala povinnost zajistit všem žákům základní školy alespoň třídní pobyt v leirskole. (Horingsnotat, 2018) Leirskoler jsou financovány z rozpočtů obcí a částečně ze speciálního fondu zřízeného pro tento účel ministerstvem školství. Pro žáky je pobyt ze zákona zdarma, stejně jako jakékoli jiné akce organizované školou. (Norsko, 2003) Leirskoler jsou považovány za součást základního vzdělávání naplňující důležité kurikulární cíle. Kromě environmentální výchovy jde i o sociální rozvoj a stmelení třídy. (Leirskole og formålsparagrafen, 2019) Školy si mohou částečně zvolit, jaký program jejich žáci v leirskole absolvují. Školy v okrese Bodø si ho tak mohou nakombinovat z asi deseti tematických celků pro každé roční období. Na výběr je například lezení, lyžování, geologická vycházka, ekologie jezer a řek, rybaření, zacházení s nožem, vaření jídla

v přírodě, sběr jedlých plodů nebo první pomoc. Všechny aktivity jsou navázané na konkrétní oblasti a cíle národního vzdělávacího plánu (kurikula). (Bodø naturskole, 2018)

V rámci studia na univerzitě jsem táborovou školu pro okres Bodø navštívila. Sjunkhatten leirskole se nachází v krásné přírodě na břehu jezera Vatnvatnet, vzdálena jeden a půl kilometru od národního parku Sjunkhatten. Areál leirskole poskytuje ubytování a zázemí včetně společenských místností a velkého stanu lavvo pro programy uvnitř, okolí pak nabízí bezpočet možností pro výlety a aktivity v přírodě.

4-H

4-H je mezinárodní síť organizací pro děti a mládež. Původně byly do 4-H zapojeny farmy, jejichž posláním bylo umožnit dětem získat praktickou zkušenost se zemědělskou prací. Dnes existuje kromě 4-H farem také mnoho dalších organizací a klubů, které jsou zaměřeny na témata jako je rozvoj vědy, podpora aktivního občanství, zdravého životního stylu a osobnostního rozvoje. Název 4-H odkazuje ke čtyřem oblastem, které se programy zavazují rozvíjet (head, heart, hands, and health). Posláním je tedy usilovat o to, aby mladí lidé měli „jasnou mysl, vřelé srdce, šikovné ruce a dobré zdraví“. Organizace 4-H rovněž sdílí slogan „Learn by doing.“. (What is 4-H?, c2019, 4-H, 2019)

V Norsku funguje asi 50 farem zapojených do sítě 4-H. Přirovnat je lze k českým ekocentrům, zpravidla udržují malé hospodářství a nabízejí environmentální programy pro školy a veřejnost. V programech se děti dozvídají o zemědělské práci, chovu zvířat a výrobě potravin, přičemž se mnohé učí zážitkem. Mnoho 4-H farem také provozuje lesní školku. (4H-gård Norge, c2013) Některé obce zařazují spolupráci s místní 4-H farmou do obecních vzdělávacích plánů. V Bodø kommune je návštěva farmy předepsaná ve třetím ročníku. (Bodø kommune, 2017a)

Eco-schools

Eco-schools je mezinárodní program, zaštitěný nadací pro environmentální výchovu Foundation for Environmental Education. Běží v 67 zemích světa, což z něj dělá nejrozšířenější program s environmentální tematikou vůbec. Zapojené školy procházejí sedmistupňovým procesem, který vede ke změnám směrem k ekologickému chování a šetrnosti k životnímu prostředí. Do změn jsou zapojeni žáci, učitelé, ale i ostatní zaměstnanci školy a rodiče. Po dosažení daných kritérií získá škola titul Ekoškola a smí

používat zelené logo a vlajku programu, zvanou „Green flag“ (norsky Grønt Flag). (Eco-Schools, 2019, O Programu Ekoškola, 2019)

Do programu je v Norsku zapojeno asi 1000 základních a mateřských škol. (Grønt Flagg i Norge, 2019) V okrese Bodø je zapojena jediná základní škola, Østbyen skole.

Na závěr kapitoly zbývá dodat, že kromě zmíněných projektů a programů podporujících vzdělávání v přírodě zajišťují norské školy žákům pobyt na čerstvém vzduchu i jinak. Na školách v Bodø kommune je běžnou praxí, že se žáci přesouvají na kolech na výlety nebo na školní programy jako je plavání v rámci tělocviku. V zimě se jezdí na výlety na běžkách, škola má často potřebné vybavení k zapůjčení.

Na konci roku 2017 se v norském parlamentu projednával návrh na povinných šedesát minut fyzické aktivity denně pro žáky všech základních škol. (Mellingaeter, 2017, Toppe, 2017) Tato hodina fyzické aktivity by neměla prodlužovat školní den, ale naopak by měla být zajištěna v rámci běžné výuky. Za vhodnou metodu je považována právě například uteskole. (Halberg, 2018) Přestože návrh na vyhlášku ještě zřejmě nebyl schválen, v některých krajích už podobná praxe zřejmě funguje. Venku jsou žáci často i během přestávek. Ve většině škol v Bodø kommune mají děti možnost či dokonce povinnost trávit volný čas mezi vyučováním venku, v areálu školy.

3.3 Současný výzkum norského vzdělávání v přírodě

Jak již bylo řečeno, norské pojetí vzdělávání v přírodě je do jisté míry podobné pojetí v Dánsku a Švédsku a informace tedy lze částečně čerpat i z těchto zemí. V práci odkazují zejména na některé dánské autory, kteří jsou, hlavně v poslední době, o něco aktivnější v publikování anglicky psaných příspěvků. Například autoři Barfod a Bentsen se mimo jiné věnují otázce rozšíření vzdělávání v přírodě na dánských školách.

Co se týče norského výzkumu vzdělávání v přírodě, jisté náznaky o jeho aktuálním směřování můžeme získat z (na internetu dohledatelné) prezentace, která zřejmě doprovázela příspěvek s názvem Uteskole research in Norway: Results and Discussion, prezentovaném na konferenci o vzdělávání v přírodě v březnu roku 2018 v Dánsku. (Hallas, 2018) Bohužel naprostá většina zde odkazovaných studií je publikována

v norštině. Anglicky psaných příspěvků o norském vzdělávání v přírodě je obecně poměrně málo, na což upozorňuje i americká akademička Elissa B. Brown (2014), která se norským vzděláváním v přírodě zabývala ve svém výzkumu (výzkumná zpráva bohužel není dohledatelná, autorka výzkum stručně shrnuje na svém blogu).

Ze současných anglicky psaných publikací se mi podařilo dohledat hlavně články norských autorů Tove Anity Fiskum z Nord Universitet nebo Ulricha Dettweilera z Universitetet i Stavanger. Dettweiler se zabývá především přínosy vzdělávání v přírodě. K tématu norského přístupu ke vzdělávání v přírodě tak přispívá nejvíce práce Fiskum (a druhé autorky, Randi Skaugen), nazvaná *How Schools with Good Academic Results Justify Their Use of Outdoor Education*. S touto studií srovnávám výsledky mého výzkumu v diskuzi.

4 Empirická část

4.1 Metodologie výzkumu

4.1.1 Záměr výzkumu a jeho vývoj

Norský přístup ke vzdělávání v přírodě představuje pojetí, které v Česku spíše chybí. Snahy o jeho rozšíření můžeme teprve nyní spatřovat v projektu Učíme se venku. Protože norské pojetí vnímám jako možnou inspiraci pro českou praxi, kladla jsem si především otázku, čím to je, že je v Norsku vzdělávání v přírodě tolik rozšířeno. U této otázky také začínalo plánování empirické části diplomové práce.

Původním záměrem výzkumu bylo zmapovat „zdroje“ norského vzdělávání v přírodě na základních školách. Slovem „zdroje“ zde označuji místa, odkud je vzdělávání v přírodě podporováno a prosazováno, dalo by se říci odkud „pramení“. Tyto „zdroje“ je možné hledat v různých kontextech – je možné se zaměřit například na kontext politický, kulturní, kontext každodenní praxe nebo mnoho dalších. „Zdrojem“ vzdělávání v přírodě pak může být například určitá instituce, tradice, skupina aktérů nebo politický program, které přispívají k tomu, že se vzdělávání v přírodě v praxi odehrává. Ve svém výzkumu, pro který jsem zvolila kvalitativní design, jsem se chtěla zaměřit na kontext školy a „zdrojů“, které ji přímo ovlivňují. Výzkum byl limitován na vzorek škol v okrese Bodø v severním Norsku, kde jsem tou dobou studovala a měla tedy do situace jistý vhled a přístup.

Na základě studia literatury, sledování prostředí a rešerše na internetu jsem provedla výchozí zmapování situace: seznam několika institucí a programů, které přímo souvisejí se vzděláváním v přírodě na základních školách. Ty byly představeny v rámci teoretické části v kapitole 3.2.4 (s. 44). V kvalitativním výzkumu jsem chtěla zjistit, jak významnou roli tyto instituce a organizace v praxi hrají a jaké další „zdroje“ tu fungují, tedy kdo další nebo co dalšího vzdělávání v přírodě podporuje. Mým očekáváním bylo, že objevím například jistou ucelenou strategii v otázce vzdělávání v přírodě, systém programů podporujících školy ve výuce venku a podobně.

Po provedení prvních pilotních rozhovorů s několika učiteli se začalo ukazovat, že původní očekávání se zřejmě nenaplní, v oblasti nefunguje žádný významný systém vzdělávání v přírodě ani další programy a hlavním „zdrojem“ vzdělávání v přírodě jsou především samotní učitelé. Proto jsem se rozhodla rozšířit výzkum o druhou výchozí otázku a kromě pátrání po zdrojích se zaměřit na pojetí vzdělávání v přírodě u učitelů. Výchozí výzkumné otázky tedy zněly:

I) Jaké je učitelské pojetí vzdělávání v přírodě na základních školách?

II) Kým nebo čím je vzdělávání v přírodě v Norsku podporováno?

O učitelském pojetí vzdělávání v přírodě uvažuji podobně, jako definuje Průcha termín učitelovo pojetí výuky, tedy *„jak učitelé typicky přistupují k výuce ve třídách, s jakými názory o způsobech její realizace, s jakými představami o splnění cílů výuky atd.“* (Průcha, 2002, s. 45)

Obě dvě výchozí otázky jsem formulovala poměrně obecně a široce. Snažila jsem se o to, aby mi poskytovaly dostatek volnosti k širšímu prozkoumání problematiky. Měla jsem obavu, že například formulace dílčích otázek by mohla příliš ukotvit zaměření mé pozornosti a případná nově se objevující témata by mohla zůstat opomenuta. Tento přístup popisuje například Strauss a Corbinová: *„Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.“* (1999, s. 14)⁷ V průběhu plánování a realizace výzkumu jsem nicméně pracovala s poznámkami, navrhovala jsem „pracovní“ dílčí otázky a vytvářela si k tematice myšlenkovou mapu. Za hlavní metodu sběru dat jsem zvolila polostrukturované rozhovory s učiteli základních škol, jako doplňující metodu pak analýzu školních dokumentů a dokumentů místní správy.

4.1.2 Výzkumný vzorek

Získání výzkumného vzorku bylo zahájeno oslovením všech základních škol v Bodø kommune s prosbou, zda by mi někdo z jejich učitelů mohl poskytnout rozhovor na téma výuky venku. Několik respondentů jsem poté sehnala přes známé, přičemž jsem se snažila získat pokud možno vyvážený vzorek co se týče zastoupení úrovní (ročníků) ve kterých respondenti vyučují, neboť jsem chtěla mít možnost srovnat potenciální rozdíly mezi nimi.

⁷ Autoři doporučují tento přístup při postupu zakotvené teorie.

Poměrně různorodé bylo i složení věku a délky praxe respondentů. Důležité bylo, že pedagogové, kteří souhlasili s poskytnutím rozhovoru, měli zpravidla se vzděláváním v přírodě zkušenosti. Díky tomu jsem mohla využít jejich poměrně dobrý vzhled do problematiky.

Výsledný vzorek je tvořen sedmi učitelkami, z nichž každá zastupuje jinou základní školu v okrese Bodø. Bohužel se mi nepodařilo do vzorku získat zástupce mužského pohlaví. Přehled respondentek uvádí následující tabulka. Jména byla změněna z důvodu zachování anonymity, ze stejného důvodu neuvádím ani školu, kde dotyčná vyučuje.

respondent	věk	ročník, ve kterém vyučuje	předměty	praxe	datum rozhovoru
Anne	30-40	inspektor ⁸	inspektor	10 let	11. 4. 2018
Berit	40-50	5. (dříve 1.-7.)	vše kromě tělesné výchovy ⁹	18 let	14. 5. 2018
Camilla	30-40	3.	vše kromě matematiky a náboženství	11 let	12. 4. 2018
Elisabeth	30-40	7.	norština, matematika, přírodní vědy, angličtina, tělesná výchova	7 let	9. 5. 2018
Grethe	40-50	7. (dříve 1. a 3.-7.)	náboženství, matematika, angličtina, tělesná výchova	20 let	24. 5. 2018
Hilde	35-45	1. (dříve 1.-4.)	vše	4 roky	28. 5. 2018
Ingrid	50-60	3.	vše	25 let	5. 6. 2018

Výzkumný vzorek má dle mého názoru dva mírné nedostatky, které by se mu daly vytknout. Jedním z nich je již zmíněná absence zástupců mužského pohlaví. Fakt, že na mou první prosbu o poskytnutí rozhovoru zareagovaly pouze ženy, je zřejmě částečně způsoben tím, že v pedagogických sborech podobně jako v Česku ženy převažují.

8 Školní inspektor (undervisningsinspektør) je součástí školního vedení, úzce spolupracuje s ředitelem školy a učitelským sborem. Jeho úkolem bývá obvykle dohlížet na kvalitu vzdělávání, podporovat osobní rozvoj učitelů a spolupráci v učitelském sboru i mezi studenty, má na starost tvorbu rozvrhů a jiné administrativní záležitosti spojené s výukou. (Henriksen, 2018) V mnoha školách inspektor zároveň vyučuje, což byl i případ Anne.

9 Předměty vyučované v 1.-7. ročnících (barnetrinnet) jsou: náboženství, norština, matematika, přírodní vědy, angličtina, společenské vědy, výtvarná výchova, hudební výchova, jídlo a zdraví, tělesná výchova (Paulsen, 2008)

Z celkového počtu 74 tisíc lidí, kteří v roce 2017 pracovali jako učitelé na norských základních školách, tvořily 74,7 % ženy. Na středních školách tento podíl klesá na 54,7 %. (Employees in kindergartens and schools, c2019) Při dalším shánění respondentů jsem se snažila oslovovat učitele mužského pohlaví, avšak jediný muž, který souhlasil s rozhovorem, bohužel schůzku nakonec odřekl.

Druhá výhrada k výzkumnému vzorku a k samotnému průběhu výzkumu se týká nutnosti mluvit během rozhovoru anglicky. Toto představovalo jisté omezení při výběru respondentů, protože někteří pedagogové, kteří by zřejmě k tématu měli co říct, rozhovor odmítli z obavy, že jejich znalost angličtiny není dostatečná. Z tohoto důvodu jsem nezískala například výpověď pedagogů ze Sjunghatten leirskole. Nutnost mluvit při rozhovoru v cizím jazyce rovněž může představovat riziko vzájemného nepochopení nebo může vést k situaci, kdy respondent nedokáže plně vyjádřit své myšlenky. Nicméně jsem neměla dojem, že by k tomuto příliš docházelo. Především angličtina všech učitelek, které mi poskytly rozhovor, byla velmi dobrá. Jen výjimečně se stalo, že si nemohly vzpomenout na určité slovo a v těchto případech se jim vždy podařilo popsat ho jiným způsobem nebo situaci vyřešila má základní znalost norštiny.

Případnému zkreslení výpovědí jsem se také snažila předcházet tím, že jsem záznamy z rozhovorů přepisovala a analyzovala s co nejmenším možným prodlením. Měla jsem tedy v živé paměti to, jak se respondent v konkrétních situacích tvářil či jakými gesty svá slova doplňoval.

Ač si nemyslím, že byly v mém výzkumu výpovědi respondentů použitím angličtiny nějak významněji omezeny, možnost vést rozhovory v norštině by pravděpodobně mohla rozšířit záběr při získávání respondentů a vést k lepšímu poznání problematiky norského vzdělávání v přírodě.

4.1.3 Charakteristika zkoumané oblasti (Bodø kommune)

Bodø kommune leží v distriktu Salten v Nordland fylkeskommune a má celkem 51 782 obyvatel (Kommunefakta, c2019), z čehož 80 % žije ve městě Bodø. Bodø je hlavním městem Nordland fylkeskommune a druhým největším městem Severního Norska a jako takové představuje významné centrum obchodu, vzdělávání, administrativy

a částečně také turismu. Do oblasti služeb zde spadá 86 % pracovních míst. (Dalfest, 2018) Nord university, na které jsem studovala, je vzdálena 8 km od centra města. Je obklopena poměrně rozsáhlým kampusem a představuje významnou instituci v oblasti.

Bodø leží na pobřeží, nachází se tu přístav a několik závodů na zpracování ryb. Město leží 80 km severně od polárního kruhu. (Distance between Bodø..., c2019) Několik dní v červnu je zde vidět půlnoční slunce. Pravá polární noc v této oblasti nenastává, ale od začátku prosince do začátku ledna není slunce vidět, protože je skryté za horami na jihu. Bodø je jedno z největších měst v Norsku. Podnebí je oceánské s malými rozdíly průměrných letních a zimních teplot. Sněhová pokrývka ve městě často kolísá kvůli oblevám, ale několik kilometrů dál do vnitrozemí bývá sněhu hodně. (Dalfest, 2018) Krajina je tvořena členitým pobřežím s četnými ostrovy, zátokami a plážemi, od moře se zvedá až k vrcholům s 1200 metry n. m. Krajina v nižších polohách u moře je obhospodářována, převažuje chov dobytka a pěstování zeleniny. (Dalfest, 2018, Bodø, 2001-2019)

V okrese Bodø je 24 základních škol, z čehož jedna je soukromá a jedna umělecká. Do základních škol zde chodí dohromady asi 6000 žáků. V okrese také funguje již zmíněná táborová škola Sjunkhatten leirskole.

Ve výzkumu byly zastoupeny tyto školy:

škola	počet žáků	umístění	vzdálenost nejbližšího přírodního prostředí
Alstad barneskole	360	na kraji města	mořské pobřeží a stromy přímo za školní budovou
Løpsmark skole	300	malá obec 4 km za Bodø	les přímo za školní budovou
Mørkvedmarka skole	430	předměstí Bodø	les 100 m
Saltvern skole	780	ve městě	zalesněná stráň a park 200 m za školní budovou
Tverlandet skole	380	malá obec 20 km za Bodø	les přímo za školní budovou
Østbyen skole	300	centrum města	park 500 m, venkovská krajina 1000 m
Aspåsen skole	350	centrum města	parčík před kostelem 400 m, loučka se stromy 600 m

4.1.4 Metody sběru dat

Polostrukturované rozhovory

S každou z respondentek byl proveden rozhovor trvající přibližně 1 hod až 1,5 hod. Hlavní linie rozhovoru probíhala podle předem připravené struktury (viz Příloha 1 Rozhovor s učiteli – otázky, s. 115), snažila jsem se ale reagovat na nová témata, která se ve výpovědích respondentek objevovala. Pokud jsem měla dojem, že je téma pro respondentku důležité, podporovala jsem ji v tom, aby ho dále rozvíjela. Některá nově objevená témata jsem posléze přidala do otázek pro následující rozhovory. Volnější strukturu měla zejména část rozhovoru vztahující se k otázce *I) Jaké je učitelské pojetí vzdělávání v přírodě na základních školách?*

Mareš (1996) nabízí přehled hlavních dílčích složek, ze kterých se učitelovo pojetí výuky skládá a to: pojetí cíle, pojetí učiva, pojetí organizačních forem, pojetí vyučovacích metod, podmínek a prostředků, pojetí žáků a školní třídy, pojetí učitelské role a sebe sama jako učitele, pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu (kolegů ve sboru, nadřízených, rodičů apod.). V rozhovorech jsem za výchozí bod otázek zvolila smysl, jaký respondentky ve vzdělávání v přírodě vidí. Ptala jsem se, jaké možné přínosy vzdělávání v přírodě učitelky vnímají, aneb k čemu je podle nich dobré vzdělávat se venku. Dalo by se tedy shrnout, že jsem se zaměřila především na pojetí cílů. Nicméně stejně jako uvedené dílčí složky tvoří jeden celistvý komplex, ani v rozhovorech nemohly být tyto složky striktně odděleny a nebylo to ani mým záměrem. Respondentky tak kromě smyslu, který ve vzdělávání v přírodě spatřují, vypovídaly přímo i nepřímo o svém pojetí žáků a jejich rozvoje, o pojetí vlastní role ve výuce, o pojetí podmínek, metod a prostředků a dalších aspektů vzdělávání v přírodě.

Školní materiály

Do analýzy dokumentů byly zařazeny materiály místní správy (Bodø kommune) a všech sedmi ve výzkumu zastoupených škol. Šlo o materiály volně přístupné na internetu. Webové stránky škol v Bodø kommune jsou vytvořené podle šablony a mají stejnou strukturu, což vyhledávání materiálů usnadnilo. K výzkumu relevantní data bylo možné nalézt hlavně v sekcích „o škole“ (om skolen) a „stránka školní kvality“ (skolens kvalitetsside).

Sekce „o škole“ je jakýsi medailonek školy, kde jsou často prezentovány různé charakteristiky její práce (například využívání přírodního okolí školy nebo spolupráce s místními podniky). Na „stránce kvality“ školy prezentují zvolené hodnoty, principy a postupy ve výuce. Dle zadání místní správy má být v této sekci prezentováno především, jak si škola stojí v národních testech čtení, počítání a anglického jazyka a také výsledky šetření zaměřených na kvalitu psychosociálního prostředí školy (Litt om kvalitetssiden, c2019). Některé školy však toto neuvádějí a popisují spíše způsoby dosahování kvalitní výuky obecně.

Dále má většina škol veřejně přístupné různé dokumenty týkající se strategie a organizace výuky. Čerpala jsem hlavně z Virksomhetsplan (plán práce/aktivit), kde bylo možné nalézt stručnější i rozsáhlejší pasáže věnované myšlenkám, hodnotám a principům ve výuce.

Další zdroje dat

Kromě výše popsaných metod sběru dat jsem získala rovněž stanovisko místní správy k e-mailem zasláným otázkám. K orientaci v problematice a doplnění některých zjištění získaných v rozhovorech mi posloužilo také krátké zúčastněné pozorování během celodenní výuky v přírodě na jedné ze škol a neformální rozhovory s pedagogy zabývajícími se danou problematikou (učitel v leirskole a univerzitní profesorka vyučující pedagogiku). Provedla jsem rovněž polostrukturovaný rozhovor s učitelkou ze střední školy, jež využívám pro doplnění pohledu na některé z problémů, které respondentky zmínily.

4.1.5 Způsob analýzy a interpretace dat

Analýza a interpretace dat získaných z rozhovorů probíhala následujícím způsobem: Rozhovory s učitelkami byly nahrávány na záznamové zařízení, tento záznam jsem poté přepsala do počítače společně s poznámkami o průběhu rozhovoru. Při analýze dat jsem postupovala převážně podle postupů popsaných Švaříčkem a Šed'ovou (2007). Prvním krokem analýzy dat bylo otevřené kódování. Proces kódování jsem několikrát opakovala, abych rozkryla všechny jemné nuance textu, součástí bylo průběžné poznámkování a doplňování seznamu kódů uložených v počítači.

Následoval proces kategorizace, kdy byly kódy seskupovány podle podobností a jiných souvislostí. Mezi vytvořenými kategoriemi jsem posléze začala hledat vztahy a zjišťovala, jakým způsobem odpovídají na výzkumné otázky. Jde v podstatě o postup analogický s fází hledání témat v rámci přístupu tematické analýzy. (Clarke, 2013) Ukázka práce s kódy a kategoriemi je uvedena v přílohách práce.

V této fázi jsem zároveň využila tzv. techniku vyložení karet, kdy jsou kategorie (témata) uspořádány do linky. (Švaříček, 2007) Z tohoto uspořádání vychází také jejich následná prezentace. Nutno dodat, že výše popsané fáze postupu se částečně překrývaly, k některým krokům jsem se opakovaně vracela a nešlo o čistě lineární postup.

Ve školních materiálech jsem hledala jakékoli zmínky o vzdělávání v přírodě, zejména jsem však pátrala po strategiích či plánech pro realizaci výuky venku nebo cílech a principech, které s ní souvisejí. Analýza dokumentů navazovala na provedenou analýzu dat z rozhovorů a částečně jsem při ní využívala zde vzniklé kódy a kategorie.

Všechny analyzované materiály jsou psány norsky. Při jejich překladu do češtiny jsem vycházela z překladu online překladače Google, který v dnešní době dosahuje poměrně uspokojivých výsledků. (Turner, 2018) Používala jsem překlad z norštiny do angličtiny a zároveň jsem u slov, která byla zásadní pro správné pochopení celého významu textu, kontrolovala původní význam v norském výkladovém slovníku Bokmålsordboka og Nynorskordboka (Kjelsvik, 2019). Kromě tohoto kroku mi ověření, zda je překlad správný, poskytovala má základní znalost norštiny.

4.2 Výsledky výzkumu

V této kapitole budu prezentovat hlavní zjištění, která výzkum přinesl. Struktura vychází ze zmíněné techniky vyložení karet, kdy jsou názvy podkapitol odvozeny z hlavních objevených kategorií. Do zprávy nejsou zahrnuty všechny kategorie, které jsem ve výpovědích identifikovala, uvádím ale jejich velkou část. Důvodem k takto širokému záběru je snaha popsat co nejvíce témat, která považuji za důležitá, neboť výzkum se zabýval oblastí, o které toho zatím moc nevíme. Hlubší prozkoumání menšího množství témat by bylo vhodné v případných výzkumech navazujících.

Ze stejného důvodu jsem se rozhodla zvolit při prezentaci zjištění přístup, kdy poměrně hodně cituji respondentky. Vzhledem k tomu, že tento výzkum je něčím jako „první sondou“ do dané problematiky, bych ráda umožnila čtenáři nahlédnout do dat v jejich autentické podobě, s celou šíří témat a náznaků, která se v nich objevují. Mým záměrem je ilustrovat současnou situaci bez přílišného zjednodušování a otevřít tak prostor pro otázky a případné navazující výzkumy, které by teprve mohly být úžeji zaměřené a přinést snadněji zobecnitelná zjištění.

První odstavec uvádí zjištění týkající se četnosti vzdělávání v přírodě na zastoupených školách. Následuje osm podkapitol věnovaných pojetí vzdělávání v přírodě u respondentek – zejména smyslu a významu, který mu přiřkládají. Na tuto první část, vztahující se k otázce *I) Jaké je učitelské pojetí vzdělávání v přírodě na základních školách?* navazuje šest podkapitol vztahujících se k otázce *II) Kým nebo čím je vzdělávání v přírodě v Norsku podporováno?* Kapitoly v této druhé části prezentují jednotlivé oblasti, ve kterých jsem hledala „zdroje“ vzdělávání v přírodě. Popisují, jak respondentky vnímají přístup státu, přístup místní správy, přístup vedení škol a postoj rodičů a žáků. Rozsáhlejší kapitola 4.2.15 se věnuje učitelům jako významnému „zdroji“ vzdělávání v přírodě. V poslední kapitole se zabývám některými dalšími podmínkami, které jsem v rozhovorech identifikovala jako podporující vzdělávání v přírodě.

4.2.1 Četnost výuky v přírodě

Jedna z prvních otázek, kterou jsem všem respondentkám pokládala, se ptala po tom, jak často mají se svou třídou výuku v přírodě. Kromě odpovědí na tuto otázku učitelky někdy poskytly informace i o jiných třídách, o kterých měly přehled. Většinou se výrok vztahoval k celému ročníku, neboť výuka je zde často koordinovaná tak, že se naplánovaných aktivit účastní všechny třídy v ročníku. Následující tabulka uvádí přehled všech informací o četnosti výuky v přírodě, které se v rozhovorech objevily.

1. ročník	1 den v týdnu pravidelně
1. ročník	1 den v týdnu pravidelně
1. ročník	minimálně 1 den za 14 dní
1-4. ročník	1 den v týdnu pravidelně
3. ročník	minimálně 2 hod týdně, někdy celý den v týdnu

3. ročník	2x týdně cca 15 min, ale spíše hry a krátké fyzické úkoly, ne příliš učení
3-4. ročník	1 den v týdnu pravidelně
5. ročník	1-2 celé dny za měsíc
6. ročník	1 den za 14 dní
7. ročník	„občas“
7. ročník	1 měsíčně (na jaře a na podzim častěji)

Je zjevné, že ve vyšších ročnících četnost výuky v přírodě klesá, což koresponduje se zjištěním výzkumu z roku 2000, odkazovaným na straně 43.

4.2.2 Vzdělávání v přírodě jako cesta k diferencované výuce a vyšší motivaci

Jedno z témat, které se ve výpovědích objevovalo velmi často, je různorodost či rozmanitost, kterou vzdělávání v přírodě přináší. Tuto různorodost učitelky vnímají jako možný způsob reakce na různorodost žáků, jak vyplývá například z výpovědi Elisabeth: *„Potřebujeme mít ve výuce určité odlišení („differentiation“), protože i žáci jsou různí. Pro některé je celkem ok, a naučí se hodně, když jenom poslouchají můj výklad. Někteří preferují čtení a pro některé... – někteří potřebují jít ven a něco dělat.“*

Jak naznačuje už první citace, různorodost žáků učitelky nejčastěji vystihovaly jako rozdíly v preferovaném učebním stylu. Některým vyhovuje učit se způsobem typickým pro výuku v učebně (čtení, poslušání výkladu učitele), jiným ale tento styl nevyhovuje, a těm je potřeba nabídnout změnu:

Berit: *„... Někteří žáci, ti si můžou přečíst text a budou si to pamatovat. Ale jiní ne. Ti si zase potřebují sáhnout nebo si čichnout nebo ochutnat.“* Na jiném místě pak dodává: *„Především ti, které nebaví čtení a učení se o něčem z učebnic, se naučí mnohem víc, když půjdou ven a udělají to. A myslím si, že věci, které dělali, si pak pamatují mnohem lépe.“*

Učitelky tedy ve vzdělávání v přírodě vidí způsob, jak dosáhnout ve výuce jisté diferenciaci. Diferenciace¹⁰ směřuje ke dvěma základním principům: Ve výuce by měly být nabídnuty variabilní postupy k dosažení cílů tak, aby každý žák měl šanci těchto cílů

10 V českém prostředí lze rozlišit toto širší pojetí diferenciaci, které se částečně překrývá s pojmem individualizace, od užšího pojetí, kdy termín diferenciaci většinou označuje organizační opatření rozdělování žáků do skupin podle určitých kritérií (např. podle předpokladů, schopností, motivace, zájmu...). (Kasíková, 2011)

dosáhnout svojí vlastní specifickou cestou. Každému žákovi by zároveň měla být dána příležitost dosáhnout všeho, čeho je schopen za daných podmínek dosáhnout (maximálně realizovat svůj učební potenciál). (Kasíková, 2011)

V angličtině se můžeme setkat s pojmem *differentiated instruction* (Tomlinson, 2001). V Norsku se pak často pracuje s pojmem *tilpasset opplæring*, což lze do češtiny přeložit jako adaptované (přizpůsobené) vyučování¹¹. *Tilpasset opplæring* je od roku 1987 popsáno v norském kurikulu. Je chápáno jako obecný princip ve vzdělávání, usilující o realizaci potenciálu každého žáka. Diverzita žáků je považována za zdroj obohacení. (Fasting, 2013) Vyučování musí reflektovat různorodost žáků, jejich rozdílné podmínky a situace, v nichž se nacházejí, a této různorodosti se přizpůsobovat tak, aby každý žák dostal příležitost se maximálně rozvíjet. Základní myšlenkou je, že žáci mohou dosáhnout vzdělávacích cílů různými cestami. Nástroji adaptovaného vyučování může být například změna organizace výuky, volba metod, prostředí, materiálů... (Hva er tilpasset opplæring, 2019)

Z výpovědí vyplývalo, že kromě umožnění změny učebního stylu vnímají učitelky při vyučování venku i změny v jiných dimenzích výuky. Například ve změně způsobu, jakým mohou žáci spolupracovat (mohou mluvit nahlas, je možná práce více skupinek najednou).

Zároveň s přizpůsobením výuky dětem, které se potřebují učit „jinak“ se objevilo i téma pozitivního dopadu na motivaci k aktivitě a učení. Toto téma rozvíjela především Hilde: „*Vidím ty děti, které jsou nejvíc znuděné když jsme ve třídě – jak se rozzáří, když se dostaneme ven... A úplně jiná nálada ohledně toho, co děláme.*“

Kromě uvádění vlastních zkušeností tato učitelka odkazovala také na to, že pozitivní vliv výuky v přírodě na motivaci v učebně neúspěšných dětí je prokázán. Hilde: „*Taky myslím, že je prokázáno, že především ty děti, které se ve třídě nejvíc nudí, začnou být k učení vlastně velmi... otevřené. Když jsou venku.*“

Myšlenka, že ve třídě mohou mít děti k učení averzi, zatímco venku se „rozzáří“ a učení se otevrou, je přítomna i v úryvku, kterým Hilde uvedla, v čem je podle ní vzdělávání v přírodě dobré. Pro celistvost uvádím delší úsek výpovědi:

11 V angličtině se lze běžně setkat s termínem *adapted physical education*, což je přístup přizpůsobující výuku žákům s (především) zdravotními handicap. Šířeji pojatý koncept *adapted education* je pak spojen právě s Norskem.

„Je to zábava a učí se, aniž by si to uvědomovaly. Připadá jim, že si hrajou, ale ve skutečnosti probíráme, však víte, předměty. A děti si myslí ‚jé, to je zábava, my si hrajeme.‘ To je, proč si myslím, že je tak důležité dělat věci venku, protože hlavně tyhle děti, které jsou možná... však víte, připadá jim, že je to nudné, že je to těžké sedět v klidu... Vemte je ven a nechte je využívat jejich tělo! Tělo a mysl. Už tolikrát jsem s nimi něco dělala a pak jsem jim řekla, že ‚teď jsme si vlastně procvičili tohle a tohle‘ – ‚Cože?!‘ (-smích-) Myslely si, že si celou dobu hrály. A v tom je ta krása učení v přírodě.“

Všimněme si, že důležitou roli zde hraje pohyb („nechte je využívat jejich tělo“). Jako by pohyb byl klíčem k tomu, aby děti učení vnímaly jako hru. Myšlenka, že děti se při učení potřebují hýbat, se ještě objeví dále.

4.2.3 Vzdělávání v přírodě umožňuje praktickou zkušenost a zapojení více smyslů

Už v souvislosti s různorodostí dětí učitelky mluvily o tom, že zejména některým dětem více vyhovuje věci „dělat“, že si potřebují na věci sáhnout. Změna ve způsobu práce však může být přínosná pro všechny žáky. Respondentky zmiňovaly především myšlenku praktičnosti a získání přímé zkušenosti s předmětem výuky. Ilustrační jsou například následující úryvky:

Elisabeth: *„Pokud mluvíte například o houbách, o tom, jaké jsou druhy hub, jaká je jejich stavba a jak vypadají... Samozřejmě, že jim mohu ukázat nějaká videa, můžu kreslit, můžu vykládat a můžou si o tom přečíst, ale... Je mnohem lepší, pokud můžete jít ven, do lesa, a tam můžou hledat různé druhy hub. Rozříznout je... však víte. Takže to žáky zapojí úplně jiným způsobem a bude se jim to líbit. Myslím, že se naučí mnohem víc.“*

Berit: *„Když se chcete naučit jména ryb, které jsou v okolních jezerech, tak prostě jdete rybařit.“*

Elisabeth: *„Pokud mluvíte o počasí a různých druzích počasí, je mnohem lepší jít ven. A tam mohou (žáci) sami vidět a slyšet, místo toho, abych jim o tom jen vykládala.“*

Anne: *„Učení konáním (learning by doing). Místo čtení si o tom.“*

Některé učitelky zároveň zdůraznily, že praktická výuka vede k lepšímu porozumění:

Berit: „Pokud chcete dosáhnout úplného porozumění, od základů, pak, pro většinu dětí, musíte udělat (výuku) praktickou.“ Na jiném místě pak dodává: „Takže mohou vidět, proč když vydělíte dvanáct... stem... proč je to... právě takto. Musíte to udělat praktické, aby to pochopily.“

Camilla: „A je pro ně mnohem snazší pochopit třeba příliv a odliv, jak to funguje, protože to mohou pozorovat. Protože tam jsou třeba dvě nebo tři hodiny, takže můžou vidět, jak se to pohybuje.“

Tento příklad odkazuje na problematiku propojení teorie s reálným světem. Nutno podotknout, že pouze z pozorování postupujícího moře asi děti princip přílivu a odlivu nepochopí, a nemyslím si, že by se to učitelka snažila tvrdit. Výuka bude nutně muset obsahovat i vysvětlení mechanismu dmутí moře, tedy bude mít nějakou teoretickou část. Díky výuce v přírodě si ale žáci mohou toto teoretické vysvětlení vztáhnout ke konkrétní věci, vidí například rychlost a měřítko přílivu, což jim k pochopení může pomoci.

Problém propojení teorie s praxí nabývá obecně na významu ve vyšších ročnících, kdy předmět výuky může být už značně abstraktní. V předešlých příkladech byl zdůrazňován především fakt, že děti získávají zkušenost s předmětem samotným a ne jenom zprostředkovanou informaci o něm. Nicméně i kdyby děti viděly dejme tomu houbu na obrázku, většina z nich si pravděpodobně uvědomí, že tato houba jinak běžně roste v lese. V případě složitějších přírodních, fyzikálních či matematických zákonů už však může být probíraná látka odtržena od reality výrazněji. K tomuto problému se v rozhovoru vyjadřovala zmíněná středoškolská učitelka, s tím, že vzdělávání v přírodě pak může hrát důležitou propojovací roli. Neboli, jak dodala, žáci „...pak pochopí, že fyzika funguje pro běžné věci. Ne jenom pro to, co děláme v laboratoři.“

Zapojení více smyslů

V souvislosti s praktičností venkovní výuky se také velmi často objevovalo téma zapojení více smyslů. Zapojení těch smyslů, které většinou nejsou při výuce v učebně využívány, je dle učitelek jeden ze způsobů, jakým vzdělávání v přírodě přispívá k lepšímu učení.

Karin: „Je důležité nechat je vyzkoušet si, dotknout se, čichnout si. Protože vím, že výzkumy ukazují, že zrovna čich¹² může být důležitý.“

12 V citacích jsou podtržena slova, která respondentky při rozhovoru zdůraznily.

Camilla: „(při výuce v přírodě žáci) využívají různé smysly a čím víc smyslů využívají, tím lépe jim vědomosti jakoby utkví v paměti.“

4.2.4 Interakce v jiných podmínkách a její přínosy

Výuka v přírodě, nebo pobyt v přírodě sám o sobě, ovlivňuje způsob, jakým spolu děti přichází do kontaktu, jak spolu mluví, jak si spolu hrají. Jak již bylo naznačeno, učitelky často zmiňovaly například to, že venku mají děti možnost mluvit mnohem volněji – nemusí se hlásit, mohou mluvit najednou a nahlas. Venku hluk nevadí. Důležitá je také mnohem větší volnost pohybu a zásadní roli má volná hra, o níž pojednávám níže. Toto všechno vytváří nové podmínky pro interakci, odlišné od podmínek v učebně.

Zejména učitelky sedmých tříd téměř shodně zdůrazňovaly, že venku spolu žáci mohou mluvit jinak než ve třídě. Elisabeth: „(Je dobré...) ... *poznávat se mezi sebou jiným způsobem. Vidět se s ostatními v různých situacích. (Venku) mají žáci možnost spolu mluvit jiným způsobem.*“

Různorodost situací v přírodě, jejich odlišnost od podmínek v učebně a širší možnosti interakce přináší příležitosti pro rozvoj různých interpersonálních dovedností, čemuž učitelky přikládají velký význam. Mimo to mluvily o pozitivním vlivu aktivit v přírodě na stmelení skupiny.

Camilla: „*Je to také o tom, udělat z nich kolektiv. A učit se, jak na sebe reagovat, jak spolu vycházet, to je velmi důležité. A to získáte venku snadněji.*“

Elisabeth: „*Je tam také sociální aspekt... stmelit skupinu a naučit je, jak být dobrým kamarádem a jak vycházet s ostatními. A jak se chovat. To je také něco (ve smyslu něco důležitého)! Naučit se spolupracovat, jo, a to najdete i uvedené v kurikulu.*“

Kromě toho, že se děti učí spolupracovat, chovat se k sobě hezky a pomáhat si, působí změna prostředí a různorodost situací na kohezi skupiny ještě jiným způsobem: Děti vidí své spolužáky „v jiném světle“, nebo, slovy Hilde, na jiné scéně („at another arena“) než doposud, díky čemuž mohou vznikat nové přátelské vztahy: „*A taky můžete vidět, že některé děti... se najednou potkají na jiné scéně. Ti kluci, co spolu jinak pořád hrají fotbal, si v lese najednou hrají také s jinými dětmi, protože zjistí ,aha, tebe tohle taky baví, skvělé!‘ Takže si najdete kamarády na jiné scéně.*“ (Hilde)

Během pobytu venku je jiná rovněž interakce mezi dětmi a učitelem, jak lze ilustrovat výpovědí Camilly: „*A také pracovat na vztahu mezi žáky a vámi jako učitelem je mnohem snazší venku než uvnitř. Protože když vyrazíte na procházku, na výlet do lesa, a jdete s nimi, tak oni budou povídat (-smích-). Většinou hodně. Takže to je dobrý způsob, jak poznat vaše žáky.*“

4.2.5 Vzdělávání v přírodě umožňuje fyzickou aktivitu

Za důležitou považují učitelky možnost pohybu, kterou děti při vzdělávání v přírodě mají. V několika případech o pohybu mluvily jako o základní dětské potřebě. Když má popsat, k čemu je podle ní vzdělávání v přírodě dobré, zmiňuje například Grethe na prvním místě: „*Že mají studenti možnost být během dne aktivní. Nesedět potichu na židli. Děti jsou zrozeny k tomu být aktivní.*“ Podobně se vyjadřují i ostatní: „*Jsou stvořeni k tomu se hýbat, používat své tělo, a potřebují to dělat.*“ (Camilla)

Kromě toho, že pohyb a s ním spojený fyzický rozvoj je zmiňován jako cíl sám o sobě, je také vnímán jako prostředek k lepšímu učení. Je dokonce naznačena provázanost fyzické a psychické stránky, učitelky mají za to, že učení probíhá nejlépe, pokud jsou aktivní obě dvě.

Camilla: „*Výzkumy ukazují, že to spojení v mozku... že motorika... je spojena s tím, jak se učíte číst a psát. Takže musíte být schopní dělat všechno tohle... zkrátka skákat a chodit a běhat a používat svoje tělo. Když se v tomhle stanete dobří, stanete se dobří i ve čtení a psaní a schopnosti soustředit se.*“

Ingrid: „*Myslím, že je to (vzdělávání v přírodě) dobré pro celek. Ano, vaše hlava a vaše tělo. ... A je snazší si vše zapamatovat. Protože při učení využíváte vaše tělo. Takže myslím, že když jdeme ven, je důležité dělat věci, u kterých nejde jen o to sedět venku a něco dělat, ale je důležité, aby používali svoje ruce, svoje nohy a hlavy... najednou.*“

Mimochodem, už v dříve citovaném úryvku použila Hilde spojení „tělo a mysl“ („body and mind“) a na stejné spojení pak odkazovala ještě jednou.

Fyzická aktivita během učení je však pro některé z učitelek důležitá ještě z jednoho důvodu: mají zkušenost s tím, že děti si při pohybu venku vybijí energii a jsou pak mnohem soustředěnější při práci uvnitř, jak sdělila ve své výpovědi například Ingrid: „*Budou se mnohem líp učit, pokud byli venku. Žáci uvnitř celý den, ti budou.... No, úroveň*

jejich (fyzické) aktivity bude velmi, velmi vysoká. Potřebují se dostat ven, na čerstvý vzduch.“

I Camilla si všímá, že ve třídě děti pracují mnohem lépe, pokud měly předtím možnost se na chvíli proběhnout. A poznají to podle ní i rodiče: „... *Když přijdou domů, mají domácí úkoly. A je snazší pracovat na domácím úkolu, pokud jste celý den neseseděli vevnitř, takže toho si (rodiče) také všimnou. Je mnohem jednodušší pracovat efektivně uvnitř, jestliže jste předtím měli možnost se také hýbat.“*

4.2.6 Vzdělávání v přírodě jako rozvoj samostatnosti

Některé z učitelek zdůrazňovaly, že s výlety do přírody je spojeno mnoho praktických záležitostí, při nichž se děti učí, jak se o sebe postarat. Uveďme například tyto úryvky:

Grethe: „*Je to také o tom, abychom vedli studenty k samostatnosti. Aby se naučili, jak se obléct, když je chladné počasí, jak si s sebou vzít náhradní oblečení, rukavice a teplý svetr... „*

Hilde (mluví o žácích první třídy): „*A je to tak fantastické, od chvíle, kdy jsme měli první terénní výuku... až do teď¹³, jak úžasní jsou. Teď už si umí zabalit batoh sami. Když děláme oheň, umí všechno udělat sami. Ale na začátku jsme jim museli pomáhat opravdu hodně (-smích-).“*

Příležitosti k rozvoji samostatnosti jsem zaznamenala i v místech, kdy nebyly přímo zdůrazněny. Několikrát učitelky zmínily situaci, kdy byli žáci někde v přírodě sami, bez dozoru učitele. Například při úkolové stezce, kdy mají žáci (zde sedmáci) projít danou trasu s úkoly. Učitelé čekají pouze na některých místech po cestě, aby zadali úkoly nebo zkontrolovali, že je vše v pořádku.

Zmíněn byl i případ dětí třetí třídy, které si po dokončení práce v učebně mohou jít hrát ven, do rozlehlého areálu školy. Camilla: „... *Je to docela velké místo ke hraní a mají tam (k dispozici) spoustu věcí. Když chtějí, můžou jít nahoru do lesa, ale ne moc daleko... Oni vědí, jak daleko můžou jít. Takže to není problém.“* Po mé překvapené otázce „*Takže na ně nikdo nedohlíží?*“, odpovídá učitelka s úsměvem: „*Vědí, kde mě najdou.“*

13 Rozhovor byl proveden na konci května, tedy téměř na konci školního roku.

4.2.7 Pobyt venku jako příležitost k volné hře

Z výpovědí některých učitelek vyplynulo, že při pobytu venku přikládají velký význam také času, kdy není činnost strukturovaná učitelem a děti mají možnost si volně hrát. Bohužel na toto téma jsem se zprvu nezaměřovala, a tak mu byl poskytnut prostor až v později provedených rozhovorech. Nejvíce téma rozebírala učitelka první třídy Hilde: „*Je hezké přenést výuku ven ... Je to důležité. Ale čas na volnou hru je důležitý také.*“

Hilde uvádí, že čas na volnou hru je někdy přímo součástí hodin venku: „*Snažíme se mít třeba 30, 35 minut na práci a pak mají čas na hraní. ... Velmi rádi je necháváme si hrát. Protože když si hrají, vidíme tolik věcí... A jak vzájemně spolupracují! Když jsou takhle malí, tak je to jedna z nejdůležitějších věcí, víte, společenský život.*“

Učitelky tedy nevidí přestávky na volnou hru pouze jako možnost odpočinku, případně jako odměnu po práci, ale také jako činnost, při které se děti učí a rozvíjí (Camilla: „*Je to spousta učení při hře.*“). Zdá se, že volná hra může být vnímána dokonce jako lepší prostředek k rozvoji určitých stránek dítěte než učitelem vedená výuka. Jako takový má čas na hraní někdy dokonce přednost před organizovanou výukou:

Hilde: „*A někdy vzdáme věci, které jsme měli dělat, protože si hrají tak hezky, že tu hru prostě nechceme přerušovat. Takže třeba před dvěma týdny jsme byli v městském parku... Děti si hrály tak hezky, bylo krásné počasí... Zjistili jsme, že tuhle hru nemůžeme zastavit jenom proto, že je chceme naučit skákat přes švihadlo.*“

4.2.8 Vzdělávání v přírodě jako vyvážení deficitu

Z výpovědí vyplynulo, že vzdělávání v přírodě je vnímáno také jako vyvážení nedostatečného kontaktu s přírodou ve volném čase dětí. Učitelky vnímají negativně, že mnohé děti o víkendech zůstávají doma, místo toho, aby si hrály venku.

Hilde: „*Děti v téhle třídě, když se jich zeptám ,Co jsi dělal o víkendu?’ nebo ,Co jsi dělal ve svém volném čase?’ – ,Hrál jsem.’ A to znamená hraní počítačových her. A v květnu, víte, máme hodně prodloužených víkendů... ,Co jsi dělal, dělal jsi něco zajímavého?’ – ,Hrál jsem.’ A já ,Aha, dobře, a byl jsi venku?’ – Ticho.*“

Dostat děti na čerstvý vzduch a budovat jejich vztah k pobytu v přírodě tak učitelé vnímají jako důležité poslání.

Ingrid: „Když jdou domů, slyším, jak se domlouvají: ‚bezva, půjdeme si zahrát‘. Takže podle mě je velmi důležité, že chodíme ven se školou. Protože myslím, že když přijdou domů, je příliš snadné sednout si k počítači.“

Srovnáme tento úryvek s výrokem Hilde: „Takže myslím, že máme důležitý úkol: dostat je ven. A naučit je, aby byli venku rádi.“

Jak je vidět, nejde pouze o bytí venku tady a teď, ale také o vytvoření postoje, jeho udržení, a ideálně přenos na další generace. Aneb, jak shrnula Berit: „Jak jinak můžete očekávat, že až vyrostou, budou chodit ven se svými dětmi?“

4.2.9 Vyvážení výuky v přírodě a v učebně

Podíváme-li se na tabulku s přehledem respondentů na straně 51, vidíme, že každá z respondentek vyučuje poměrně dost různých předmětů, a to včetně učitelek, které vyučují na vyšších stupních. O některých předmětech, či spíše tématech, respondentky mluvily jako o obzvlášť vhodných nebo přímo vybízejících k učení venku.

Anne: „Nejvíc přírodní vědy. To jsou předměty, které se asi venku učí nejčastěji, ale zejména s prvňáčky jsem také dělala hodně matematiky, kdy venku sbírali a počítali různé věci, třídili je do různých kategorií... hodně matematiky můžete dělat v přírodě.“

Elisabeth: „Přírodní vědy je snadné učit venku. A často musíme.¹⁴ A to potom jdeme ven, hledáme květiny, díváme se na stromy, druhy stromů, hledáme hmyz... Takže to je dobré téma na výuku venku. A potom můžeme strávit venku celý den. A jít na výlet do hor nebo do lesa, kde můžeme hledat hmyz a rostliny. Učit se různá jména, vidět, kde co žije a roste. Takže tohle je nejvíc... Hádám, že tohle jsou témata, která učím venku nejvíc. ... Samozřejmě můžete venku dělat také třeba matematiku. Pokud probíráte geometrii, měření délky nebo objemu... to jsou věci, které můžete dělat venku. Samozřejmě také můžou (žáci) jít do přírody hledat inspiraci pro psaní.“

Berit: „Věci, které jsou vhodnější pro učení venku, děláme venku. Neučíme se o kamenech uvnitř.“

14 Respondentka zde zřejmě odkazuje na cíle uvedené ve vzdělávacím plánu pro přírodní vědy, viz. kapitola 3.2.1 Vzdělávání v přírodě v kurikulárních dokumentech (s. 41)

Nicméně přesto, že učitelky přiznávaly existenci témat, která vyučují venku častěji, panovala mezi nimi velká shoda na tom, že venku se dají učit všechny předměty. Doslova to zaznělo například u Camilly: „Venku můžete učit všechny předměty, pokud chcete.“

V následujícím případě byla zároveň zdůrazněna ukotvenost v kurikulu:

Grethe: „Vždy používáme kurikulum. Abychom viděli, které cíle budeme dnes mít. A myslím, že jich dosahujeme, a to na stejné úrovni jako... (pravděpodobně chtěla říci jako při výuce v učebně) Dobře, jednu věc je těžší dělat venku – psaní. Psaní moc (venku) neděláme. To můžete dělat, když je dobré počasí. Ale psaní můžete dělat uvnitř. Je to všechno to ostatní (myšleno ostatní předměty, ve smyslu ‚ty jdou učit venku‘). A děláme hodně her a ústních cvičení – to v učebně tolik nemáme.“

Přestože se respondentky shodovaly v tom, že venku lze vyučovat všechny předměty, neznamena to, že by vnímaly výuku v přírodě jako jedinou správnou metodu. Mluvily spíše o kombinaci obou přístupů (výuka venku i uvnitř) a zmínily několik konkrétních případů, kdy považují učebnu za vhodnější prostředí.

Ingrid: „Myslím, že musíte... že nejlepší je dělat obojí. Něco je možná lepší dělat uvnitř, v učebně, a něco je lepší dělat venku. Ale myslím, že pokud děláte obojí, tak je to nejlepší. Když budete... když máte matematiku a budete psát a dělat matematické operace, když budete psát číslíce... tak myslím, že je v pořádku sedět uvnitř. Ale venku... Když začínáte s malými dětmi, tak můžete být venku s křídou a dělat velké pohyby. Myslím, že to je dobré dělat s malými dětmi, když s nimi začínáte. Když jsem měla první třídu, dělala jsem hodně věcí venku. Venku mohou dělat ty pohyby (kreslit křídou) –(učit se) jak psát.“

Učitelky se shodovaly na tom, že žáci se také potřebují naučit sedět v klidu a soustředit se na práci. To je jeden z důvodů, proč je výuka ve třídě důležitá. Ilustrující je například úryvek z výpovědi Grethe: „Nepřesouvala bych veškerou výuku ven. Protože také musíte psát a potřebujete se naučit, jak tiše sedět a pracovat na individuálních úkolech. Ale myslím, že změna je dobrá.“

Zároveň se v této části rozhovorů objevovalo téma propojení venkovního prostředí a učebny, spíše než vymezení obou přístupů vůči sobě. Některé učitelky mluvily o tom, že aktivity venku a uvnitř na sebe mohou přirozeně navazovat.

Camilla: „Je to o kombinování výuky, kterou děláte uvnitř ... můžete to kombinovat s cvičeními, která děláte venku.“

Několikrát bylo zmíněno přinesení přírodnin do učebny a následná práce s nimi. Konkrétní příklad je možné ukázat na výpovědi středoškolské učitelky Karin: „Jednou jsem udělala... zadala jsem svým studentům, že mají jít ven a mají si vybrat místo... Byla to internátní škola, která byla vedle jezera. A řekla jsem jim, že si mají najít místo jeden krát jeden metr, v písku nebo v trávě nebo kde je křoví kolem strouhy nebo kdekoli. A najít cokoli, na co narazí – z živočichů, z rostlin... A přinést to zpátky (do školy) a pak bychom to měli sepsat a podívat se na to. A to bylo geniální. Na chvíli jsem měla přírodu uvnitř školy. Museli jít ven to nasbírat a pak jsme si to přinesli dovnitř a koukali jsme na to mikroskopem a tak.“

4.2.10 Kým je vzdělávání v přírodě podporováno

Následující kapitoly se vztahují k výzkumné otázce II) *Kým nebo čím je vzdělávání v přírodě v Norsku podporováno?*. Výzkumem přinesená zjištění ohledně těchto „zdrojů“ vzdělávání v přírodě se vztahují k oblastem, které si lze představit jako aktéry či vlivy (potenciální „zdroje“ vzdělávání v přírodě) působící na učitele z různých úrovní.

úroveň	výzkumná zjištění se týkají těchto aktérů:
úroveň státní politiky	stát ¹⁵
úroveň místní (okresní) správy	Bodø kommune
úroveň organizací spolupracujících se školou	leirskole, 4-H a jiné programy
úroveň vedení školy	školský management, strategické materiály školy
úroveň každodenní praxe (?)	učitelé, rodiče, žáci

Respondentky vnímají na každé z těchto úrovní rozdílnou podporu vzdělávání v přírodě, což bude rozebráno v následujících kapitolách. Podotýkám, že zjištění ohledně podpory na úrovni vedení školy a místní správy jsou založena také na analýze dokumentů.

15 Pro hlubší prozkoumání tématu by bylo samozřejmě vhodné definovat, co je v tomto případě myšleno pojmem „stát“. Ke vzdělávání v přírodě se může vztahovat kurikulum, zákony, vyhlášky, činnost různých státních institucí, ale teoreticky také např. projevy vládnoucích politiků... Toto vše a mnohé další by bylo možné pod „přístup státu“ zařadit. Z důvodu omezeného rozsahu výzkumu jsem však v rozhovorech nechala pojem „přístup státu“ nerozpracovaný, pouze jsem kladla některé doplňující otázky (viz dále). K tomu, jakým způsobem respondentky otázce porozuměly, se krátce vyjadřuji v diskuzi.

4.2.11 Přístup ke vzdělávání v přírodě ze strany státu

Pasáž rozhovoru zaměřená na přístup státu byla většinou otevřena otázkou „Jak vnímáte přístup státu ke vzdělávání v přírodě?“ Případně následovaly některé doplňující otázky: „Je zde nějaká podpora ze strany státu?“, „Podporuje stát myšlenku vzdělávání v přírodě?“, „Existují například nějaké programy na podporu vzdělávání v přírodě?“. Z odpovědí vyplývá, že většina respondentek nevnímá příliš výraznou podporu vzdělávání v přírodě ze strany státu. Ilustrující jsou strohé, ale jednoznačné výpovědi Grethe: „*Ne, nijak zvlášť.*“ a Hilde: „*Nic, o čem bych věděla. Ne, nemyslím si.*“ Některé učitelky pak svůj názor rozvíjejí více:

Camilla: „*Opravdu si nemyslím že to dostatečně podporují. Ne. Hodně pozornosti je věnováno testování žáků. ... Nemyslím si, že je (na vzdělávání v přírodě) zaměřeno moc pozornosti. Možná je to proto, že hodně lidí, kteří tohle rozhodují, je v Oslu, ve velkém městě, kde není tak snadné jít do přírody. Nevím. Jenom tak hádám... (-smích-)*“

Elisabeth: „*Pozornost je zaměřena na... v matematice, norštině, vědách... na učení faktů. Nemůžu říct, že ... že bychom podle nich neměli chodit ven. Ale nemyslím, že je tu něco jako... (z odpovědi usuzuji, že respondentka zřejmě chtěla říci ‚...něco jako podpora‘)*“

Některé z respondentek mají za to, že postoj státu ke vzdělávání v přírodě je ve skutečnosti pozitivní, v praxi však podpora chybí nebo systém funguje proti této myšlence.

Berit: „*Myslím, že chtějí hodně věcí. Myslím, že opravdu chtějí, abychom byli venku. Na jednu stranu chtějí. Ale na druhou stranu nový systém vzdělávání učitelů způsobuje, že to nepřichází v úvahu. Protože to není možné.*“¹⁶

Hilde: „*Jejich přístup je: Prvníáci mají být venku. To je to, co chtějí, abychom dělali. Ale co druháci? Ti jsou také ještě malí. Co třetíáci a vyšší ročníky? Ti nejsou venku tak často, jak myslím, že by měli být.*“

Pouze ve dvou případech mi připadalo, že učitelky vnímají přístup státu jako podporující:

Anne: „*Myslím, že je to něco, co se snaží podporovat. A mnoho vysokých škol, jako zdejší univerzita, má v rámci vzdělávání učitelů předměty zaměřené na výchovu a vzdělávání v přírodě. (Tam) máte něco, co je nazváno vzdělávání v přírodě – uteskole.*“

16 Obavy z nového přístupu ke vzdělávání učitelů (má se omezit počet předmětů, které budou vyučovat) tato respondentka zmiňuje vícekrát, viz také strana 84.

Grethe: „Ano. V médiích píšou... nebo... vyzdvihují místa, školy, které dělají fyzické aktivity venku. A myslím že jsme... postrkování k tomu, mít víc a víc tělesné výchovy a cvičení během školního dne.¹⁷ A pokud umíte zkombinovat tělesnou výchovu a předměty... je to perfektní. Takže myslím, že stát... oceňuje takové školy.“

V souvislosti s přístupem státu se ve výpovědích objevila problematika testování. Učitelky vnímají srovnávací testy jako něco, co vzdělávání v přírodě limituje, zároveň je v odpovědích zřejmé vnímané zhoršování situace, tedy vývoj směrem k většímu testování, spojený zejména se změnou kurikula. Velmi zajímavá byla v tomto ohledu výpověď Ingrid, relativně starší učitelky s 25letou praxí. Po otázce, jak vnímá přístup státu vzhledem ke vzdělávání v přírodě, začala kreslit na tabuli a vysvětlila mi, jak vnímá vývoj kurikula a dopady provedených změn na danou problematiku.

V roce 1997 se věk pro vstup do povinného základního vzdělávání posunul ze sedmi let na šest let. Zároveň došlo ke změně vzdělávacích plánů (viz kapitola 2.2 Norský vzdělávací systém, s. 33). „A tehdy jsme přijali nové kurikulum, L97. A když jsme toto udělali, ... dělali jsme velmi mnoho (výuky) venku. A říkali (ve smyslu stát) ‚budete chodit ven, jeden den týdně budete s žáky venku‘. Ale potom máme rok 2006 a najednou jsme uvnitř. Protože máme tolik testů, které musíme dělat, a děti musí umět tohle a tohle a tohle a to je potom příliš mnoho práce v učebně. A sedíme v lavicích a čteme a píšeme a tak.“

Zeptala jsem se, zda ví něco o návrhu nového kurikula¹⁸ a zda půjde v tomto ohledu o posun k lepšímu. „Doufám. ... Nevím. Doufám, že budou myslet víc (směrem ke vzdělávání) v přírodě nebo budou víc podporovat různé přístupy, ale... (-hlasem plným pochyb-) nejsem si tím vůbec jista. Protože máme tyhle testy. Když jsme měli kurikulum z roku 1997, tak to byly nejlepší časy pro to být učitel... alespoň pro mne. Protože bylo tak snadné být venku, bylo v pořádku být venku a měli jsme v tom podporu. Chtěli jsme být venku. A bylo to ‚děti musí být venku, protože je to pro ně dobré ve všech směrech‘. Ale teď není. Takže jsme uvnitř. A uvnitř a uvnitř.“

Zároveň Ingrid zmínila posun v myšlení vzhledem k propojování předmětů. Kromě vzdělávání v přírodě byl v kurikulu z roku 1997 (L97) kladen důraz na mezipředmětový přístup, zastoupený hlavně metodou, jíž učitelka nazývala „thema“ a popisovala ji jako

17 Lze srovnat s informací o povinné hodině fyzické aktivity během školního dne, viz strana 47.

18 Na rok 2020 je v Norsku plánováno přijetí nového kurikula. (Fagfornelsen, 2019)

tematické vyučování¹⁹. Tato metoda byla v plánu L97 přímo zmíněna. V období 1997 – 2006 byla také na škole, kde Ingrid učila, využívána tzv. storyline, což je aktivizační metoda využívající tematického a mezipředmětového přístupu. (Solstad, 2009) „Byli jsme venku i uvnitř. A bylo to podle mne velmi zábavné. Takže storyline mám ráda.“ S rokem 2006 však podle Ingrid tematická výuka skončila a nyní se o předmětech uvažuje odděleně.

V podobném duchu mluvila o přístupu ke vzdělávání v přírodě a zavedení testování i Berit: „Před pár lety to bylo opravdu vzdělávání venku. Bylo to úplně tak, jako že to je nový přístup, že máme být venku celý jeden den, každý týden, prostě vzít veškeré vyučování ven. A vzít ven všechny předměty, nehledě na to, zda je to matematika, čtení, psaní, všechno jsme dělali venku... A najednou začali se všemi těmihle testy... Musíme mít (-posměšně-) cíle a testy. A každý musí být lepší a lepší a musíme to dokumentovat. A to je opravdu hodně papírování. A to zabilo hodně tohohle (vzdělávání v přírodě), protože nemáme čas být celý den venku a potom je ve všem testovat, jak by měli být.“ Období po zavedení vzdělávacího plánu L97 popisovala jako nejlepší pro vzdělávání v přírodě také respondentka Camilla.

Nutno dodat, že velmi podobně vnímala kurikulární změny také A. G. Solstad, dlouholetá pedagožka a nyní profesorka na Nord Univerzity, která nám v rámci kurzu Experience Pedagogy vývoj norského vzdělávacího systému také popisovala. Posun k většímu testování v roce 2006 zmiňoval rovněž pedagog navštívené Sjunghatten leirskole.

Ingrid a Berit, které mluvily o vývoji směrem k horšímu nejvíce, patřily ve vzorku k nejstarším učitelkám s nejdělsí praxí. Naopak jedna z mladších učitelek si myslí, že výuku v přírodě dnes volí víc a víc učitelů, zejména mladších: „Myslím že je to... že je to dnes běžnější, ano, učit se venku, než jak to podle mě bylo dříve.“ (Hilde) Bohužel data shromážděná v tomto výzkumu nelze zobecňovat a reprezentativní výzkumy aktuálního rozšíření vzdělávání v přírodě v Norsku neexistují nebo nejsou publikovány.

19 Tematické vyučování, označované odborníky spíše pojmem integrovaná výuka (Průcha, 1997), slučuje tradičně izolovaně vyučované předměty či oblasti do tematického celku. Díky integraci je překonána roztržitost poznatků, téma je představeno v souvislostech. Je nutné odlišit tento obecnější koncept od modelu nazvaného integrovaná tematická výuka, který představila Susan Kovaliková. (Hesová, 2011)

4.2.12 Programy a projekty na podporu vzdělávání v přírodě

Respondentky v rozhovorech zmiňovaly čtyři celostátní programy, o kterých jsem již věděla dříve a které jsou představené v kapitole 3.2.4 Projekty a instituce zabývající se vzděláváním v přírodě (s. 44). Všechny zkoumané školy jsou zapojené do programu Den Kulturelle Skolesekken (DKS). Učitelky potvrzují, že určitá část programů (nicméně velmi malá) se odehrává venku.

Anne: *„A také máme tenhle program (DKS) ... každá třída, různé aktivity během roku. Někdy jenom běžná kultura... a někdy aktivity v přírodě. To poslední bylo o... učili se o sámské populaci, to je nějakých 20 kilometrů odsud, to sámské centrum. ... Dříve tam byla také aktivita v Kjørrinoy (rybářský skanzen, pozn.), myslím, že už to tam není. Ale je tam hodně... učení o historii a historicky významných místech v okolí.“*

Elisabeth: *„Takže to je program, který nás každopádně dostane ven z této budovy. Sice netrávíme příliš času venku, ale každopádně se dostaneme ven ze školy.“*

Jedna ze škol je zapojena do programu Den Naturlige Skolesekken. Z výpovědi vyplývá, že tento program přispívá k přesouvání výuky do přírody.

Camilla: *„Mají něco, co se jmenuje Den Naturlige Skolesekken. To máme třikrát ročně. V těchto třech týdnech... to máte jeden na podzim, jeden během zimy a jeden na jaře... a měli bychom se zaměřit víc na to být venku. A škola také připravila materiály s příklady věcí, co jdou venku dělat.“*

K návštěvám místní 4-H farmy a leirskole se učitelky, které o nich mluvily, stavěly velmi pozitivně. Zdůrazňovaly, že jejich žáky návštěvy v těchto centrech baví a mnohé se naučí. U leirskole byl zdůrazněn sociální a fyzický rozvoj, u 4-H respondentky především oceňovaly, že program je praktický. Jako ilustraci vybírám výpověď Camilly (o 4-H): *„Je to hodně praktických věcí a je to pro ně (pro žáky) snazší se naučit, většinou to utkvěje v paměti líp, pamatují si to. Protože je to zábava a je to zajímavé a můžou si sáhnout a můžou si čichnout...“*

Jedna ze škol zastoupených ve výzkumu je zapojena do programu Eco-schools. Vlivu, jaký má tento program na realizaci vzdělávání na této škole, se však budu krátce věnovat až v kapitole 4.2.14 Přístup na úrovni vedení škol (s. 75), neboť analýza školních dokumentů dodává k tomuto problému více informací.

V rozhovorech se mi tedy dostalo ověření, že těchto pět programů, které do jisté míry se vzděláváním v přírodě souvisí, v praxi funguje. Nicméně hlavním cílem bylo odhalení případných dalších programů, které by přímo či nepřímo vzdělávání v přírodě podporovaly. Mé otázky v tomto případě zněly: „Jsou tu nějaké další programy na podporu vzdělávání v přírodě?“ „Narazila jste na jakékoli snahy o podporování vzdělávání v přírodě? Workshopy, projekty... cokoli?“

Jedna z učitelek si vzpomněla na seminář zaměřený na výuku matematiky venku, další na projekt na téma učení venku obecně, nicméně v obou případech šlo o velmi dávnou událost. O žádných dalších konkrétních programech či aktivitách jsem se nedozvěděla. Zdá se, že projekty související se vzděláváním v přírodě jsou v okrese Bodø spíše ojedinělé nebo do nich nejsou ani zdaleka zapojeny všechny školy.

Jak shrnula Grethe: „*Učitelé občas mají příležitost se účastnit nějakého kurzu na výuku venku, vzdělávání venku. Ale je to zřídka, není to moc často.*“

4.2.13 Přístup Bodø kommune

Jak již bylo řečeno, obec má možnost do jisté míry ovlivňovat vzdělávání na lokálních školách. Toto mi bylo potvrzeno jednou z respondentek, zmíněné plánování cílů a povinných aktivit, o kterém v následujícím úryvku mluví, je zároveň zřejmé z analýzy materiálů místní správy.

Camilla: „*V oblasti IT, umění a řemesel... a nepamatuju si v čem dalším, má okres Bodø nějaké nastavené plány. V prvním ročníku musíte dělat tohle a tohle, ve druhém tohle... a tak dál. Takže místní správa má nějaký seznam věcí, o kterých rozhodli, že bychom je měli dělat.*“

V otázce přístupu místní správy ke vzdělávání v přírodě jsou dle mého názoru zjištění získaná v rozhovorech v souladu se zjištěními získanými analýzou materiálů (viz níže). Na otázku, jak vnímají přístup Bodø kommune k výuce venku a zda je tu nějaká podpora na této úrovni, učitelky odpovídaly různě. Někdy byla odpověď stručná a jasně zamítavá, jako v případě Hilde: „*Hm... ne.*“, jindy učitelky mluvily o pozitivním postoji místní správy ke vzdělávání v přírodě. Nicméně podobně jako v případě přístupu státu, v praxi nemusí tento postoj znamenat reálnou podporu.

Elisabeth: „*Ano (ve smyslu místní správa výuku venku podporuje), myslím, že ano, opravdu. No... myslím, že jsem nikdy nemluvila o tom, jaký názor na to Bodø kommune má. Ale ... už tu bylo nějaké ‚Dobře, dnes je hezky, je teplo, využijte příležitosti a jděte ven.‘ .“*

Ingrid: „*Ano, chtěli by, abychom chodili ven, ale... není to, že bychom... ne. Je mi líto, ale necítím to tak..“*

Grethe: „*Jsou (ohledně vzdělávání v přírodě) pozitivní. Ale... nepovzbuzují... přímo. Ale myslím, že se jim líbí, když to děláme. Ale zároveň jsou tak zaměřeni na cíle a kompetence a všechno to, co je uvedeno v kurikulu. Takže občas zapomínají, že děti potřebují pohyb. A když to děláme, a když jsme schopni to zkombinovat a oni to vidí... ‚jé, to je skvělé‘, řeknou. Ale myslím, že na to často zapomínají.“*

Jedním z analyzovaných materiálů místní správy, na který na svých stránkách mnohé místní školy odkazují, je dokument s názvem Plan for pedagogisk entreprenørskap og elevaktiv læring (Plán pro vzdělávací podnikání a aktivní učení). Stručně řečeno tento dokument popisuje cíle vzdělávání a metody a principy, které by měly vést k jejich naplňování. Plán obsahuje jak obecnou rovinu (obecně formulované principy a ideje ve vzdělávání), tak rovinu konkrétnější – například programy (DKS, 4-H a další), které by měly k naplňování cílů přispět.

Dokument zdůrazňuje, že metody využívané ve školách by měly být pestré, důraz je kladen na aktivní učení a spolupráci s okolím školy. Vyžadováno je „*Aktivní využívání externího prostředí, místní komunity a přírodního prostředí, místního podnikatelského prostředí a dalších partnerů ve vzdělávání.*“ Zapojení místní komunity a využívání „*alternativních učebních prostředí*“ mají být vnímány jako „*přirozená součást vzdělávání*“. Dále je zmíněno využívání různých učebních materiálů (tradičních, digitálních, konkrétních) interdisciplinární přístup, a rozvíjení podnikavosti. (Bodø kommune, 2017b)

V dokumentu je tedy využití přírodního prostředí pro výuku zmíněno, nicméně spíše v obecné rovině, kromě povinné návštěvy farmy 4-H žádné další konkrétní kroky, hodinové dotace ani nic podobného uvedeno není. Podobně vyznívají i odpovědi náměstka pro vzdělávání. „*Místní správa oceňuje, že školy využívají pro výuku přírodní prostředí. Máme zájem o praktické, rozmanité a relevantní vzdělávání a proto považujeme za přirozené, že se část vyučování odehrává v přírodním prostředí.*“ Na otázku, zda místní správa vzdělávání v přírodě nějak organizuje či reguluje, náměstek odpovídá: „*Toto si*

školy určují samy, ale místní správa podporuje a usnadňuje využívání přírodního prostředí pro výuku. Máme dva autobusy, které mohou školy využít pro dopravu na (vzdálenější) místa...“ Odpověď na otázku, zda Bodø kommune během posledních pěti let iniciovala v oblasti vzdělávání v přírodě nějaké projekty, byla záporná.

4.2.14 Přístup na úrovni vedení škol

K otázce přístupu vedení škol nejprve uvedu zjištění vyplývající z analýzy materiálů. Školy ve svých oficiálních dokumentech a na internetových stránkách deklarují zaměření na určité hodnoty, směřování k určitým cílům a principům a využívání určitých metod. Některé z těchto věcí, ke kterým se školy zavazují směřovat, nepřímo souvisí se vzděláváním v přírodě. Jako příklad lze uvést tyto úryvky:

Løpsmark skole:

„Máme společný standard dobrého vzdělávání:

...Každý student během vyučování zažívá, že je mu věnována pozornost.

Každý den studenti zažijí praktické, různorodé a relevantní vyučování. ...

Každý den studenti zažijí údiv a vzrušení. ...

Každý den studenti zažijí úspěch.“ (Løpsmark skole, 2017, s. 5)

Tverlandet skole uvádí jako hodnoty, tradice a oblasti zaměření školy:

- poskytnout všem žákům rovné příležitosti k rozvíjení jejich schopností a talentu, stimulovat jejich učení, vytrvalost a zvědavost

- podněcovat studenty k rozvíjení jejich vlastních učebních strategií a schopnosti kriticky myslet ...

- povzbuzovat studenty v jejich osobním rozvoji, v rozvoji sociálních dovedností a schopnosti demokratického myšlení a jednání ...

- podporovat diferencovanou výuku a různorodé pracovní metody“ (Kvalitetssiden – Tverlandet skole, c2019)

Mezi hodnotami a principy Aspåsen skole je uvedeno:

„- *Žáci jsou různí a stejně hodnotní, ...*

- *Vědomosti jsou rozvíjeny pomocí dobré sociální interakce,*
- *Učení probíhá pomocí různorodých aktivit a metod, které probouzí zvědavost a vytváří úžas,*
- *Učení je založené na zkušenosti žáků,*
- *Učení není přenášení znalostí, ale umožnění žákovi znalosti získat.“ (Åspasen skole, 2015, s. 3)*

Pokud nalezené hodnoty a principy shrneme, pak se objevuje zejména:

- různorodost, praktičnost a relevance výuky,
 - individuální přístup, adaptovaná a diferencovaná výuka,
 - podněcování zvědavosti, úžasu a vzrušení ve výuce,
 - požadavek, aby byla každému žákovi věnována pozornost, a aby každý zažil úspěch (který by dle mě mohl být zařazen pod diferencovanou výuku, skrze níž může být naplňován)
 - částečně téma osobního a sociálního rozvoje
- a v jednom případě cíl „*vychovávat environmentálně uvědomělé a zodpovědné studenty*“.

Většina těchto témat byla v rozhovorech učitelkami zmíněna jako výhody vzdělávání v přírodě nebo možnosti, které tento přístup nabízí. O podněcování zvědavosti mluvila v souvislosti s výukou v přírodě Camilla: „*Děti musí být zvědavé. Divit se, přemýšlet. A ptát se. ‚Co je tohle?‘ A pak na to společně přicházet.*“ Ostatní učitelky toto téma nezmínily.

Dle mého názoru jsou tedy v dokumentech škol uvedeny cíle, principy a metody, které je možno skrze vzdělávání v přírodě naplňovat. Tato vazba ale v žádném z materiálů

přímo zdůrazněna není. Vzdělávání v přírodě jsem našla zmíněno pouze v jednom případě, a to spíše v obecnější formulaci:

Saltvern skole uvádí jako jednu z devíti vybraných oblastí, na kterou se zaměřuje „*Využívání místního prostředí k fyzickým aktivitám a učení*“. (Kvalitetssiden – Saltvern skole, c2019)

Mørkvedmarka skole se na svých stránkách charakterizuje jako škola aktivně využívající okolní přírodní prostředí, není ovšem uvedeno, zda i pro výuku. Zmíněna je přírodní základna s přístřeškem, kanoemi a venkovní kuchyní, které má škola k dispozici u nedalekého jezera, a prolézačky v bezprostředním okolí školy. (Om skolen, c2019)

Østbyen skole je (jako jediná ze zastoupených škol) zapojena v programu Eco-schools. Škola publikuje dokumenty s popisem provedených změn a praxe přijaté v rámci tohoto programu. Zabývá se například tříděním odpadu a šetřením energie, povzbuzuje studenty a učitele k dojíždění na kole či chození pěšky, udržování čistoty v okolí školy či sběru starého oblečení. Součástí programu je i zařazení environmentálních témat do výuky. Škola v tomto smyslu zdůrazňuje spolupráci s 4-H a společné lekce s environmentální tematikou každý týden. (Østbyen skole, 2016) Dalo by se předpokládat, že účast v programu by mohla mít vliv i na vzdělávání v přírodě. Respondentka z této školy to ve své výpovědi nicméně nepotvrzuje. Dle jejího názoru jde v tomto programu spíše o to, učit se třídit, šetřit energiemi a pod., k přenášení výuky ven a využívání přírodního prostředí program ale nijak nevybízí.

Učitelky ve výpovědích potvrzovaly, že jejich školy nemají žádné psané strategie týkající se vzdělávání v přírodě (resp. že o žádných takových materiálech nevědí). Pouze jedna z učitelek odpověděla na otázku, zda existuje v rámci školy nějaká strategie pro vzdělávání venku, takto: „*Zejména pro první třídy ano. Myslím, že... že se od nás vyžaduje, abychom měli jednu výuku v přírodě... nebo nevím, jak je to postaveno, ale... ano, chtějí (ve smyslu vedení školy chce), abychom byli venku tak často, jak můžeme. Takže prvňáci jsou venku často. Ale je to také o učiteli, jak moc z toho udělá. Můžete udělat, však víte, výuku venku a vrátit se na jídlo dovnitř, takže to můžete být jenom v areálu školy... Nebo můžete udělat terénní výuku.*“ (Hilde)

Ostatní učitelky existenci strategie popíraly.

Anne: „*Ne, že bychom měli nějakou strategii. Je to spíš, že podporujeme...*“ Na otázku, zda je toto stanovisko někde napsané odpovídá: „*Ne, ne, to není.*“

Elisabeth: „*Je to na nás (učitelích). Není to nic ve škole... co by bylo jako nějaký systém.*“

Grethe: „*Ne, ne (škola nemá žádnou strategii). Je to víc dobrovolné. Je to na každém učiteli. Na jeho týmu.*“ K otázce role, jakou hrají jednotliví učitelé a učitelské týmy ve vzdělávání venku, se dostaneme v následující kapitole.

Zdá se tedy, že dlouhodobé záměry ohledně vzdělávání v přírodě na školách spíše neexistují, nicméně co se týče postoje školního managementu, ten byl téměř všemi respondentkami (šesti ze sedmi) vnímán jako pozitivní a podporující. Pro ilustraci můžeme uvést následující úryvky:

Elisabeth: „*Vnímám, že nás podporují v tom chodit ven a využít příležitosti, když je venku hezky. A mohou nám koupit vybavení, kdybychom nějaké potřebovali.*“

Berit: „*Ano! Ano (podporují nás), a chtějí, abychom sdíleli ... chytré věci, co jsme vyzkoušeli. Ne všechno jde dobře. Někdy je to, že si řeknete ‚...to jsme podělali... Nikdo se nic nenaučil.‘ Ale zkusili jsme to, viděli jsme, že to nefunguje, takže příště zkusíme něco jiného. A to je úplně v pořádku.*“ Na jiném místě pak učitelka dodává: „*... naši nadřízení, víte, trochu vyžadují, abychom se podívali na to, jak tohle můžeme udělat jiným způsobem... nebo – pojďme se podívat, co můžeme udělat ohledně častějšího využívání přírody... Ano, oni něco nastavují, nějaké zaměření, a to je cílem. Myslím, že je velmi důležité, že máme vedení, které nám umožňuje takto myslet a takto jednat.*“

Hilde: „*Ano, podporují nás. Jsou velmi pozitivní. Ale neříkají nám, abychom to dělali, že to musíme dělat. Ale... jsou velmi rádi, když si uděláme čas na to to dělat. ... Chtějí, aby prvňáci měli jeden den venku, venkovní školu. ... Jsou do toho velmi nadšení. Ale myslím, že dokud to neřekne stát, nemohou nám říct že to musíme dělat. Protože to nikde není napsané, víte, oficiálně. Takže myslím, že tam tak trochu... má nejvíc zodpovědnosti stát. Dostat to víc do škol.*“

Pouze v jednom případě respondentka nevnímala v otázce vzdělávání v přírodě na své škole podporu vedení. Ingrid: „*Myslím, že jsou jako ‚dělej, jak myslíš‘. Ne, není to podpora...*“ Tato učitelka ale vnímá, že na jiných školách je postoj vedení rozdílný, a že tento postoj hraje důležitou roli: „*Myslím, že v Mørkvedmarka měli od roku 1997... že se*

zaměřovali na chození ven. A mnoho učitelů tam stále je. A je to tak snadné (tam) chodit ven. Možná, že tamější ředitel se zajímal o (výuku) venku. Myslím, že je důležité, co říká a dělá ředitel.“

Kontrast mezi vnímanou silnou podporou vzdělávání v přírodě ze strany školského managementu a absencí konkrétně formulované podpory ve strategických materiálech je zajímavý. Možná, že školy nemají potřebu podporu vzdělávání v přírodě ustanovit písemně, protože je přítomna v samotné kultuře školy.²⁰ Ostatně naznačuje to ve výpovědi jedna z respondentek:

Anne: „Myslím, že se to stalo součástí kultury... je to něco co... co prostě děláme. Je to přirozená součást vyučování ... na nižších stupních. ... Stalo se to přirozenou součástí plánování hodin – dobře, můžeme tohle udělat venku? Je to venkovní aktivita? Takže pokud můžou (učitelé), vezmou výuku ven.“

4.2.15 Učitelé jako zdroj vzdělávání v přírodě aneb „Je to o učiteli“

Již dříve uvedené výpovědi naznačují, že podle respondentek o realizaci výuky v přírodě rozhodují do značné míry samotní učitelé. Když Grethe a Elisabeth mluvily o tom, že škola nemá zpracováno nic, co by se dalo označit za strategii, obě shodně říkaly: „Je to na nás, učitelích.“ Když Hilde mluvila o nedostatečné podpoře vzdělávání v přírodě ze strany státu, dodala: „Myslím, že je to tak trochu na každém učiteli. Což je myslím smutné (-smích-). Protože někteří učitelé nejsou moc nadšení do chození ven.“ Rozdíl v přístupu učitele ilustrovala na příkladu svých dvou dětí, kdy v jednom případě učitel s žáky chodí ven často, v druhém téměř vůbec.

Abychom něco uskutečnili, musí být splněny dvě základní podmínky: musíme chtít a musíme mít možnost danou věc učinit. Postoj učitele (zde ke vzdělávání v přírodě) a vnější podmínky, které mu činnost usnadňují nebo ho naopak v činnosti omezují, vnímám jako dvě základní dimenze ovlivňující výsledné jednání. Některé vnější podmínky, které mohou učitele v realizaci výuky v přírodě ovlivňovat, budou stručně zmíněny

²⁰ Pojem kultura organizace či organizační kultura bývá používán hlavně v oblasti managementu, jedna z definic ji vymezuje jako soubor v dané organizaci sdílených předpokladů, které definují vhodné chování v různých situacích. (Ravasi, 2006)

v kapitole 4.2.17 (s. 84). V této kapitole se zaměřuji především na témata spojená s postoji učitelů. Kvůli většímu rozsahu je text rozčleněn do několika samostatných odstavců.

Pozitivní postoj respondentek

Co se týče postojů samotných respondentek, ty jsem ve všech případech vnímala jako pozitivní, v některých případech velmi. Učitelky svůj postoj někdy přímo zmínily během odpovědí na položené otázky, například:

Berit: *„Pokaždé když začínám nový projekt, tak přemýšlím jak to můžu udělat venku nebo jinak než v učebně.“*

Dále se tak dalo usuzovat z jejich neverbální komunikace, kdy například některé z nich viditelně „ožily“, když měly mluvit o výhodách vzdělávání v přírodě, nebo z některých poznámek pronesených mezi řečí, jako když Hilde po skončení rozhovoru prohlásila: *„Mohla bych o tomhle tématu mluvit hodiny! Jsem do toho opravdu nadšená.“*

Ne všichni učitelé sdílejí pozitivní postoj

Nicméně podle respondentek existují v jejich okolí i učitelé, kteří pozitivní postoj ke vzdělávání v přírodě nesdílí. Například oproti přístupu školního vedení, který na své škole popisuje jako rozhodně pozitivní, vnímá Camilla, že postoj ostatních učitelů tak jednoznačný není: *„Myslím, že někteří učitelé nejsou tak moc pozitivní. Protože nemají rádi věci venku nebo... nemají rádi zimu a vlhko, nevím (-smích-). A myslí si, že všichni musí být... že musí klidně sedět, aby se mohli učit. ... Někteří upřímně věří, že žáci získají víc, pokud sedí v učebně a pracují, než když... dělají věci venku.“*

Podobně mluví i Anne: *„Vždycky se (na naší škole) najdou učitelé, kteří nejsou tak moc nadšení do takového typu aktivit (výuka venku) a snaží se tomu vyhnout.“* Na otázku, zda si myslí, že je to způsobeno spíše pohodlností dotyčných nebo třeba tím, že nevědí, jak takovou výuku dělat, odpovídá: *„Možná kombinace obojího, ale myslím, že možná spíše lenost než tím, že by nevěděli. Když to zkusíte, tak vždycky najdete způsob, jak na to.“*

Důležitý pohled dodává rovněž Grethe: *„Však víte, někteří dospělí jsou venku neradi. A pokud jste venku nerada, děti tam také rády nebudou. ... Ovlivňuje je to. ‚Ach, mně je taková zima, ach, já mrznu, kdy už skončíme?‘ Pokud je dospělý takový, děti tam nebudou rády.“* Na mou otázku, zda v postoji učitelů nemohou hrát roli i pochyby o smyslu

a přínosech učení venku, odpovídá: „Možná je to kombinace obojího. Ale myslím... že když říkají, že to pro děti nemá žádné výhody... Myslím, že se... Já jim prostě nevěřím. Protože myslím, že se za tenhle důvod schovávají. Protože jim samotným není příjemné být venku. Protože dospělí jsou různí, stejně jako děti.“

Role učitelského týmu

Z rozhovorů však vyplývá, že kromě postojů jednotlivých učitelů hrají v realizaci výuky v přírodě poměrně zásadní roli týmy, ve kterých jsou organizovaní učitelé stejného ročníku. Svědčí o tom následující úryvky:

Grethe: „V této škole máme svobodu v tom to dělat (výuku v přírodě). Ale dalším faktorem je, že hodně spolupracujeme. V každém ročníku je nás hodně učitelů. A všichni tihle učitelé se musí na venkovní výuce shodnout.“

Elisabeth: „Pokud chci mít výuku venku, tak to samozřejmě můžu udělat. Ale většinou to proberu se svými kolegy. A potom to uděláme dohromady.“

Častou praxí je zřejmě spojení všech tříd ročníku dohromady a společná výuka, při níž učitelé spolupracují.

Někde panuje shoda, jinde nikoli

Zdá se, že učitelky přikládají shodě v týmu poměrně velký význam, a že výsledný přístup k výuce, a tedy i k výuce venku, do jisté míry záleží na tom, jací učitelé a jaké názory a postoje se v týmu sejdou. Zatímco někdo může mluvit o „štěstí“, protože na realizaci venkovní výuky panuje v jeho týmu shoda (Hilde: „...jsem hrozně ráda, protože všichni učitelé (v týmu) chodí ven rádi.“), jiný učitel vnímá, že postoje a priority jsou v jeho týmu značně rozrůzněné.

Ingrid: „Pracujeme v týmu, v tomhle týmu jsme čtyři učitelé. A vidím, že to, jak spolu fungujeme, hodně vypovídá o tom, co pak děláme ve škole. ... Lidé, se kterými pracujete... to je důležité.“

Na otázku, kolik ostatních učitelů dělá výuku venku tak často jako ona, odpovídá Camilla: „V mém týmu... to dělají všichni. (-smích-) Mám štěstí. Není to takhle v každém týmu. Takže tak trochu musíte mít štěstí na lidi, se kterými pracujete. Protože jeden učitel může opravdu... ovlivnit mnohé.“

Elisabeth: „V tomto, sedmém, ročníku je nás šest učitelů. A každý z nás je jiný. Takže někteří z nás rádi tráví čas venku a zkoušejí přijít na různé věci (pravděpodobně myšleno jiné způsoby, metody výuky)... a jiní to rádi nemají.“

Význam vlastní zkušenosti a vzájemného ovlivnění

Přestože učitelky mluví o kolezích, kteří nadšení pro vzdělávání v přírodě nesdílí, na zastoupených školách se nachází dostatek učitelů s kladným postojem a odhodláním na to, aby byla venkovní výuka realizována v popsaném rozsahu. Dvě učitelky dokonce hovoří o tom, že v jejich týmech venku vyučují rádi úplně všichni. Můžeme si klást otázku, kde se tento pozitivní postoj norských učitelů bere, čím se utváří? Data z tohoto výzkumu bohužel na plné zodpovězení takové otázky nedostačují, přesto mohou nabídnout určité náznaky. Za nejvýznamnější vliv, který v rozhovorech zazněl, považuji vlastní zkušenost učitelů a ovlivnění ostatními kolegy.

Když Camilla odpovídá na otázku, co ji ovlivnilo k tomu, že vyučuje venku často, říká: „Myslím, že je to ta zkušenost. Že to, co vidím, funguje.“ A poté znovu shrnuje pozitiva, která jsou při výuce venku vidět.

Grethe ve své výpovědi rovněž mluví o významu vlastní zkušenosti, navíc popisuje proces ovlivnění kolegů, kdy její přístup inspiroval a přesvědčil ostatní. Uvádím celý rozsáhlejší úryvek, neboť jej považuji za zajímavý v celé jeho šíři.

„Myslím, že mnoho učitelů vidí přínosy výuky venku, pokud byli sami součástí. Když jsem v této škole před sedmi lety začínala, ven nechodili nikdy. Byli jenom uvnitř. ... A myslím, že když jsem začala vést třetí třídu a chodili jsme ven jednou týdně a (kolegové) to viděli, přišli za mnou a ptali se: ‚co děláš?‘ a ‚jaké aktivity děláš?‘ a já jim řekla: ‚Můžeme dělat angličtinu, můžeme dělat matiku, můžeme dělat všechno.‘ A oni: ‚Fajn.‘ Takže pak jsem viděla víc a víc učitelů, kteří brali děti ven a měli hodiny na školním pozemku, ale také v nedalekém lese, u moře... Takže myslím, že to využívali víc a víc. A myslím, že tenhle rok je tady mnoho učitelů, kteří mají nějaké hodiny venku. Možná ne celý den, ale půl dne. Nebo možná celý den – myslím, že je to teď častější než před ... lety.“ Na moji otázku, zda to tedy byla ona, kdo na této škole se vzděláváním v přírodě začal, odpovídá: „Začala jsem něco. Ale nebylo to nějaké ‚Teď začneme...‘. Ale myslím, že viděli – dobře, výuka venku má nějaké přínosy... a že je to v pohodě.“

Další úryvek, který ilustruje vzájemné ovlivňování učitelů, pochází z rozhovoru s Berit: „Vždycky není příjemné být venku. A někdy je to... hodně věcí, co musíte tahat s sebou, víte, a přípravy... a bahno... a zima... a vítr... ano, jistě. (Je to tedy o...) ...komfortu a také o tom, být ochoten ztratit kontrolu. Mnozí učitelé jsou velmi... systematictí, potřebují mít kontrolu... potřebují mít vše naplánované. Takže... ano, pak může být hodně nepříjemné jít (ven) a... ... A v našem týmu jsme opravdu namixovaní. Ale stejně to vždycky uděláme (výuku venku). To jim pak musím říkat: ‚klid, to bude v pohodě‘.“ Zeptala jsem se, zda je to tedy ona, kdo v týmu výuku v přírodě prosazuje. „Já jsem vždycky ten, kdo myslí na venkovní výuku a učitelka hudebky, ta vždycky řekne jé, ano, a to bychom potom mohli složit písničku... Takže ano. Dali dohromady tým, kde je opravdu každý úplně jiný.“

4.2.16 Postoj rodičů a žáků ke vzdělávání v přírodě

Zdá se, že určitá podpora myšlenky vzdělávání v přírodě může pramenit ještě z jedné strany: od žáků a jejich rodičů. Dle učitelek žáci výuku venku rozhodně oceňují, všechny učitelky se shodly na tom, že většina žáků se učí venku ráda. Někdy výuku venku dokonce vyžadují, jak zaznělo například zde:

Elisabeth: „Jsem si jista, že moji žáci by rádi chodili ven častěji.“

Grethe: „Ano, mají to velmi rádi. A když jsme to dělali málo, ptali se po tom.“

Měla jsem také příležitost se zúčastnit celodenní venkovní výuky na jedné z navštívených škol. Jednalo se o asi 8 kilometrovou trasu, kterou měli žáci projít a na několika stanovištích řešit matematické hádanky a úkoly z geologie. Oběd, který si žáci přinesli s sebou, si snědli na vrcholku v polovině cesty. Překvapilo mne, že si děti nestěžovaly na fyzickou námahu – terén byl poměrně náročný a vzdálenost a převýšení nemalé. Naopak, všichni žáci vypadali velmi spokojeně, alespoň ve skupině, se kterou jsem šla.

Na otázku, jaký názor mají podle nich na vzdělávání v přírodě rodiče, odpovídaly všechny učitelky ve stejném duchu: kladný. Některé z respondentek zmínily samy od sebe pozitivní postoj rodičů jako místo, kde cítí podporu:

Camilla: „Také rodiče to oceňují. Protože vidí, že to má účinek.“

Grethe: „(Také...) ...velmi pozitivní zpětná vazba od rodičů. Jsou velmi rádi (že chodíme ven). Pořád. Celoročně. Říkají ‚výborně, máte výuku venku, a my chceme, abyste

ji měli i příští rok a přespříští rok...‘ A když jsme ji neměli tento rok, tak ji postrádali. A říkali vedení školy, že ‚jé, my to tak moc oceňujeme‘.“

Elisabeth: *„Myslím, že většina z nich oceňuje, že trávíme nějaký čas venku. A myslím, že by jim připadalo v pořádku, kdybychom ho venku trávili víc.“*

4.2.17 Další možné „zdroje“

Na vnější podmínky, které mohou ovlivňovat samotný průběh vzdělávání v přírodě (můžeme je nazvat logistickými podmínkami), jsem se v rozhovorech většinou neptala přímo. Přesto bych ráda zmínila dvě oblasti, které se ve výpovědích několikrát objevily, a které považuji za poměrně důležité. Za prvé jde o organizaci dne, respektive možnost zorganizovat si denní rozvrh tak, aby třída mohla strávit několik hodin výukou v přírodě. Přesto, že učitelky zmiňovaly i kratší výukové bloky, poměrně běžná je zřejmě praxe, kdy třída (nebo celý ročník) stráví venku půl dne nebo celý den, přičemž je výuka spojena s výletem, rozděláním ohně a snědením oběda. Ve většině norských škol není zřízena kuchyně a nevaří se zde teplé jídlo. Žáci si nosí vlastní oběd v krabičce (většinou jde o chlebový sendvič) a v případě venkovní výuky se tedy nemusí vracet do školy na oběd. (Ormhaug, 2019) Tento fakt považuji za poměrně významný, neboť umožňuje vysokou flexibilitu. Druhou podmínkou, která umožňuje realizovat delší výukové bloky, je množství předmětů, které učitelé vyučují. Zde nemám informace o celkové situaci, pouze o výzkumném souboru. Každá z respondentek ve své třídě vyučuje minimálně čtyři různé předměty, což jim umožňuje zorganizovat si hodiny tak, aby byly realizovatelné i delší výukové bloky venku. Některé učitelky zdůrazňovaly, že v případě, kdy by měly vyučovat pouze jeden předmět, by to jejich možnosti značně omezilo. V tomto ohledu dodávaly, že vzdělávání v přírodě je obtížněji realizovatelné na vyšších stupních (ve vzorku byly zastoupeny učitelky 1.-7. třídy). Jak již bylo naznačeno, jedna z učitelek také vyjadřovala obavu z údajně připravovaného nového systému vzdělávání učitelů, který má omezit šíři aprobace jednotlivých pedagogů:

Berit (5. ročník): *„Mám všechny předměty. Takže si organizuji den, jak chci. ... Kdybych byla jako... nové vzdělávání učitelů, kdy musíte mít jenom matiku nebo jenom norštinu, tak bych to nemohla takto dělat. To by bylo nemožné. Takže to je moje největší obava, co se týče nového systému vzdělávání (učitelů). Protože to sebere tu svobodu zorganizovat si den, mít všechny předměty dohromady, propojovat je.“*

4.2.18 Shrnutí výsledků výzkumu

Odpovědi na otázku *I) Jaké je učitelské pojetí vzdělávání v přírodě na základních školách?* lze shrnout takto:

Respondentky vidí vzdělávání v přírodě jako cestu k takové výuce, která umožňuje každému žákovi využít vlastní učební styl a vlastní specifickou cestu k dosažení cílů. Tento přístup je označován jako diferencovaná výuka, v Norsku jako *tilpasset opplæring*. Vzdělávání v přírodě podle respondentek zvyšuje motivaci žáků, zejména těch, kteří nejsou úspěšní při běžné výuce v učebně. Vzdělávání v přírodě je vnímáno jako způsob, jak udělat výuku praktickou a umožnit žákům zapojení více smyslů, což vede k lepšímu a trvalejšímu učení. Zároveň žákům umožňuje být během učení fyzicky aktivní, což vede k lepšímu učení a soustředění. Podle respondentek vzdělávání v přírodě také rozvíjí interpersonální dovednosti žáků, stmeluje třídní kolektiv a rozvíjí samostatnost žáků. Poskytuje rovněž příležitost k volné hře, jež je vnímána jako přirozené učení. Respondentky vidí vzdělávání v přírodě jako vyvážení nedostatečného kontaktu s přírodou ve volném čase dětí, za důležité považují vytvoření pozitivního vztahu k pobytu venku. Vzdělávání v přírodě je vnímáno jako metoda vhodná pro výuku všech školních předmětů, kterou je vhodné kombinovat s prací v učebně.

Odpovědi na otázku *II) Kým nebo čím je vzdělávání v přírodě v Norsku podporováno?* lze shrnout takto:

Respondentky vnímají spíše malou nebo žádnou podporu vzdělávání v přírodě ze strany státu. Pozornost je podle nich zaměřena na testování žáků, což vzdělávání v přírodě komplikuje. Z výpovědí vyplynulo, že programy Den Naturlige Skolesekken, 4-H a táborové školy leirskoler se částečně odehrávají jako vzdělávání v přírodě nebo k němu přispívají. Žádné další významnější programy či projekty podporující vzdělávání v přírodě nebyly odhaleny. Postoj místní správy ke vzdělávání v přírodě je deklarován a vnímán převážně jako pozitivní, reálná podpora však spíše chybí. Respondentky vnímají silnou podporu vzdělávání v přírodě ze strany vedení škol. Na školách ale spíše neexistují jasně dané strategie pro jeho realizaci. Ve strategických dokumentech škol jsou uvedeny cíle, principy a metody, které je možno naplňovat například právě skrze vzdělávání v přírodě, vzdělávání v přírodě ale není přímo zmíněno.

O realizaci vzdělávání v přírodě rozhodují především konkrétní učitelé, resp. učitelské týmy. Podle respondentek se postoje učitelů k vyučování v přírodě velmi různí,

postoj je přitom vnímán jako důležitý faktor při rozhodnutí o přenesení výuky ven. Některými z cest k vytvoření pozitivního postoje ke vzdělávání v přírodě může být získání vlastní zkušenosti s venkovní výukou a sdílení dobré praxe či podpora ze strany aktivnějších kolegů. Respondentky vnímají pozitivní postoj ke vzdělávání v přírodě ze strany žáků a jejich rodičů. Z výpovědí vyplynulo, že faktory podporující vzdělávání v přírodě mohou být také možnost obědovat venku a velké množství předmětů, které učitel v dané třídě vyučuje.

4.3 Diskuze

Celý výzkum byl pojat poměrně široce, a tak i jeho výsledky obsahují mnoho témat, kterým by bylo možné se v diskuzi věnovat. Kvůli omezenému rozsahu práce není možné zahrnout všechna, vybrala jsem tedy pouze čtyři, kterými se zabývám hlouběji a která vztahují k současné literatuře. První dva odstavce se týkají výzkumné otázky *I) Jaké je učitelské pojetí vzdělávání v přírodě na základních školách?*. Nejprve porovnávám svá zjištění ohledně učitelského pojetí vzdělávání v přírodě s výsledky nedávné studie norských autorů. Poté se zaměřuji na srovnání výsledků s konceptem uteskole.

Dále se v diskuzi věnuji dvěma tématům vztahujícím se k výzkumné otázce *II) Kým nebo čím je vzdělávání v přírodě v Norsku podporováno?*. Navazuji na zjištění ohledně vývoje norského kurikula a pokouším se tuto problematiku více objasnit. Srovnávám také výsledky výzkumu s pohledy vykreslující vzdělávání v přírodě jako grass root hnutí.

Na závěr diskuze pak navrhuji některé směry, kterými by bylo možné zaměřit další výzkumy a pozornost.

Vzdělávání v přírodě jako cesta k holistickému učení

Autoři Fiskum a Skaugen (Fiskum, 2015) publikují studii, v níž se zaměřili na tři norské školy, které dosahují dobrých výsledků v národních testech. Autoři nezveřejňují, ve kterém okrese byl výzkum proveden, pouze že šlo o středně velké školy v zemědělské oblasti. Studie je založena na rozhovorech s celkem sedmi učiteli a řediteli zkoumaných škol a zabývá se otázkou, jak tyto školy přistupují ke vzdělávání v přírodě²¹ a jakým způsobem obhajují využívání této metody. Studie tedy odhalovala zejména smysl, který pedagogové metodě přiřkládají, a částečně také celkové pojetí vzdělávání v přírodě.

Autoři ve výpovědích identifikovali dvě hlavní kategorie vztahující se ke smyslu vzdělávání v přírodě, a to různorodost učebních situací a holistický přístup. (Fiskum, 2015) Pedagogové vzdělávání v přírodě popisovali jako metodu umožňující fyzickou aktivitu, hru, realistický přístup a přístup podporující zvědavost studentů. Konkrétněji přinesla studie tato zjištění:

21 Autoři používají termín *outdoor education*

- Příležitosti k fyzické aktivitě považovali respondenti za velmi důležité pro všechny děti, ale především pro ty, které nejsou „studijní typy“ a teprve při fyzických aktivitách mohou vyniknout.

- Volná hra dětí byla popisována jako metoda, kdy se děti učí, aniž by si to uvědomovaly.

- Vzdělávání v přírodě dle respondentů vytváří podmínky pro uplatnění teoretických znalostí v reálném světě, při řešení reálných úkolů. Toto propojení pomáhá dětem pochopit teoretické problémy, například v matematice či fyzice. Díky vzdělávání v přírodě je dětem zároveň umožněno využívat různé učební strategie, například při zapojení různých smyslů.

- Vzdělávání v přírodě bylo také popisováno jako příležitost pro využití badatelského přístupu, který umožňuje smysluplně propojit venkovní výuku s výukou v učebně. Zkoumání přírody podněcuje v dětech zvědavost a zájem. (Fiskum, 2005)

Těmito způsoby vzdělávání v přírodě vytváří prostor pro mnoho různých aktivit a situací, ve kterých se žáci mohou učit. Různorodost učebních situací umožňuje žákům zapojit více stránek osobnosti. Vede tak podle autorů k holistickému učení. (Fiskum, 2005)

Holistický přístup k učení je přístup vycházející z humanistických a progresivních směrů v pedagogice. Zaměřuje se na celek a snaží se neopomíjet žádnou stránku lidské zkušenosti. (Miller, c2019)

Valenta přístup popisuje takto: „*Tzv. holistické pojetí ... se snaží aktivovat různé stránky osobnosti a její stavy atd. (tělo–mysl; rozum–cit; chování–prožívání; zaměření na sebe – zaměření na druhé lidi; zaměření na různé „typy inteligencí“); využívá různých kognitivních vstupů (zrak, sluch, pohyb, kinestetický cit, empatie, hmat, čich);...*“ (Valenta, 2011, s. 277)

Přehled nejvýznamnějších konceptů holistického přístupu a jejich syntézu nabízí americká výzkumnice a akademička Lucila T. Rudge (2010). O její zjištění opírám následující argumentaci.

Při srovnání studie Fiskum a Skaugen s výsledky mého výzkumu docházím k závěru, že přinesená dílčí zjištění jsou ve značném souladu. Dokonce vyjádření některých respondentů jsou velmi podobná. Stejně jako Fiskum a Skaugen jsem ve svém výzkumu jako jednu z hlavních kategorií identifikovala „různorodost ve výuce“. Ta v pojetí Fiskum

a Skaugen představuje kořeny holistického učení. Na základě mých zjištění si nicméně netroufám tvrdit, že učitelé vnímají vzdělávání v přírodě jako cestu vedoucí k holistickému učení. Je pravda, že respondentky zmiňovaly mnoho různých stránek osobnosti, které vzdělávání v přírodě aktivuje a rozvíjí (fyzický rozvoj, sociální rozvoj, rozvoj samostatnosti, zapojení více smyslů, různé způsobů myšlení a učení), přesto mi ve výpovědích chyběly některé aspekty. Podle Rudge je v holistickém přístupu k výchově a vzdělávání zdůrazňována celistvost a vzájemná propojenost celého universa. Jako jeden z hlavních elementů je rovněž uváděn spirituální rozměr. Ostatně právě spirituální princip je vnímán jako něco, co odlišuje holistické pojetí od jiných alternativních pedagogických proudů. (Rudge, 2010) V mém výzkumu se myšlenka holistického učení ve výpovědích ani jednou nevyskytla přímo. Je možné argumentovat, že dílčí zmínky, jako důraz na jednotu „těla a ducha“ k ní vedou. Podobně když jedna z učitelek říká, že děti se venku neučí pouze předmět, ale že učení je „širší“ („wider“ – Grethe). Nicméně dle mého názoru tyto náznaky dostatečně neprokazují přítomnost výše zmíněných důležitých elementů holistického přístupu (spiritualita, propojenost universa), a tak bych raději zůstala v podobných závěrech opatrná. Nutno dodat, že Fiskum a Skaugen vychází především z úvah J. Deweyho. Je možné, že na základě jeho textů chápou holistický přístup poněkud odlišně od současných autorů.

Porovnání výsledků výzkumu s konceptem uteskole

Pro srovnání výsledků mého výzkumu s konceptem uteskole si nejdříve připomeňme základní charakteristiky tohoto konceptu, jak je popisuje Jordet a z něho vycházející dánští autoři (viz kapitola 3.2.2 Uteskole, s. 42):

Uteskole je přesunutí části školního vyučování ven. Vytváří prostor pro akademické aktivity, komunikaci, sociální interakci, zážitky, spontánnost, hru, zvědavost a fantazii. Žákům je umožněno využívat své tělo a smysly v reálném světě. V rámci uteskole je možné vyučovat všechny školní předměty. Obsah výuky je silně vázán na školní osnovy. Uteskole je většinou v rozvrhu zařazena pravidelně a výuka je vedena přímo učitelem (ne specializovanými instruktory). Uteskole se většinou odehrává v blízkosti školy, bez nutnosti dlouhých přesunů. Aktivity venku jsou často úzce provázány s aktivitami v učebně.

Naprostá většina z těchto principů byla identifikována jako důležitá i v mnou provedených rozhovorech. Respondentky především zdůrazňovaly smysl, který vidí v zapojení těla a různých smyslů a význam kontaktu s reálným světem, vyzdvihovaly sociální rozvoj a stmelení třídního kolektivu, rozvoj samostatnosti dětí a význam volné hry pro učení. V jejich pojetí se dají vyučovat venku všechny školní předměty, zmíněna byla i vazba na kurikulum. Vzdělávání v přírodě není stavěno „proti“ výuce v učebně. Podle respondentek je potřeba oba přístupy vyvažovat, někdy je lepší být venku, někdy uvnitř. Mluvily také o možnosti propojení venkovních aktivit s aktivitami v učebně. To je v souladu s výše uvedenou provázaností venkovní a vnitřní výuky. Podobné závěry přinesla také kvalitativní studie provedená ve Švédsku – výzkumný soubor sestával z deseti učitelů středních škol. Učitelé vnímali vzdělávání v přírodě jako doplněk výuky v učebně – jako příležitost pro rozšíření učení. (Fägerstam, 2012) Lze pouze připomenout doporučení Činčery a Holce (2016), kteří považují za nejlepší přirozené kombinování obou prostředí (viz strana 11).

Z mého výzkumu dále vyplynulo, že výuka v přírodě je na většině zkoumaných škol zařazována pravidelně v nižších ročnících a odehrává se většinou v místech dostupných ze školy pěšky nebo na kole (nejvyšší čas potřebný k přesunu, 15–20 minut, byl udán na jedné ze škol v centru města).

Závěrem tohoto srovnání je, že výzkumem popsané učitelské pojetí vzdělávání v přírodě je v souladu s konceptem *uteskole*, jak je popsán v současné literatuře. Po otázce, jaký norský termín by pro vzdělávání v přírodě, o kterém jsme se anglicky bavili většinou jako o „outdoor learning“, zvolily, odpovědělo 5 ze 7 učitelek „uteskole“. Ingrid, která popisovala vývoj kurikula, ovšem dodala, že *uteskole* existovala pouze za předchozího plánu, L97. Zajímavé je, že žádná z respondentek neznala jméno Jordet ani jeho koncept *uteskole*. Zdá se, že každodenní praxe není v tomto případě příliš ovlivněna jinak poměrně aktivní akademickou sférou. Tento stav je však dle mého názoru v souladu s vývojem norského vzdělávání v přírodě jako „grass root movement“, o němž pojednávám níže.

Vzdělávání v přírodě v měnícím se norském kurikulu

Téma vývoje norského kurikula a jeho vztahu ke vzdělávání v přírodě jsem se rozhodla v diskuzi hlouběji rozebrat hlavně z důvodu poněkud nepřesných informací, na které jsem narazila v literatuře. V textech jinak důvěryhodných autorů se můžeme setkat s nepravdivým či minimálně zavádějícím tvrzením, že učení venku je v Norsku povinnou

součástí kurikula (Daniš, 2018, s. 82), případně, že je v kurikulu popsán koncept uteskole (Bentsen, 2017, s. 88).

Je nutné si uvědomit, že stejně jako v jiných zemích, i v Norsku prochází vzdělávací plány jistým vývojem. Výpovědi respondentek naznačují, že vzdělávání v přírodě bylo silně podporováno v kurikulu z roku 1997 (L97), nikoli však v kurikulu následujícím, z roku 2006 (LK06). Toto do jisté míry potvrdila má následná rešerše literatury, ačkoli pro mne nebylo lehké se v problematice zorientovat, neboť většina nalezených materiálů byla v norštině.

Zdá se, že hlavní rozdíl tkví v tom, že kurikulum L97 striktněji popisovalo principy a metody, které se mají ve výuce uplatňovat, dokonce pro ně zřejmě byly stanoveny povinné časové dotace, jak lze vyvodit z Jordetovy formulace (2007, s. 23): „... pro tematickou a projektovou výuku byly v L97 vyhrazeny určité časové kvóty.“ Vzdělávání v přírodě tak bylo pevněji ukotveno a dokonce do jisté míry vyžadováno. Pro ilustraci uvádím úryvek z kurikula (L97):

„Škola musí využívat místní prostředí a místní komunitu pro ilustraci, konkretizaci a doplnění předmětových plánů²² ... Studenti musí být důvěrně obeznámeni s místní přírodou a environmentálními vztahy, architekturou, řemeslem a uměním.“ (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 61)

Kurikulum z roku 2006 (LK06) se naopak vyznačovalo „svobodou metod“ (Normann, 2017, Jordet, 2009b) a rozhodnutí, jakým způsobem bude výuka vedena, bylo od této chvíle mnohem více v kompetenci učitelů a školy. S přijetím nového kurikula však šlo ruku v ruce také zavedení srovnávacích testů. Současně s deklarovanou svobodou tedy školy začaly pocítovat silnější dohled a tlak na kontrolování a vykazování výsledků. (Nordmann, 2017)

Obě tyto změny (svoboda metod a testování) měly zřejmě vliv na vznik pocitu, že vzdělávání v přírodě je v novém kurikulu připisována mnohem nižší důležitost. Můžeme nalézt například zmínky o tom, že „uteskole byla důležitou součástí L97“ (Vurderingsrapport, 2014, s. 19/27), ale nikoli kurikula následujícího. Nalezená literatura se shoduje v tom, že oporu pro metodu uteskole lze nalézt i v LK06. Například Normann (2017, s. 56) píše: „Je zde několik aspektů, které naznačují, že aktivní učení a místní

22 tedy vzdělávacích plánů (osnov) pro jednotlivé předměty

prostředí školy by mělo být ve výuce jako zdroj využíváno.“²³ Vystává však otázka, zda učitelé v praxi tyto myšlenky následují, když zároveň čelí požadavkům po testování a dokumentaci výkonu žáků. (Aadland, 2009)

Jak vyplývá již z kapitoly 3.2.1 Vzdělávání v přírodě v kurikulárních dokumentech (s. 41), Daniš má pravdu v tom, že v současném norském kurikulu se objevují povinné venkovní aktivity – ovšem pouze v předmětech přírodní vědy a tělovýchova. V kurikulu jako celku je vzdělávání v přírodě ukotveno spíše vágně, na rozdíl od situace kurikula předchozího. Dle mého názoru vzniklo nedorozumění ohledně zakotvenosti vzdělávání v přírodě v norském kurikulu z přebírání a postupného zjednodušování informací od jiných autorů. Danišovo tvrzení (2018, s. 82) že „...v Norsku je učení venku povinnou součástí kurikula...“, kdy se odkazuje na článek autorů Bentsen, Mygind a Randrup (2009), zřejmě vychází z věty „*The concept of uteskole is not written in the Danish national curriculum as it is (or has been) in e.g. Norway...*“ (Bentsen, 2009, s. 35). Spojení „has been“ mělo pravděpodobně odkazovat právě na provedené kurikulární změny.²⁴ Nicméně stojí za to dodat, že ani v L97 nebyl použit přímo pojem uteskole (Jordet, 2007), pouze byly pro tuto metodu v kurikulu formulovány výrazně silnější opěrné body, než je tomu v LK06.

Vzdělávání v přírodě jako grass root movement

V tomto odstavci se vracím ke zjištěním vztahujícím se k výzkumné otázce č. II., která směřovala k odhalení „zdrojů“ norského vzdělávání v přírodě. Na úvod bych ráda připomenula tabulku znázorňující úrovně, z nichž je vzdělávání v přírodě různou měrou podporováno (s. 68). Výzkumná zjištění lze interpretovat tak, že „zdroje“ vzdělávání v přírodě „sílí“ směrem dolů. Na úrovni státu je podpora spíše nízká, na úrovni obce jen o něco vyšší, největší je pak podpora na úrovni školy a každodenní praxe (i když mírně problematická je např. otázka podpory mezi učiteli). Než budu tuto myšlenku dále rozvíjet, považuji za nutné připomenout, že kromě otázky přístupu Bodø kommune a na úrovni školy jsou zjištění získaná pouze z výpovědí respondentek o tom, jak ony situaci vnímají. Je možné, že vyznění „ve prospěch“ školy je způsobeno tím, že o jistých věcech měly

23 Tento stav bych přirovnala k závěrům z analýzy školních dokumentů. Stanoveny jsou poměrně obecné principy a cíle, jež lze naplnit různými metodami. Jednou z nich může být právě vzdělávání v přírodě, až na výjimky však není v dokumentech konkrétně zmíněno.

24 Autor článku Peter Bentsen v e-mailové korespondenci potvrdil, že dle jeho povědomí byl koncept uteskole v jisté podobě přítomen v kurikulu L97, nové kurikulum LK06 je ale mnohem obecnější, podobně jako v Dánsku. Předpřítomný čas *has been* je v takovém případě ve větě použit chybně, což mohlo být zdrojem nedorozumění. Méně zavádějící by bylo např. použití spojení *used to be*.

respondentky větší přehled: s přístupem vedení, postoji kolegů, rodičů a žáků se setkávají denně nebo téměř denně. Naopak s projevem přístupu státu nebo kommune se pravděpodobně setkávají spíše výjimečně. Podpora za strany státu či obce je věc mnohem méně uchopitelná a jak některé respondentky samy říkaly, nikdy o ní příliš nepřemýšlely. Je možné, že kdybych měla příležitost mluvit například s řediteli škol nebo lidmi z ministerstva či dalších institucí ovlivňujících vzdělávání, jejich pohledy by se mohly značně lišit. Například z článku Merethe Frøyland, ředitelky Národního centra pro přírodní vědy (Naturfagsenteret, viz s. 44) vyplývá, že její instituce výrazně podporuje myšlenku uteskole, alespoň v teoretické rovině. Část případné podpory státu nemusí být z pohledu učitelů příliš vidět – například respondentky vůbec nereflektovaly, že celostátní programy jako DKS, DNS a také systém leirskoler, jsou státem organizované nebo minimálně podporované.

Na druhou stranu je fakt, že ani ve výzkumu, ale ani v rámci rešerše literatury a dalšího prozkoumávání situace se nepodařilo odhalit žádnou ucelenou státní podporu vzdělávání v přírodě. Výše zmíněné programy k němu přispívají spíše okrajově: DKS je primárně zaměřen jiným směrem, u DNS jde pouze o environmentální výchovu a není pro školy povinný, leirskoler bych pak zařadila spíše na pomezí oblastí *vzdělávání v přírodě* a *výchovy v přírodě* (jak jsem je vymezila v kapitole 1.2, s. 22). 4-H je nadnárodní iniciativa, i když není vyloučeno, že je norským státem nějak podporována. Ani na úrovni státní správy nebyla objevena cílená podpora vzdělávání v přírodě, přestože situace se samozřejmě může v jiných okresech lišit.

Klonila bych se tedy spíše k názoru, že výzkum potvrzuje obraz norského vzdělávání v přírodě jako „grass root movement“, tedy hnutí postupujícího směrem „zezdola nahoru“, iniciované v tomto případě jednotlivými učiteli, kteří se rozhodli přesunout svoji výuku ven, případně „osvícenými“ školami. (Bentsen, 2018) Od nich se myšlenka šíří dál (lze připomenout odstavec Význam vlastní zkušenosti a vzájemného ovlivnění (s. 81-82) vypovídající o vzájemném ovlivňování učitelů). Bentsen et al. (2018) vidí uteskole (či dánskou udeskole) jako kritickou odpověď na „...tradiční školu, která se soustředí na učebnu jako jediný možný prostor pro výuku, text jako hlavní médium pro předávání znalostí a učitele jako ty, kteří vědí vše nejlíp.“ Zbývá dodat, že stejní autoři ve své aktuální studii pozorují postupující změnu, kdy se v Dánsku vzdělávání v přírodě pomalu začíná dostávat také podpora „seshora“. (Barfod, 2016)

Na závěr diskuze bych ráda navrhla oblasti, v nichž vidím příležitosti pro případnou navazující výzkumnou činnost. Tento širěji pojatý výzkum otevírá mnoho témat, která by si zasloužila hlubší prozkoumání. Přináší zjištění o učitelském pojetí vzdělávání v přírodě, především co se týče jeho smyslu a významu. Zatímco prokazování přínosů vzdělávání v přírodě bylo věnováno mnoho vědeckých prací, o něco méně pozornosti je dle mého názoru věnováno právě přístupu učitelů. Vzhledem k tomu, že učitelé byli identifikováni jako důležitý „zdroj“ vzdělávání v přírodě, doporučuji zaměřit pozornost právě na ně. Lze se hlouběji zabývat otázkou jejich motivace, zaměřit se na jejich postoje ke vzdělávání v přírodě a faktory, které jejich postoje ovlivňují. Výsledky mého výzkumu naznačují, že důležitou roli může hrát spolupráce mezi učiteli a jejich vzájemné ovlivňování. Bylo by rovněž zajímavé srovnat, zda a jak se liší učitelské pojetí vzdělávání v přírodě v různých zemích.

Co se týče informací o norském přístupu ke vzdělávání v přírodě, doporučuji sledovat vývoj norského výzkumu a vycházet z něj. Jak již bylo řečeno, o norském vzdělávání v přírodě bylo dosud publikováno jen poměrně málo příspěvků v angličtině a zejména texty A. N. Jordeta zůstávají převážně v norštině. Je ale možné, že situace se bude měnit, podobně, jako se v současnosti rozvíjí dánská publikační aktivita. Na místě je nicméně jistá obezřetnost, protože kvůli stále trvajícím nedostatku aktuálnějších příspěvků jsou často citovány více než deset let staré články. Chybí například data o rozšíření vzdělávání v přírodě na norských školách, resp. v literatuře je stále citován výzkum z roku 2000. Jak vidíme na příkladu kurikulárních změn, vyvíjí se nejenom vzdělávací politika, ale i celkový náhled na vzdělávání a hodnoty, ke kterým by vzdělávání mělo směřovat. Je nutné si uvědomit, že literatura informuje o skutečnosti vždy s jistým zpožděním. Zatímco tato práce komentuje změny v roce 2006, už na rok 2020 je v Norsku naplánováno přijetí nového kurikula (Fagfornyelsen, 2019), nemluvě o jeho obecné části, jejíž aktualizovaná verze vstoupila v platnost na podzim roku 2017 (viz s. 35).

Závěr

V práci jsem představila vzdělávání v přírodě jako přístup, jenž má velký potenciál, ačkoli mu u nás ještě donedávna nebyla věnována výraznější pozornost. Hlavním cílem práce bylo popsat situaci Norska, kde je vzdělávání v přírodě běžnou součástí vyučování na základních školách. Norský přístup je postaven především na konceptu *uteskole*, tedy pravidelném přenesení části výuky do blízkého okolí školy.

V kvalitativním výzkumu jsem se zaměřovala na pojetí vzdělávání v přírodě u norských učitelů. Zároveň jsem se snažila odpovědět na otázku, odkud v Norsku pramení podpora vzdělávání v přírodě.

V úvodu jsem předesílala, že norský přístup může být zdrojem inspirace pro českou praxi. Je nutné mít na paměti, že výsledky provedeného kvalitativního výzkumu nelze snadno zobecňovat, spíše než o „tvrdá data“, jde o náznaky a možné souvislosti. Přesto myslím, že může inspiraci poskytnout. Za nejdůležitější považuji osobně tato zjištění a z nich vyplývající závěry:

Norští učitelé vnímají výuku v přírodě jako způsob, jak žákům umožnit být během dne fyzicky aktivní. Fyzická aktivita je přitom vnímána jako základní dětská přirozenost a potřeba a také jako podmínka kvalitního učení. Vzdělávání v přírodě rovněž vyvažuje nedostatek kontaktu dětí s přírodou, což někteří norští učitelé vnímají jako důležité poslání. Pohled na vzdělávání v přírodě jako na něco zásadně důležitého (nikoli pouze možného), považuji za významný předpoklad pro jeho podporu a rozšíření.

Vzdělávání v přírodě je mezi norskými učiteli vnímáno jako metoda zajišťující diferenciaci a individualizaci ve výuce, přičemž výrazně motivuje zejména děti jinak ohrožené školním neúspěchem. I v Česku by mohlo být vnímáno jako vhodný nástroj k podpoře inkluze.

Výsledky výzkumu naznačují, že v Norsku má vzdělávání v přírodě silnou podporu u vedení škol, ale také mezi rodiči žáků. Osvěta o přínosech výuky venku by mohla pomoci budovat pozitivní postoje také u nás, kladný přístup ze strany rodičů může učitele podporovat v rozhodnutí přenášet část vyučování ven.

Vzdělávání v přírodě je v Norsku rozšířeno i přes to, že zde neexistuje žádná ucelená národní strategie a podpora skrze různé dílčí instituce či programy je spíše nevýrazná.

Výzkum ukázal, že vzdělávání v přírodě je závislé hlavně na samotných učitelích. Zdá se tedy, že úspěšná cesta k rozšíření vzdělávání v přírodě může začít „odspoda“, právě podporou učitelů. Zároveň může být velmi přínosné rozvíjet spolupráci a sdílení dobré praxe v učitelském sboru. Z výzkumu vyplynulo, že norští učitelé často a výrazně spolupracují, zejména v rámci ročníku. Vzájemná podpora a inspirace může být významným faktorem ve vytváření kladného postoje ke vzdělávání v přírodě a samozřejmě také pomáhá při jeho realizaci.

Touto prací jsem chtěla přispět k diskuzi o vzdělávání v přírodě a upozornit na dosud málo známou oblast norského přístupu. Kvalitativní výzkum umožnil vykreslit norskou situaci poměrně široce, včetně všech náznaků a možných souvislostí, byť pro získání průkaznějších dat by bylo dobré navázat výzkumy zaměřenými spíše kvantitativně.

Přála bych si, aby se i díky většímu povědomí vzdělávání v přírodě u nás více rozšířilo, a doufám, že projekty jako Učíme se venku budou ve své snaze úspěšné.

Seznam použité literatury

AADLAND, Anita Andaas a Gunn-Elin BJØRNEBOE, ed., 2003. *Fysisk aktivitet i skolehverdagen: Rapport Forebyggingsdivisjonen Avdeling for fysisk aktivitet* [online]. Oslo [cit. 2019-02-24]. Dostupné z:

<https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/716/Fysisk-aktivitet-i-skolehverdagen-IS-1156.pdf>

AADLAND, Helga, Trond Egil ARNESEN a Jørgen Endseth NERLAND, 2009. *Friluftsliv in the Norwegian Lower Secondary School* [online]. Stord: Haugesund University College [cit. 2019-02-23]. Dostupné z:

<http://norwegianjournaloffriluftsliv.com/doc/132010.pdf>

AASE, Andreas, 2008. In Search of Norwegian Values. MAAGERO, Eva a Birte SIMONSEN. *Norway: society and culture*. 2. edition. Kristiansand: Portal Books, s. 13-28. ISBN 978-82-92712-18-4.

ASPÅSEN SKOLE, *Aspåsen skole Virksomhetsplan og informasjonshefte: Skoleåret 2015/2016* [online], 2015. Bodø: Bodø kommune [cit. 2019-03-28]. Dostupné z: <https://aspasen.bodo.kommune.no/getfile.php/Skoler/Asp%C3%A5sen%20skole/Bilder%202012/VPL%202015-16.pdf>

BARFOD, Karen, 2009. Outdoor Learning in Elementary Schools: From Grassroot to Curriculum in Teacher Education. In: *Outlines: Outdoor Learning in Elementary Schools (Guidelines to a Foundation Course)* [online]. Fifth edition. s. 8-9 [cit. 2019-02-12]. Dostupné z: http://www.outdooreducation.dk/files/Guidelines%20to%20a%20Foundation%20Course_20061113_lille2.pdf

BARFOD, Karen, Niels EJBYE-ERNST, Lærke MYGIND a Peter BENTSEN, 2016. Increased provision of udeskole in Danish schools: An updated national population survey. *Urban Forestry & Urban Greening* [online]. **2016**(20), 277-281 [cit. 2019-03-07]. ISSN 1618-8667. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1618866716302126>

BARFOD, Karen a Peer DAUGBJERG, 2018. Potentials in Udeskole: Inquiry-Based Teaching Outside the Classroom. *Frontiers in Education* [online]. **3**, 1-10 [cit. 2019-02-13]. DOI: 10.3389/educ.2018.00034. ISSN 2504-284X. Dostupné z: <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/educ.2018.00034/full>

BAUERŠÍMOVÁ, Soňa, 2007. Stav školních zahrad při základních školách v České republice. BUREŠOVÁ, Květoslava et al. *Učíme se v zahradě*. Kněžice: Chaloupky, s. 63-68. ISBN neuvedeno.

BEAMES, Simon, Peter J. HIGGINS a Robbie NICOL, 2012. *Learning outside the classroom: theory and guidelines for practice*. New York, NY: Routledge. ISBN 978-0-415-89362-6.

BECKER, Christoph, Gabriele LAUTERBACH, Sarah SPENGLER, Ulrich DETTWEILER a Filip MESS, 2017. Effects of Regular Classes in Outdoor Education

Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health* [online]. **14**(5) [cit. 2019-02-18]. DOI: 10.3390/ijerph14050485. ISSN 1660-4601. Dostupné z: <http://www.mdpi.com/1660-4601/14/5/485>

BENTSEN, Peter, Erik MYGIND a Thomas B. RANDRUP, 2009. Towards an understanding of udeskole: education outside the classroom in a Danish context. *Education* 3-13 [online]. **37**(1), 29-44 [cit. 2019-02-23]. DOI: 10.1080/03004270802291780. ISSN 0300-4279. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004270802291780>

BENTSEN, Peter a Frank Søndergaard JENSEN, 2012. *The nature of udeskole: outdoor learning theory and practice in Danish schools* [online]. **12**(3), 199-219 [cit. 2019-02-24]. DOI: 10.1080/14729679.2012.699806. ISSN 1472-9679. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14729679.2012.699806>

BENTSEN, Peter, Matthew P. STEVENSON, Erik MYGIND a Karen BARFOD, 2018. Udeskole: education outside the classroom in a Danish context. HUANG, Mao Tsai a Yi Chien JADE HO, ed. *The Budding and Blooming of Outdoor Education in Diverse Global Contexts* [online]. Taiwan: National Academy for Educational Research, s. 81-114 [cit. 2019-02-24]. ISBN 978-9-86056-029-9. Dostupné z: <https://www.naer.edu.tw/files/16-1000-14944.php?Lang=zh-tw>

BODØ KOMMUNE, *Plan for fellesaktiviteter for alle klassetrinn i Bodø kommune 2014 – 2015* [online], 2017a. [cit. 2019-02-24]. Dostupné z: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiIi9Lmm9XgAhVMJZoKHeJbDGIQFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fm.bodo.kommune.no%2Fgetfile.php%2FBorgerportalen%2FOppvekst%2FSkole_SFO%2FDokumenter%2520grunnskolekontoret%2FPlan%2520for%2520felles%2520aktiviteter%2520for%2520alle%2520klassetrinn%2520i%2520Bod%25C3%25B8%2520kommune%25202014-2015.docx&usg=AOvVaw1ndZ-IGZD8ItkYI4p0x4sP

BODØ KOMMUNE, *En skole for fremtiden: Plan for pedagogisk entreprenørskap og elevaktiv læring* [online], 2017b. Bodø [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: https://bodo.kommune.no/getfile.php/Borgerportalen/Oppvekst/Skole_SFO/Dokumenter%20grunnskolekontoret/Plan%20for%20entrepren%C3%B8rskap%20og%20elevaktiv%20%C3%A6ring.pdf

BODØ NATURSKOLE, *Håndbok for læreren* [online], 2018. Tverlandet: Sjunghatten leirskole [cit. 2019-02-24]. Dostupné z: http://www.nordlandsnatur.no/vatnlia/vatnlia/Handbok_for_web/Handbok_4_overnattinger/web_4_overnattinger/Hele_handboka_4_overnattinger.pdf

BRYDEN, Josh, Ottar BROX a Lesley RIDDOCH, 2015. *Northern neighbors: Scotland and Norway since 1800*. Edinburgh: Edinburgh University Press. ISBN 978-0-7486-9620-8.

BUREŠOVÁ, Květoslava et al, 2007. *Učíme se v zahradě*. Kněžice: Chaloupky. ISBN neuvedeno.

CLARKE, Victoria a Virginia BRAUN, 2013. Methods: Teaching thematic analysis. *The British Psychological Society* [online]. Scotland: The British Psychological Society, 2013(26), pp. 120-123 [cit. 2019-03-04]. Dostupné z: <https://thepsychologist.bps.org.uk/volume-26/edition-2/methods-teaching-thematic-analysis>

ČINČERA, Jan a Jakub HOLEC, 2016a. Terénní výuka ve formálním vzdělávání. *Envigogika* [online]. 11(2) [cit. 2019-02-12]. DOI: 10.14712/18023061.533. ISSN 1802-3061. Dostupné z: <https://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/533>

ČINČERA, Jan, Kateřina JANČAŘÍKOVÁ, Tomáš MATĚJČEK, Petra ŠIMONOVÁ, Jan BARTOŠ, Miroslav LUPAČ a Lenka BROUKALOVÁ, 2016b. *Environmentální výchova z pohledu učitelů* [online]. Brno: Masarykova univerzita [cit. 2019-02-12]. ISBN 978-80-210-8444-7. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/860>

DAHLE, Borge, 2007. Norwegian Friluftsliv: A Lifelong Communal Process. HENDERSON, Bob a Nils VIKANDER. *Nature First: Outdoor Life the Friluftsliv Way*. Toronto: Natural Heritage, s. 23-34. ISBN 978-1-897045-21-3.

DANIŠ, Petr, 2016. *Děti venku v přírodě: ohrožený druh? : proč naše děti potřebují přírodu pro své zdraví a učení*. Praha: Ministerstvo životního prostředí. ISBN 978-80-7212-610-1.

DANIŠ, Petr, 2018. *Tajemství školy za školou: Proč učení venku v přírodě zlepšuje vzdělávací výsledky, motivaci a chování žáků*. Praha: Ministerstvo životního prostředí. ISBN 978-80-7212-631-6.

DAVIS, John V. a Jeanine M. CANTY, 2013. Ecopsychology and Transpersonal Psychology. In: FRIEDMAN, Harris L. a Glenn HARTELIUS. *The Wiley-Blackwell Handbook of Transpersonal Psychology*. Chichester, UK, 597 – 611. DOI: 10.1002/9781118591277. ISBN 9781118591277. Dostupné také z: http://www.johnvdavis.com/files/Davis-Canty_Ecopsychology_2013_HBTP.pdf

DIGRE, Kjetil, ed., 2016. *The Education Mirror 2016: Facts and analyses of kindergartens, primary and secondary education in Norway* [online]. The Norwegian Directorate for Education and Training [cit. 2019-02-23]. ISBN 978-82-486-2025-9. Dostupné z: http://utdanningsspeilet.udir.no/2016/wp-content/uploads/2016/10/Utdanningsspeilet_2016_en.pdf

DLOUHÁ, Jana, 2013. *Místně zakotvené učení: výuka pomocí regionálních materiálů a případových studií: příručka k projektu Věda do škol*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-685-7.

DONALDSON, George W. a Louise E. DONALDSON, 2013. Outdoor Education Definition. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*. 29(5), 17-63. DOI: 10.1080/00221473.1958.10630353. ISSN 0022-1473. Dostupné také z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00221473.1958.10630353>

DOSTÁL, Jiří, 2013. Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání. *E-pedagogium: nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice*,

s ohledem na pedagogiku, speciální pedagogiku a didaktiky oborů [online]. 2013(3), s. 81-93 [cit. 2019-02-13]. ISSN 1213-7758. Dostupné z: http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2013/epedagogium_3-2013.pdf

Facts about education in Norway 2016 – key figures 2014 [online], 2016. Oslo: Statistics Norway [cit. 2019-02-23]. ISBN 978-82-537-9287-3. Dostupné z: <https://www.ssb.no/en/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/253129?ts=15259e11408>

FÄGERSTAM, Emilia, 2012. *Space and Place: Perspectives on outdoor teaching and learning*. Linköping: Linköping University. ISBN 978-91-7519-813-2. Dostupné také z: <https://www.halmstad.se/download/18.4167dcaa1583f0ae03341348/1484660780696/Avhandling%20%C3%A4ra%20ute.pdf>

FASTING, Rolf B., 2013. Adapted education: the Norwegian pathway to inclusive and efficient education. *International Journal of Inclusive Education* [online]. 17(3), 263-276 [cit. 2019-02-20]. DOI: 10.1080/13603116.2012.676083. ISSN 1360-3116. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2012.676083>

FISKUM, Tove Anita a Randi SKAUGEN, 2015. How Schools with Good Academic Results Justify Their Use of Outdoor Education. *International Education Research* [online]. 3(4), 16-31 [cit. 2019-03-07]. DOI: 10.12735/ier.v3i4p16. ISSN 22915273. Dostupné z: http://www.todayscience.org/ierarticle?paper_id=527300044

FORD, Phyllis, 1986. Outdoor Education: Definition and Philosophy. *ERIC*. 2-15. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED267941>

FRANC, Daniel, Daniela SOBKOVÁ ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN, 2007. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press. Edice aktivit a her. ISBN 978-80-251-1701-9.

Framework for Basic Skills, 2012. Oslo: Norwegian Directorate for Education and Training. Dostupné z: https://www.udir.no/contentassets/fd2d6bfbf2364e1c98b73e030119bd38/framework_for_basic_skills.pdf

Friluftsliv: Natur som kilde til helse og livskvalitet (Melding til Stortinget 18, 2015–2016) [online], 2016. Det Kongelige klima- og miljødepartement [cit. 2019-02-24]. Dostupné z: <https://www.regjeringen.no/contentassets/9147361515a74ec8822c8dac5f43a95a/no/pdfs/stm201520160018000dddpdfs.pdf>

GELTER, Hans, 2000. Friluftsliv: The Scandinavian Philosophy of Outdoor Life. *Canadian Journal of Environmental Education* [online]. 2000(5), 77-92 [cit. 2019-02-23]. ISSN 1205-5352. Dostupné z: <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/302>

HALLAS, Bjorg Oddrun, 2018. *Uteskole research in Norway: Results and discussion* [online]. [cit. 2019-03-04]. Western Norway University of Applied Sciences. Dostupné z: https://skovskolen.ku.dk/box_restore/Keynote_Bjrg_Oddrun_Hall_s_7._mars_2018_eng.pdf

HANSEN, Arvid, 2008. Education in Norway – Equality, Nature and Knowledge. MAAGERO, Eva a Birte SIMONSEN. *Norway: society and culture*. 2. edition. Kristiansand: Portal Books, s. 125-136. ISBN 978-82-92712-18-4.

HAUGSBAKK, Geir, 2013. From Sputnik to PISA Shock – New Technology and Educational Reform in Norway and Sweden. *Education Inquiry* [online], 4(4) [cit. 2019-02-21]. DOI: 10.3402/edui.v4i4.23222. ISSN 2000-4508. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/edui.v4i4.23222>

HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOFMANN, Eduard, 2003. *Integrované terénní vyučování*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5054-9.

Horingsnotat: Forslag til endringer i opplæringsloven og friskoleloven [online], 2018. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartementet [cit. 2019-02-24]. Dostupné z: <https://www.regjeringen.no/contentassets/b17a18b2e1064482aa3239ab4eb3def4/horingsnotat-om-leirskoler-og-skolebytte-v190918-11440300.pdf>

HOUSE OF COMMONS, 2005. *Education Outside the Classroom: Second Report of Session 2004–05* [online]. London: House of Commons Education and Skills Committee [cit. 2019-02-23]. Dostupné z: http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/outdoored/education_outside_classroom.pdf

HRKAL, Jan a Radek HANUŠ, 1998. *Zlatý fond her II: výběr her a programů připravených pro kursy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-660-8.

HUŠKOVÁ, Blažena, 2010. *Učíme se dobře rozhodovat pro budoucnost: Budování vztahů mezi školami, obcemi a správci veřejných pozemků a prostor cestou místně zakotveného učení a zapojování občanů* [online]. Středisko ekologické výchovy SEVER [cit. 2019-02-13]. ISBN 978-80-86838-31-1. Dostupné z: <http://www.mappraha12.cz/wp-content/uploads/2018/06/Ucime-se-dobre-rozhodovat-pro-budoucnost-1.pdf>

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina, 2007. Myšlenka vyučování pod širým nebem má v českých zemích tradici. BUREŠOVÁ, Květoslava et al. *Učíme se v zahradě*. Kněžice: Chaloupky, s. 17-18. ISBN není uvedeno.

JIRÁSEK, Ivo, 2003. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Prázdninová škola Lipnice, 2003(1), 6-16. Dostupné také z: https://is.muni.cz/el/1451/podzim2013/np2270/um/Vymezeni_zazitku_Jirasek2004.pdf

JORDET, Arne N., 2007. *Nærmiljøet som klasserom: En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv* [online]. Oslo: Universitetet i Oslo [cit. 2019-03-07]. Dostupné z: <https://core.ac.uk/download/pdf/52056195.pdf>

JORDET, Arne N., 2009a. What is Outdoor Learning?. *Outlines: Outdoor Learning in Elementary Schools (Guidelines to a Foundation Course)* [online]. Fifth edition. s. 12-19

[cit. 2019-02-21]. ISBN neuvedeno. Dostupné z:
http://www.outdooreducation.dk/files/Guidelines%20to%20a%20Foundation%20Course_20061113_lille2.pdf

KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ, ed., 2011. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1911-8.

KIRKE-, UNDERVISNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, 1996. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter. ISBN 8277264119. Dostupné také z: https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096

KOLÁŘOVÁ, Hana, 2017. Zahrada, která učí. *Bedrník* [online]. **2017**(1), s. 1 [cit. 2019-02-13]. ISSN 1801-1381. Dostupné z: <http://www.skolni-zahrada.cz/>

LIEBERMAN, Gerald A. a Linda L. HOODY, 1998. *Closing the Achievement Gap: Using the Environment as an Integrating Context for Learning* [online]. San Diego, CA: State Education and Environment Roundtable [cit. 2019-02-13]. Dostupné z: www.seer.org/extras/execsum.pdf

LØPSMARK SKOLE, 2017. *Virksomhetsplan og informasjonshefte 2017-2018* [online], Løpsmark skole [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: https://lopsmark.bodo.kommune.no/getfile.php/Skoler/L%C3%B8psmark%20skole/Dokumenter/SFO/Planer/Virksomhetsplan_2017-2018.pdf

MAREŠ, Jiří, 1996. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1444-X.

MILLER, Jack, c2002-2019. *Holistic Education: Learning for an Interconnected World. Encyclopedia of Life Support Systems* [online]. Paris [cit. 2019-03-07]. Dostupné z: <http://www.eolss.net/sample-chapters/c11/e6-61-04-01.pdf>

MORKES, František, 2007. Z historie školních zahrad. BUREŠOVÁ, Květoslava et al. *Učíme se v zahradě*. Kněžice: Chaloupky, s. 21-34. ISBN neuvedeno.

Nadace Proměny Karla Komárka, 2016. *České děti venku: Reprezentativní výzkum, kde a jak tráví děti svůj čas* [online]. [cit. 2019-02-18]. Dostupné z: <https://www.nadace-promeny.cz/cz/vyzkum.html>

NEUMAN, Jan, 2013. Osobnostní rozvoj prostřednictvím učení a výchovy v přírodě. *ACORát* [online]. **2013**(Vol. 2, No. 1), 47-67 [cit. 2019-02-12]. ISSN 1803-0823. Dostupné z: <http://www.acor.cz/Studovny/ACORat---archiv/1-2013.aspx>

NORSKO, *Outdoor Recreation Act: Act of 28 June 1957 No.16 Relating to Outdoor Recreation*, 1957. Oslo: Ministry of Climate and Environment, ročník 1957. Dostupné také z: <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/outdoor-recreation-act/id172932/>

NORSKO, § 2-15 Rett til gratis offentlig grunnskoleopplæring, 2003. In: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Dostupné také z: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2

OECD, 2017. *Norway Country Background Report: On transitions from ECEC to Primary Education* [online]. 2017. Oslo: Norwegian Directorate for Education and Training [cit. 2019-02-23]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-norway.pdf>

OECD, *Education at a Glance 2018: OECD Indicators* [online]. Paris: OECD Publishing [cit. 2019-02-23]. ISBN 978-92-64-30339-3. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>

ØSTBYEN SKOLE, *Søknad om Grønt Flagg på Østbyen skole* [online], 2016. Bodø [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: <https://ostbyen.bodo.kommune.no/getfile.php/Skoler/%C3%98stbyen%20skole/Skjema-Dokumenter/S%C3%B8knad%20om%20gr%C3%B8nt%20flagg%202016-2017.pdf>

PAPÁČEK, Miroslav, 2010. Badatelsky orientované přírodovědné vyučování – cesta pro biologické vzdělávání generací Y, Z a alfa?. *Scientia in educatione* [online]. **1**(1), 33–49 [cit. 2019-02-13]. ISSN 1804-7106. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/scied/article/download/4/5/>

PAULSEN, Bjørn, 2008. Fag- og timefordelingen i grunnopplæringen. *Oppnett.no: Nettstedet for skoler og barnehager* [online]. Handboka [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: <http://www.skoledata.net/Planer/Kulo/Fagogtime/kap2.htm#t1>

PRINCE, Heather E., 2016. Outdoor experiences and sustainability. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* [online]. **17**(2), 161-171 [cit. 2019-02-23]. DOI: 10.1080/14729679.2016.1244645. ISSN 1472-9679. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14729679.2016.1244645>

Private schools: Who benefits?, c2011. *PISA in Focus* [online]. **2011**(7), 1-4 [cit. 2019-02-23]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48482894.pdf>

PRŮCHA, Jan, 1997. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8170-3.

PRŮCHA, Jan, 2000. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-717-8944-5.

PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8621-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017. In: . Praha: MŠMT. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

RAVASI, Davide a Majken SCHULTZ, 2006. Responding to Organizational Identity Threats. *Academy of Management Journal* [online]. **49**(3) [cit. 2019-03-11]. DOI: 10.5465/amj.2006.21794663. ISSN 0001-4273. Dostupné z: <http://journals.aom.org/doi/10.5465/amj.2006.21794663>

- ROBBINS, Annie, 2015. *Synthesizing the Outdoor Education Literature to Create a Definition and List of Primary Objectives*. Doctoral Projects, Masters Plan B, and Related Works. University of Wyoming. Dostupné z: https://repository.uwyo.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1003&context=plan_b
- RUDGE, Lucila, 2010. *Holistic education: An analysis of its pedagogical application* [online]. Lambert Academic Publishing [cit. 2019-03-07]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/273318118_Holistic_education_An_analysis_of_its_pedagogical_application
- ŘEZNÍČKOVÁ, Dana, 2008. *Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání: Výuka v krajině*. Praha: Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta. ISBN 978-80-86561-63-9. Dostupné také z: https://www.researchgate.net/publication/40379799_Namety_pro_geograficke_a_environmentalni_vzdelavani_Vyuka_v_krajine
- ŘEZNÍČKOVÁ, Dana, 2013. Badatelsky orientovaná výuka geografie. *Geografické rozhledy* [online]. 23(1), 12-15 [cit. 2019-02-13]. ISSN 1210-3004. Dostupné z: <https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv/clanek/327/pdf>
- SCHULZ, Wolfram, Julian FRAILLON, Gabriella AGRUSTI, John AINLEY, Bruno LOSITO a Tim FRIEDMAN, 2018. *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report* [online]. IEA [cit. 2019-02-23]. Dostupné z: <https://iccs.iea.nl/resources/publications/single-publication/news/iccs-2016-international-report-becoming-citizens-in-a-changing-world-1/>
- SOBEL, David, 2005. *Place-Based Education: Connecting Classrooms & Communities*. 5th printing. Great Barrington (Massachusetts): The Orion Society. ISBN 978-0-913098-55-4.
- SOLSTAD, Anne Grete, 2009. *Storyline – a Strategy for Active Learning & Adapted Education: A co-operative project between teacher education and practice schools*. Bodø. Dostupné také z: <http://media.storyline.se/2012/08/Storyline-norway-paper.pdf>
- SOLSTAD, Anne Grete, 2017. *Philosophy and Politics underlying the Development of the Norwegian School System*. 19. 08. 2017. Bodø. Nepublikovaný dokument.
- STATISTICS NORWAY, *This is Norway* [online], 2018. [cit. 2019-03-07]. ISBN 978-82-537-9783-0. Dostupné z: <https://www.ssb.no/en/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/364602?ts=1664418b978>
- ŠTORCH, Eduard, SVÁTEK, Ota a Daniel PRAŽÁK, ed., 2017. *Dětská farma* [online]. Praha: Přírodní škola [cit. 2019-02-18]. ISBN není uvedeno. Dostupné z: <http://www.archiv.prirodniskola.cz/knihy-publikace/detska-farma.html>
- ŠUPKA, Jan a Eduard HOFMANN, 1990. *Vybrané kapitoly z didaktiky regionální geografie*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 8021001828.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOMLINSON, Carol A., 2001. *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. 2nd ed. Virginia: ASCD. ISBN 1-4166-0095-7. Dostupné také z: <http://www.teachersity.org/resources/instruction.pdf>

TOPPE, Kjersti, Åslaug, Åslaug SEM-JACOBSEN a Marit KNUTSDATTER STRAND, 2017. *Innstilling til Stortinget fra helse- og omsorgskomiteen (2017–2018): Dokument 8:8 S* [online]. [cit. 2019-02-24]. Dostupné z: <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2017-2018/inns-201718-051s.pdf>

TURČOVÁ, Ivana, 2007. Terminologická džungle: česká a anglická terminologie oblasti výchovy a aktivit v přírodě. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Prázdňinová škola Lipnice, **2007**(8), 23-35. ISSN 1214-603X.

TURNER, Karen, 2018. Google Translate is getting really, really accurate. *The Washington Post* [online]. 3. 10. 2016, **2016** [cit. 2018-04-25]. ISSN 0190-8286. Dostupné z: https://www.washingtonpost.com/news/innovations/wp/2016/10/03/google-translate-is-getting-really-really-accurate/?noredirect=on&utm_term=.9c314d59744d

TVEIT, Sverre, 2013. *Educational assessment in Norway* [online]. **21**(2), 221-237 [cit. 2019-02-21]. DOI: 10.1080/0969594X.2013.830079. ISSN 0969-594X. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594X.2013.830079>

UTDANNINGSDIREKTORATET, 1997. *Core Curriculum: for primary, secondary and adult education in Norway* [online]. Oslo: The Royal Ministry of Education and Research [cit. 2019-02-23]. ISBN 82-7726-435-6. Dostupné z: https://www.udir.no/globalassets/filer/lareplan/generell-del/core_curriculum_english.pdf

UTDANNINGSDIREKTORATET, 2013. *Natural Science subject curriculum: NAT1-03* [online]. Oslo: Ministry of Education and Research [cit. 2019-03-28]. Dostupné z: <http://www.udir.no/kl06/NAT1-03>

UTDANNINGSDIREKTORATET, 2016. Naturfagsenteret. *Utdanningsdirektoratet* [online]. Oslo, 25. 04. 2016 [cit. 2019-02-24]. Dostupné z: <https://www.udir.no/om-udir/nasjonale-senter/naturfagsenteret/>

VALENTA, Josef, 2011. Komplexní rozvoj osobnosti žáka ve vyučování. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, s. 269-288. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VOTÁPKOVÁ, Dana, Radka VAŠÍČKOVÁ, Hana SVOBODOVÁ a Barbora SEMERÁKOVÁ, ed., 2013. *Průvodce pro učitele badatelsky orientovaným vyučováním*. Praha: Sdružení Tereza. ISBN 978-80-87905-02-9. Dostupné také z: https://www.zsmltu.cz/dum/BOV/BOV/DATA/01_PRUVODCE_PRO_UCITELE/00_PR%D9VODCE_CELA_KNIHA/01_Pruvodce_pro_ucitele.pdf

Vurderingsrapport: *Fagerenget skole i Bjugn kommune* [online], 2014. Lysøysundet: Fosen [cit. 2019-03-07]. Dostupné z: http://www.fosen.net/f/p1/i4670a63f-4741-44d7-98e0-fbfb0e90003b/rapport_fagerenget_skole_hoesten_2014.pdf

WAITE, Sue, Mads BØLLING a Peter BENTSEN, 2016. Comparing apples and pears?: a conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English Forest Schools and Danish udeskole. *Environmental Education Research* [online]. 22(6), 868-892 [cit. 2019-02-24]. DOI: 10.1080/13504622.2015.1075193. ISSN 1350-4622. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504622.2015.1075193>

ZÁLESKÝ, Jiří, 2009. Terénní výuka. *Geografické rozhledy* [online]. 19(2), 14-15 [cit. 2019-02-13]. Dostupné z: <https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv/clanek/634/pdf>

Weby a webové stránky

4H-gård Norge, c2013. 4H NORGE. *4H Norge* [online]. Skjetten [cit. 2019-02-24]. Dostupné z: <https://www.4h.no/om-4h/organisasjon/4h-gardnorge/>

4-H, 2019. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 20 February 2019 [cit. 2019-02-24]. Dostupné z: <https://en.wikipedia.org/wiki/4-H>

Bodø, 2001-2019. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 30 January 2019 [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: <https://en.wikipedia.org/wiki/Bod%C3%B8>

BOLSTAD, Erik, Kommuner i Norge. In: *Store norske leksikon* [online]. Foreningen Store norske leksikon, 2018 [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: https://snl.no/kommuner_i_Norge

BROWN, Elissa, 2014. Learning outside the classroom. *Elissa B. Brown: Words & art* [online]. May 11, 2014 [cit. 2019-03-04]. Dostupné z: <http://www.elissabbrown.com/norway-fulbright-writings/2014/8/26/learning-outside-the-classroom>

DALFEST, Terje, Geir a THORSNÆS, 2018. Bodø. In: *Store norske leksikon* [online]. Foreningen Store norske leksikon, 2017 [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: <https://snl.no/Bod%C3%B8>

Den kulturelle skulesekken [online], c2016. Oslo: Kulturtanken [cit. 2019-02-24]. Dostupné z: <https://www.denkulturelleskulesekken.no/om-skulesekken>

Distance between Bodø, Norway and the Arctic Circle, c2011-2019. *Dateandtime.info* [online]. [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: <http://dateandtime.info/distancearcticcircle.php?id=3160881>

Eco-Schools, 2019. *Eco-Schools* [online]. Copenhagen [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: <http://www.ecoschools.global/>

Ekocentra v České Republice, 2019. *Ekocentra.cz: Portál Ministerstva životního prostředí* [online]. MŽP [cit. 2019-02-12]. Dostupné z: <http://www.ekocentra.cz/ekocentra/>

Electricity, c2019. In: *Statistics Norway* [online]. Statistics Norway, 7 February 2019 [cit. 2019-02-23]. Dostupné z: <https://www.ssb.no/en/energi-og-industri/statistikker/elektrisitet>

Employees in kindergartens and schools, c2019. In: *Statistics Norway* [online]. Oslo: Statistics Norway, 25 June 2018 [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: <https://www.ssb.no/en/utdanning/statistikker/utdansatte>

Fagfornyelsen, 2019. *Utdanningsdirektoratet* [online]. [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

Friluftsliv: Studier, skoler og studiemuligheter, c2019. *Studievalg.no* [online]. Studievalg.no [cit. 2019-02-23]. Dostupné z: <https://studievalg.no/studier/arsstudium/friluftsliv>

Grønt Flagg i Norge, 2019. *Eco-Schools* [online]. Kristiansand: FEE Norway [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: <https://grontflagg.fee.no/nasjonalt>

HALBERG, Haakon a Tone Stuler MYHRE, 2018. Hvordan kan kravet til en time fysisk aktivitet hver dag i skolen innfris?. *Nord universitet* [online]. 17.01.2018 [cit. 2019-02-24]. Dostupné z: <https://www.nord.no/no/aktuelt/kronikker/Sider/Hvordan-kan-kravet-til-en-time-fysisk-aktivitet-hver-dag-i-skolen-innfris.aspx>

HENRIKSEN, Therese a Mona MATHISEN, 2018. Undervisningsinspektør. *UTDANNINGSDIREKTORATET. Udanning.no* [online]. Tromsø, 4. januar 2019 [cit. 2019-03-16]. Dostupné z: <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/undervisningsinspektør>

HESOVÁ, Alena, 2011. Integrace ve výuce. In: *Metodický portál RVP: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. NÚV, 27. 05. 2011 [cit. 2019-03-06]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/12039/INTEGRACE-VE-VYUCE.html/>

How is Norway governed?, 2014. *Government.no* [online]. Oslo, 2017-07-25 [cit. 2019-02-21]. Dostupné z: <https://www.regjeringen.no/en/the-government/the-government-at-work1/the-government-at-work1/id2564958/>

Hva er tilpasset opplæring?, 2019. *Utdanningsdirektoratet* [online]. 2018 [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Church of Norway, c2019. In: *Statistics Norway* [online]. Oslo: Statistics Norway, 4 June 2018 [cit. 2019-02-21]. Dostupné z: https://www.ssb.no/en/kultur-og-fritid/statistikker/kirke_kostraaar

JORDET, Arne N., 2009b. Kan uteskole legitimeres i Læreplanverket for Kunnskapsløftet?. *Naturesekken.no* [online]. 28. juli 2009 [cit. 2019-03-07]. Dostupné z: https://www.naturesekken.no/c1188058/artikkel/vis.html?tid=1212842&within_tid=1212684

KJELSVIK, Bjørghild a Terje SVARDAL, ed., 2019. In: *Bokmålsordboka og Nynorskordboka* [online]. Oslo: Universitetet i Oslo [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: <https://ordbok.uib.no>

Kommunefakta: Bodø - 1804 (Nordland), c2019. In: *Statistics Norway* [online]. Oslo: Statistics Norway [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: <https://www.ssb.no/kommunefakta/bodo>

Kvalitetssiden – Saltvern skole, c2019. *Saltvern* [online]. 17.03.2017 [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: <https://saltvern.bodo.kommune.no/skolens-kvalitetsside/kvalitetssiden-saltvern-skole-article56537-7241.html>

Kvalitetssiden – Tverlandet skole, c2019. *Tverlandet skole* [online]. Tverlandet: Bodø kommune [cit. 2019-03-06]. Dostupné z: <https://tverlandet.bodo.kommune.no/skolens-kvalitetsside/category7271.html>

Land use and land cover, c2019. In: *Statistics Norway* [online]. Statistics Norway, 2 July 2018 [cit. 2019-03-31]. Dostupné z: <https://www.ssb.no/en/arealstat/>

Leirskole og formålsparagrafen, 2019. *Norsk Leirskoleforening* [online]. Sandefjord [cit. 2019-02-24]. Dostupné z: <http://leirskole.no/hvorfor-leirskole/formalsparagrafen-opplaeringsloven-%C2%A71-1/>

Lekce 1. stupeň, c2012-2019. TEREZA. *Badatelé.cz* [online]. Praha [cit. 2019-03-28]. Dostupné z: <http://badatele.cz/cz/lekce-1-stupen>

Les ve škole [online], c2019. Tereza [cit. 2019-02-12]. Dostupné z: <https://lesveskole.cz/>

Litt om kvalitetssiden, c2019. *Tverlandet skole* [online]. Bodø: Bodø kommune [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: <https://tverlandet.bodo.kommune.no/om-kvalitetssiden/category7272.html>

MELLINGAETER a Hilde LUNDGAARD, 2017. Derfor blir det bråk når politikerne bestemmer at elevene skal ha en time fysisk aktivitet hver dag. *Aftenposten* [online]. Oslo, 3. 12. 2017 [cit. 2019-02-24]. Dostupné z: <https://www.aftenposten.no/norge/i/Onp3oA/Derfor-bli-det-brak-nar-politikerne-bestemmer-at-elevne-skal-ha-en-time-fysisk-aktivitet-hver-dag>

Národní program Životní prostředí - Výzva č. 16/2017: Výzva č. 16/2017 pro předkládání žádostí o poskytnutí podpory v rámci Národního programu Životní prostředí na téma: „Přírodní zahrady“, c2019. *Ministerstvo životního prostředí* [online]. MŽP [cit. 2019-02-13]. Dostupné z: https://www.mzp.cz/cz/narodni_program_vyzva_sestnact_zari

Nordland, 2019. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 23 January 2019 [cit. 2019-02-21]. Dostupné z: <https://no.wikipedia.org/wiki/Nordland#Kommuner>

Norway and the EU: Mission of Norway to the EU, *Norway.no* [online]. Norwegian Ministry of Foreign Affairs, 2019 [cit. 2019-02-21]. Dostupné z: <https://www.norway.no>

- Norway Overview: Key features of the Education System, 2019. *Eurydice* [online]. 21/02/2019 [cit. 2019-02-21]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/norway_en
- Norwegian Americans, 2019. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 5 February 2019 [cit. 2019-02-21]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Norwegian_Americans
- Norwegian teens over the hump in global school rankings, 2019. *The Local* [online]. 6 December 2016 [cit. 2019-02-21]. Dostupné z: <https://www.thelocal.no/20161206/norwegian-teens-over-the-hump-in-global-school-rankings>
- O časopise, 2019. *Envigogika* [online]. Univerzita Karlova [cit. 2019-02-13]. Dostupné z: <https://envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/about>
- O nás, c2013. *Český portál ekopsychologie: O vztahu k přírodě a životnímu prostředí* [online]. Masarykova univerzita [cit. 2019-02-12]. Dostupné z: <http://www.ekopsychologie.cz/o-nas/>
- O Programu Ekoškola, 2019. *Ekoškola* [online]. Praha: TEREZA, vzdělávací centrum [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: <https://ekoskola.cz/cz/o-programu-ekoskola>
- Om DNT, 2019. *Den Norske Turistforening* [online]. [cit. 2019-02-23]. Dostupné z: <https://www.dnt.no/om/>
- Om skolen, c2019. *Mørkvedmarka skole* [online]. [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: <https://morkvedmarkaskole.bodo.kommune.no/om-skolen/category957.html>
- ORMHAUG, Maria Vang, 2019. Eat like a Norwegian. *Norwegians Worldwide* [online]. Oslo [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: <https://nww.no/food-traditions/>
- Outdoor, 2019. In: *Seznam.cz: Slovník* [online]. Lingea [cit. 2019-03-28]. Dostupné z: <https://slovník.seznam.cz/en-cz/?q=outdoor>
- Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*, 2017. Kunnskapsdepartementet. Dostupné také z: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- PAULENKOVÁ, Kristína, 2018. Soukromých základních škol přibývá. Mají více možností, jak výuku přizpůsobit představám rodičů i dětí. *Hospodářské noviny* [online]. 16. 5. 2018 [cit. 2019-02-23]. Dostupné z: <https://archiv.ihned.cz/c1-66138630-soukrome-skoly-nabizeji-osobnejsi-pristup>
- PISA 2015 key findings for Norway, 2015. In: *OECD: Better Policies for Better Live* [online]. [cit. 2019-02-23]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/norway/pisa-2015-norway.htm>

Program Zahrada hrou, c2019. *Nadace Proměny Karla Komárka* [online]. [cit. 2019-02-13]. Dostupné z: <https://www.nadace-promeny.cz/cz/granty/program-zahrada-hrou.html>

Přehled norských dějin, c2019. *Norge.cz: Vše o Norsku* [online]. Jesenice: Norge.cz, 25. červen 2014 [cit. 2019-02-21]. Dostupné z: <https://norge.cz/historie-norska/1-historie-norska>

Saemieh - the reindeer people, *Earth Cultures* [online]. Earth Cultures, 2019 [cit. 2019-02-21]. Dostupné z: <http://www.earth-cultures.co.uk/destinations/norway/sami-of-norway>

SCHEIE, Eldri, 2017. Les mer om Den naturlige skolesekken. *Natursekken.no* [online]. 24. august 2017 [cit. 2019-02-24]. Dostupné z: <https://www.natursekken.no/c1187995/artikkel/vis.html?tid=2102111>

Statskog [online], 2019. Namsos [cit. 2019-03-28]. Dostupné z: <https://www.statskog.no/>

The Monarchy Today, *The Royal Court* [online]. Oslo, 2019 [cit. 2019-02-21]. Dostupné z: <https://www.royalcourt.no/seksjon.html?tid=27679&sek=27258>

Vart oppdrag, c2015. *Norsk Friluftsliv* [online]. Oslo: Norsk Friluftsliv [cit. 2019-02-23]. Dostupné z: <https://www.norskfriluftsliv.no/oppdrag/>

What is 4-H? [online], c1902-2019. 4-H. Washington: 4-H [cit. 2019-02-24]. Dostupné z: <https://4-h.org/about/what-is-4-h/>

Akademické závěrečné práce

ADAMEC, Michal, 2009. *Výchova a aktivity v přírodě ve středních školách Ústeckého kraje*. Praha. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu. Vedoucí práce Ivana Turčová.

ANDRÁŠIK, Daniel, 2015. *Zerénní výuka zeměpisu na příkladu Jablunkovska*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Hana Svatoňová.

BALLATY, Martin, 2009. *Srovnání českého a norského vzdělávacího systému – koncepce výuky na 1. stupni základní školy*. Pardubice. Bakalářská práce. Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Karel Rýdl.

BAREŠOVÁ, Barbora, 2015. *Terénní projektová výuka v českokrumlovském regionu*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Přírodovědecká fakulta. Vedoucí práce Vladimír Herber.

BOHADLOVÁ, Jana, 2007. *Využití her a aktivit v přírodě v základním vzdělávání dětí na 1. stupni ZŠ, se zaměřením na předmět Anglický jazyk*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu. Vedoucí práce Dušan Bartůněk.

- FRAINŠIC, Michal, 2007. *Využití her a aktivit v přírodě ve výuce všeobecně vzdělávacích předmětů na základní škole (aplikováno na předmět prvouka)*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu. Vedoucí práce Dušan Bartůněk.
- HOUŠŤOVÁ, Eliška, 2017. *Terénní výuka ve vybrané lokalitě*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Eduard Hofmann.
- HRUBÁ, Kateřina, 2014. *Terénní výuka a praktické pokusy v meteorologii a klimatologii v rámci zeměpisu*. Praha. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta. Vedoucí práce Miloslav Müller.
- KAPR, Jakub, 2009. *Didaktické využití povodí Rokytky*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jan Andreska.
- KUNST, Tomáš, 2006. *Zařazení aktivit v přírodě do výukového programu základních škol*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu. Vedoucí práce Jan Neuman.
- LANDOVSKÁ, Šárka, 2010. *Komparace školní tělesné výchovy v České republice a Norsku*. Praha. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu. Vedoucí práce Ludmila Fialová.
- LEDVINOVÁ, Zuzana, 2013. *Sportovní kurzy v přírodě na II. stupni základních škol v Libereckém kraji*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Ladislav Kašpar.
- MUSILOVÁ, Pavla, 2016. *Terénní výuka ve vybrané lokalitě*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Eduard Hofmann.
- NĚMEC, Filip, 2015. *Fauna zahrady jako zdroj námětů pro badatelsky orientované vyučování přírodopisu založené na didaktickém pochopení obsahu*. České Budějovice. Diplomová práce. Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Miroslav Papáček.
- NORMANN, Line J. a Anniken ELLINGSEN, 2017. *Uteskole som arbeidsmåte: En ressurs for lærere*. Tromsø. Dostupné také z: <https://munin.uit.no/handle/10037/12760>. Diplomová práce. Norges Arktiske Universitet.
- PELIKÁN, Karel, 2012. *Aktivity v přírodě ve středních školách v Mladé Boleslavi pohledem studentů*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu. Vedoucí práce Ivana Turčová.
- POLÁCH, Antonín, 2016. *Terénní výuka pro žáky I. stupně základní školy se zaměřením na místně ukotvené učení*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Eduard Hofmann.
- RAJČINCOVÁ, Veronika, 2011. *Využití školní zahrady ve výuce na ZŠ*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Kateřina Jančaříková.

- RYLKOVÁ, Magdaléna, 2015. *Terénní výuka v Beskydech*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Přírodovědecká fakulta. Vedoucí práce Vladimír Herber.
- SKAZÍKOVÁ, Pavla, 2014. *Terénní výuka geografie: transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky v mikroregionu Hvozdnice*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta. Vedoucí práce Martin Hanus.
- SVOBODOVÁ, Kristýna, 2017. *Terénní výuka pro žáky I. stupně základní školy se zaměřením na místně ukotvené učení*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Eduard Hofmann.
- ŠEJNOHOVÁ, Kristýna, 2017. *Komparativní analýza českého a norského vzdělávacího systému: analýza vybraných aktuálních problémů*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Karolína Burešová.
- ŠIBRAVOVÁ, Jitka, 2014. *Přírodovědná výuka v terénu a její vliv na postoje a znalosti žáků*. Praha. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta. Vedoucí práce Jan Mourek.
- ŠRÁMKOVÁ, Monika Nikol, 2014. *Jak se učit v přírodě a přírodou*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Anna Tomková.
- ŠVACH, Jan, 2008. *Využití her a aktivit v přírodě ve výuce všeobecně vzdělávacích předmětů na základní škole (aplikováno na předmět vlastivěda)*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu. Vedoucí práce Dušan Bartůněk.
- TOMANEC, Jakub, 2010. *Srovnání výchovy v přírodě v České republice a friluftslivu v Norsku*. Olomouc. Bakalářská práce. Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury. Vedoucí práce Radek Hanuš.
- TOMEŠ, Jaroslav, 2007. *Analýza využívání aktivit v přírodě na středních školách v Praze a okolí*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu. Vedoucí práce Dušan Bartůněk.
- TUZOVÁ, Lenka, 2016. *Místně zakotvené učení a jeho aplikace ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět na příkladu mikroregionu Moravský Krumlov*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Eduard Hofmann.
- VÁCHA, Zbyněk, 2016. *Badatelsky orientované vyučování v primárním přírodovědném vzdělávání s využitím modelového prostředí školních zahrad - monitoring reality a sondy možností*. České Budějovice. Disertační práce. Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jan Petr.
- VESELÝ, Bohumír, 2016. *Využití některých forem terénní výuky na druhém stupni základních škol*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jaromír Kolečka.
- VEVERKA, Vojtěch, 2013. *Využití příměstského parku Bažantnice (Kladno) ve výuce botaniky a dendrologie*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Petr Novotný.

VONEŠOVÁ, Iva, 2016. *Terénní výuka na 1. stupni ZŠ*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Eduard Hofmann.

VRBOVÁ, Zuzana, 2012. *Environmentálně-psychologická východiska výchovy v přírodě*. Č. Bud. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta. Vedoucí práce Petr Bauman.

ZMÁTLO, Daniel, 2013. *Vyučování pod širým nebem na 1. stupni ZŠ*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Kateřina Jančaříková.

Seznam zkratk

BOV	Badatelsky orientované vyučování
DKS	Den Kulturelle Skolesekken
DNS	Den Naturlige Skolesekken
DNT	Den Norske Turistforening
EVVO	Environmentální výchova, vzdělávání a osvěta
HDP	Hrubý domácí produkt
ISCED	International Standard Classification of Education
ISGA	International School Grounds Alliance
MZU	Místně zakotvené učení
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OSV	Osobnostně sociální výchova
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PŠL	Prázdninová škola Lipnice
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
UK	Univerzita Karlova

Příloha 1 Rozhovor s učiteli – otázky

Úvodní otázky

Můžete se krátce představit? V jakém ročníku učíte a jaké předměty?

Jak dlouho již učíte?

Jak často se žáky v rámci vyučování opouštíte učebnu?

Kolik přibližně času trávíte výukou v přírodním prostředí? (Přibližně kolik hodin týdně?)

Můžete popsat jednu z hodin, kterou jste měl/a venku? Co jste dělali?

Na jaké místo (jak daleko) většinou jdete, pokud máte výuku venku?

Jak dlouho obvykle zůstáváte venku?

Smysl vzdělávání v přírodě

K čemu je vzdělávání v přírodě dobré?

Jaké jsou dopady vzdělávání v přírodě na učení žáků? Jaký to má vliv na motivaci žáků?

Někteří lidé mohou zastávat názor, že vzdělávání venku není příliš efektivní pro dosahování kurikulárních cílů. Souhlasíte?

Učil/a byste ráda méně, stejně nebo více hodin v přírodě?

... a další otázky navazující na výpověď respondenta

Podpory vzdělávání v přírodě

Jak snadné nebo nesnadné je pro vás jako učitele/ku rozhodnout, že přesunete výuku ven?
Kolik svobody v tomto máte?

Tato otázka bude možná trochu složitější. Zkuste se zamyslet: Jaký je přístup státu ke vzdělávání v přírodě? Jak to vnímáte? Jste tím ovlivněn/a?

Vnímáte nějakou podporu vzdělávání v přírodě ze strany státu?

Jaký je přístup místní správy (Bodø kommune) ke vzdělávání v přírodě? Je zde nějaká podpora?

Jaký je přístup vedení ve vaší škole ke vzdělávání v přírodě? Vnímáte nějakou podporu z jejich strany?

Má škola nějakou konkrétní strategii co se týče vzdělávání v přírodě? Například pevné místo v rozvrzích, stanovené minimum venku strávených hodin, venkovní dny apod.?

Je vzdělávání v přírodě zmíněno v nějakých školních dokumentech?

(Dělá vaše škola více nebo méně vzdělávání v přírodě ve srovnání s ostatními školami v Bodø kommune?)

Jste celkově při realizaci vzdělávání v přírodě ovlivněn/a nějakými oficiálními dokumenty, předpisy, plány apod.?

Jaký je postoj vašich žáků ke vzdělávání v přírodě? Myslíte, že v něm vidí smysl?

Jaký postoj mají ke vzdělávání v přírodě rodiče žáků?

Spolupracujete s ostatními učiteli, když plánujete výuku venku?

Jaký je podle vašeho názoru postoj ostatních učitelů na této škole ke vzdělávání v přírodě? Považují vzdělávání v přírodě za důležité nebo ne?

Kde získáváte nápady na výuku v přírodě?

Prošla jste nějakým (jakýmkoli) školením o vzdělávání v přírodě?

Narazila jste na nějakou (jakoukoli) snahu o podporu vzdělávání v přírodě? Například národní a mezinárodní programy, nějaké jiné projekty?

Chodíte s žáky do 4-H a leirskoler? Jaký je smysl a přínos těchto programů?

Vidíte nějaké problémy, obtíže spojené se vzděláváním v přírodě?

Existuje v norštině nějaký termín označující vzdělávání v přírodě? Jak byste pojmenoval/a to, o čem jsme se bavili?

Znáte nějaké konkrétní teorie spojené se vzděláváním v přírodě? Jména autorů (i norských) spojených s tímto tématem?

Učil/a jste se venku, když jste byl/a dítě?

Pro shrnutí – pokud byste měla obhájit výuku v přírodě, co byste řekl/a?

Příloha 2 Ukázka otevřeného kódování

Jaké jsou důvody k tomu, učit venku? K čemu je to dobré?

propojení venku-uvnitř

Takže... Je to o kombinování výuky, kterou děláte uvnitř, čtení a všechno takové, můžete to

kombinovat s cvičeními, která děláte venku. Můžete vzít věci, dělat věci, které můžete dělat venku
vhodnost předmětu pro ven fyzický rozvoj příklad venk. aktivity

stejně dobře jako uvnitř, ale je to také ta jemná motorika... V matematice můžete sbírat věci a třídit
stmelení kolektivu

věci, především s nejmenšími (dětmi). A je to také o tom, udělat z nich kolektiv. A učit se, jak na
rozvoj interspers. doved.

sebe reagovat, jak spolu vycházet, to je velmi důležité. A to získáte venku snadněji. A také pracovat
rozvoj vztahu žák-učitel

na vztahu mezi žáky a vámi jako učitelem je mnohem snazší venku než uvnitř. Protože když

vyrazíte na procházku, na výlet do lesa, a jdete s nimi, tak oni budou povídat (-smích-). Většinou

rozvoj vztahu žák-učitel
hodně. Takže to je dobrý způsob, jak poznat vaše žáky.

Myslíte, že to také nějak ovlivňuje jejich motivaci k učení?

Ano, rozhodně. A také chci říct... pro první ročník, jsou velmi malí, je jim 5 a 6 let, a zejména hodně

potřeba pohybu potřeba pohybu
kluků, sedět v klidu celý den, k tomu nejsou uzpůsobení. Jsou stvořeni k tomu se hýbat, používat

své tělo, a potřebují to dělat. Výzkumy ukazují, že to spojení v mozku... že motorika... je spojena s

potřeba pohybu
tím, jak se učíte číst a psát. Takže musíte být schopní dělat všechno tohle... zkrátka skákat a chodit a

potřeba pohybu
běhat a používat svoje tělo. Když se v tomhle stanete dobří, stanete se dobří i ve čtení a psaní a

schopnosti soustředit se.

Není to pro učitele zneklidňující, když všechny děti běhají okolo, skáčou, lezou na stromy...?

hluk nevadí/odlišné podmínky

VvP není problém(?)

Ne. Ne, protože jste venku. Takže hluk ne... hluk se odnese pryč. Takže je to v pohodě, není to

bezpečnost
problém. Ale na začátku musíte mít docela striktní pravidla ohledně toho, kam směřjí jít a tak. Ale

VvP není problém(?)
jakkmile to pochopí, tak to není vůbec problém.

Takže když jste venku, jste většinou dva nebo...?

počet učitelů

kooperace v ročníku

Ano, a někdy dokonce tři, to záleží. A někdy, když jdete jako celek, všechny tři třídy toho ročníku,

to je nás pak s dětmi hodně dospělých (-smích-), takže to je potom docela pohodové. A jde o to,

propojení venku-uvnitř
myslím, že bereme část přírody do učebny, protože můžeme vzít věci, co najdeme... A také se

zvědavost
naučit, že... Děti musí být zvědavé. Divit se, přemýšlet. A ptát se. „Co je tohle?“ A pak na to
učitel-společník/kooperace
společně přicházet.

Příloha 3 Ukázka práce s kódy a kategoriemi

