

EXAMENSARBETE

Hösten 2007

Lärarytildningen

Undervisning i autentiska miljöer

- gymnasielärares inställning till
utomhuspedagogik

Författare
Henrik Jongenburger
Daniel Takkunen

Handledare
Olle Eskilsson

www.hkr.se

Undervisning i autentiska miljöer - gymnasielärares inställning till utomhuspedagogik

Henrik Jongenburger och Daniel Takkunen

Abstract

Syftet med undersökningen är att undersöka gymnasielärares inställning till utomhuspedagogik, samt ta reda på vilka möjligheter och eventuella svårigheter de ser med metoden. Vi vill även undersöka om det finns någon skillnad mellan biologi, naturkunskap, och geografilärares inställning till att använda sig av utomhuspedagogik. I styrdokumentet finns det starkt stöd för metoden och tidigare forskning lyfter fram de positiva effekterna av utomhuspedagogik. Ett subjektivt urval av gymnasielärare gjordes, intervjuer genomfördes och analyserades. Resultaten visar att dessa gymnasielärare har en positiv inställning till utomhuspedagogik och att de gärna använder metoden trots att den medför svårigheter. Analysen visar att det finns en skillnad mellan de olika ämneslärares inställning och mellan det som forskare framför gentemot det lärarna diskuterar i intervjuerna. Undersökningen kan fungera som inspirationskälla för lärare som är nyfikna på metoden.

Ämnesord: Utomhuspedagogik, gymnasiet, undervisning, lärare, intervjuer, autentisk miljö

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	6
1.1 Bakgrund.....	6
1.2 Syfte.....	6
1.3 Disposition av uppsatsen	6
2. Litteraturfördjupning.....	7
2.1 Definitioner av utomhuspedagogik.....	7
2.2 Vår definition av utomhuspedagogik.....	8
2.3 Utomhuspedagogik ur ett historiskt perspektiv	8
2.4 Lärandeteorier.....	9
2.4.1 Lära genom att göra.....	9
2.4.2 Zone of Proximal Development	10
2.4.3 Piaget	11
2.4.4 Det sociokulturella perspektivet	12
2.4.5 Erfarenhetsbaserad inlärnin g.....	12
2.5 Sammanfattning av lärandeteorier	13
2.6 Utomhuspedagogiska teorier	14
2.6.1 Teoretiska utgångspunkter.....	14
2.7 Styrdokument.....	16
3. Empirisk undersökning	17
3.1 Problemformulering.....	17
3.2 Metod.....	17
3.2.1 Intervjumetod	17
3.2.2 Genomförande	20
3.2.3 Intervjufrågor.....	20
3.2.4 Urval	21
3.3 Beskrivning av informanterna och skolorna.....	21
4. Resultat.....	25
4.1 Gymnasielärarnas inställning till utomhuspedagogik och dess möjligheter.....	25
4.2 Vilka problem för lärare och elever anser gymnasielärare att utomhuspedagogik har?	27
4.3 Hur anser gymnasielärare att de kan förankra utomhuspedagogik i styrdokumentet?	30
5. Analys.....	31

6. Diskussion	33
6.1 Förslag på vidare forskning	37
Sammanfattning	38
Referensförteckning	39

Bilaga 1: Intervjufrågor

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Vi studerar till lärare i geografi respektive biologi med inriktning mot grundskolans senare år och gymnasiet. Under vår utbildning har vi reflekterat över möjligheten att vara utomhus i undervisningen. Båda ämnena har kursplaner som förespråkar utevistelse, bland annat genom exkursioner. Detta har inte uppmärksammats skärskilt mycket under lärarutbildningens gång.

Genom att studera tidigare examensarbeten och litteratur finner man att utomhuspedagogik är en metodik som används flitigt inom de lägre årskurserna. Detta är tydligt i läroplanerna för de yngre årskurserna där lek och utevistelse är av stor vikt. Tidigare examensarbeten inom utomhuspedagogik som vi läst var skrivna med inriktning mot förskolan och grundskolans tidigare år. Utomhuspedagogik kan tillämpas i alla åldrar och ämnesinriktningar. Relevansen för forskning inom utomhuspedagogik med inriktning mot äldre elever borde vara stor. Styr-dokumentet ger starkt stöd för utomhuspedagogiken som ett pedagogiskt redskap. Vårt arbete vill bidra till att undersöka hur gymnasielärare uppfattar utomhuspedagogik.

1.2 Syfte

Syftet med vår undersökning är att, belysa gymnasielärares inställning till utomhuspedagogik, samt ta reda på vilka möjligheter och eventuella svårigheter de ser med metoden. Slutligen vill vi undersöka hur gymnasielärare anser sig kunna förankra utomhuspedagogik i styrdokumentet.

1.3 Disposition av uppsatsen

Efter presentation av syfte och bakgrund redovisas en litteraturfördjupning inom undersökningsområdet. Syftet med denna är att ge läsaren en inblick i ämnet och definitioner av begreppet. Även allmänna lärandeteorier diskuteras för att ge läsaren en bild om elevers utveckling och en teoretisk förankring för utomhuspedagogik. Efter litteraturfördjupningen genomförs den empiriska undersökningen som har sin utgångspunkt i semistrukturerade intervjuer med 13 olika lärare på 4 olika skolor. Därefter redovisas resultaten för att sedan analyseras och diskuteras. Några förslag till vidare forskning presenteras och undersökningen avslutas med en kort sammanfattning.

2. Litteraturfördjupning

2.1 Definitioner av utomhuspedagogik

I litteraturen som rör utomhuspedagogik återfinns en rad olika definitioner eller försök till sådana. Detta visar på den mångfald och de olika tolkningar som finns inom begreppet. Dahlgren & Szczepanski gör ett försök att beskriva vad som kännetecknar utomhuspedagogik. Författarna skriver att utomhuspedagogik karakteriseras av handlingsinriktade lärandeprocesser. Processerna är oftast relaterade till aktiviteter i elevernas närmiljö. Enligt denna förklaring är det centrala för utomhuspedagogik att den innehåller en helhetsupplevelse där arbetet kan vara ämnesövergripande. Detta innebär en direktkontakt mellan lärande och föremålet för lärandet. Detta leder till att eleverna lär genom att göra något praktiskt. Utomhuspedagogik syftar till att ge eleverna autentiska upplevelser, där alla sinnen stimuleras. Direktkontakten med föremålet, som studeras, ger en verklig bild som inte skolanpassats. Utomhuspedagogiken kan bedrivas i skolans närmiljö likväl som i en park eller under ett studiebesök (Dahlgren & Szczepanski, 2001).

Nationalencyklopedins förklaring skiljer sig från ovanstående då de definierar utomhuspedagogik som:

[...] pedagogik som utgår från platsens betydelse för lärandet. [...] Den bygger på en växelverkan mellan autentiska upplevelser och textbaserat lärande. Praktiskt utövas den i form av tolkning, vägledning och reflektion i natur- och kulturlandskap, där eleven vistas större delen av undervisningstiden. Undervisningssituationen kan förläggas i både urbana och rurala miljöer, och genom att lärandet förutom utevistelse även förutsätter mer rörelse framhålls ofta de positiva effekterna för elevernas hälsa. (Nationalencyklopedin 2007)

En annan tolkning av begreppet ges i artikeln *artkunskap – en väg till djupare ekologisk förståelse* där pedagogikens utgångspunkt beskrivs (Magntorn & Magntorn, 2004). Enligt Magntorn och Magntorn kännetecknas utomhuspedagogiken av att den använder sig av naturen som klassrum. Läraren låter eleverna få en förstahandsupplevelse av naturen där eleverna ges en chans att uppleva, upptäcka och undersöka saker i deras närmiljö. Utomhuspedagogiken kan sedan fungera som en grund när eleverna återvänder till klassrummet, där de arbetar vidare med sina observationer.

Hedberg (2004) är kritisk till termen utomhuspedagogik eftersom det i sådana fall borde finnas ett motsvarande begrepp för inomhuspedagogik. Hedberg använder sig istället av begreppet naturskolepedagogik men erkänner samtidigt att även denna benämning är bristfällig. Detta då begreppet naturskolepedagogik enligt Hedberg skulle förutsätta att alla som jobbar med naturskolor skulle inneha samma pedagogiska förhållningssätt. Enligt Hedberg finns det även en begreppsskillnad mellan begreppen utomhuspedagogik och naturskolepedagogik. Skillnaden bottnar i att utomhuspedagogikens didaktiska fokus ligger på var elever lär sig något medan den inom naturskolepedagogiken ligger på vad och hur man lär sig, även om det förekommer att utomhuspedagoger arbetar utifrån vad och hur frågorna. Enligt detta synsätt är utomhuspedagogik inget självändamål utan måste fungera som ett sätt att nå ett uppsatt mål. Med bakgrund i Hedbergs åsikter är viktigt att skilja på begreppen utomhuspedagogik respektive naturskolepedagogik, även om begreppen är snarlika och närbesläktade.

2.2 Vår definition av utomhuspedagogik

Utifrån ovanstående definitioner och beskrivningar av utomhuspedagogik sammanfattar vi vår egen definition av begreppet.

Utomhuspedagogik är undervisning som bedrivs utomhus där eleverna studerar autentiska förstahandskällor som inte är manipulerade. Med begreppet autentiska förstahandskällor menar vi verkliga miljöer som återfinns i samhället. Detta kan exempelvis vara en skog likväl som ett studiebesök på ett företag. Utomhuspedagogik innebär även en stimulering av samtliga sinnen där eleverna får chans att upptäcka på egen hand. Vi skiljer inte på utomhuspedagogik och utomhusundervisning utan det centrala bygger på en erfarenhetsbaserad inläring där eleverna stimuleras och aktiveras i autentiska miljöer i likhet med Dahlgren & Szczepanskis definition.

2.3 Utomhuspedagogik ur ett historiskt perspektiv

Den första naturskolan i Sverige startades 1984 i Skärålid i Skåne. Sett ur ett internationellt perspektiv är detta senare än i många andra länder. Utomhuspedagogiska idéer började spridas i USA i början av 1900 talet, som en följd av ett ökat naturintresse bland befolkningen. Speciella områden avsattes till naturreservat och personal anställdes som guider för att bemöta allmänheten. Storbritannien hade en motsvarande utveckling där avsatta områden skyddades. Detta förekom i stor utsträckning efter andra världskrigets slut. I ett nordiskt perspektiv kan Danmark lyftas fram som en föregångare där man tidigt utnyttjade skolträdgårdsverksamhet

som ett pedagogiskt verktyg. Noterbart är att varken USA eller Storbritannien har någon motsvarighet till vår allemansrätt. Därför är tillgången till naturen i dessa länder inte en lika stor självklarhet som den är för svenskar. Att vi i Sverige har allemansrätt kan vara en förklaring till att det tog tid för utomhuspedagogik och naturskolor att etablera sig (Hedberg 2004).

Utomhuspedagogikens idétraditioner kan spåras långt tillbaka i tiden. Aristoteles filosofi var att teori och praktik måste knytas samman för att bilda en helhet. Dessa idéer är även synbara i J. A Comenius tankar under 1600 talet som förespråkare av lärande i autentisk miljö. Genom detta blev Comenius en pionjär för undervisning i naturmiljöer, precis som Rousseau som även han använde sig av autentiska lärandemiljöer. Gemensamt för dessa tidiga förespråkare är att de lyfter fram alternativa miljöer för lärande som lever kvar även i vår tid. En av de tydligaste förespråkarna för en autentisk lärandemiljö är Dewey (Dahlgren & Szczepanski 2001).

2.4 Lärandeteorier

I följande kapitel presenteras olika lärandeteorier som belyser det centrala i utomhuspedagogik. Teorierna syftar till att ge en inblick i barns utveckling där aktivitet, socialt samspel samt assimilation och ackommodation är viktiga begrepp.

2.4.1 Lära genom att göra

John Dewey är en pedagog som har haft stort inflytande över aktivitetspedagogiken eller progressivismen (Maltén, 2003). Denna pedagogik växte fram i början av 1900 talet och spred sig från USA till Europa. Utmärkande för aktivitetspedagogiken är att det finns en helhetssyn på barns utveckling där pedagogiken tar hänsyn till fysiska, emotionella och intellektuella behov hos eleverna. Genom arbetssättet vill företrädare för aktivitetspedagogiken frångå det som kallas traditionell klassrumspedagogik där eleverna tillbringar den mesta av skoltiden med olika former av stillasittande arbete. Deweys pedagogiska syn betonar att människan är en social varelse och att undervisningen med hänsyn till detta bör fungera som en dialog mellan lärare och elever. Dewey ser kunskapen som död om inte eleverna får tillfälle att omsätta sina kunskaper praktiskt eller att eleverna aktivt får söka kunskap. Som utgångspunkt för undervisningen bör läraren enligt Dewey alltid ta reda på elevernas förkunskaper och sedan utgå från dem (se avsnitt 2.4.5). Undervisningen skall således alltid baseras på redan kända kunskaper hos eleverna som läraren sedan utvecklar. Detta för att utveckla elevernas tankar och utmana dem i sitt kunskapssökande. För att kunskapen skall komma till nytta anser Dewey att den teoretiska kunskapen måste omsättas så att kunskapen skall kännas meningsfull för eleverna. Teoretiska kunskaper kan omsättas praktiskt genom att eleverna skapar eller konstrue-

rar något, det är även fördelaktigt om eleverna får utlopp för sin fantasi. Genom att aktivera så många sinnen som möjligt lär de genom att göra – det vill säga ”learning by doing” som är Deweys paradbegrepp. Aktivitetspedagogiken försöker härmed förena tanke, känsla och handling (Maltén, 2003).

Deweys pedagogiska syn och det praktiska arbetsätt han förespråkar utvärderas av Maltén (2003). Maltén skriver att detta arbetsätt är något som genomsyrar alla läroplaner från 1962 och framåt. Olika arbetsätt där lärare valt att tillämpa Deweys pedagogik skiljer sig åt. Det som är utmärkande och gemensamt för pedagogiken är att lärarna valt någon form av ökad elevaktivitet. Detta kan vara genom grupparbete eller andra tematiska arbetsätt. De som talar emot aktivitetspedagogiken menar att de olika skolämnena riskerar att förlora sin fokus medan förespråkare för pedagogiken talar om fördelarna som innebär att eleverna erbjuds möjlighet att omsätta sina kunskaper praktiskt. Utomhuspedagogiken inbjuder till ett elevaktiverande arbetsätt genom att eleverna själva får uppleva och undersöka olika miljöer. Läraren fungerar som handledare för eleverna och ger dem instruktioner. Lärarens handledarroll kan här liknas med Vygotskys tankar om Zone of Proximal Development där läraren hjälper eleven att utveckla tankegångar.

2.4.2 Zone of Proximal Development

Vygotsky definierar Zone of Proximal Development (ZPD) som skillnaden mellan det ett barn presterar själv, utifrån egna föreställningar och utan yttre påverkan, och det barnet presterar under ledning av en vuxen (Vygotsky, 1978). Detta innebär att det eleven klarar tillsammans med en vuxen idag klarar de att utföra själva imorgon. Enligt Vygotsky har läraren en stor roll för att utveckla elevernas tänkande. Det är läraren som har kunskapen som kan utmana eleverna. Det är när eleverna utmanas som ZPD uppstår. I samspel med andra bildas och ombildas kontinuerligt elevernas tankegångar. I Vygotskys tankar om ZPD betonas betydelsen av samspelet mellan eleverna som innebär att eleverna lär med hjälp av varandra. Utifrån detta synsätt blir lärandet meningsfullt och det gäller för läraren att skapa kollektiva situationer för lärandet där samtliga elever bidrar till gruppens utveckling och förståelse.

I figur 1 nedan åskådliggör vi Vygotskys resonemang om ZPD. I figuren kan man se hur den närmsta utvecklingszonen utvecklas efter ett lärandemoment (*högra cirkeln*).

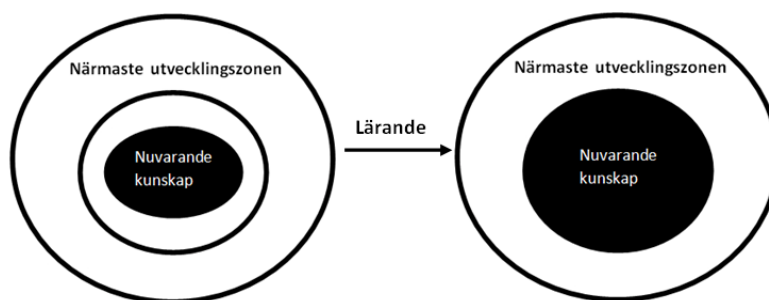


Fig. 1. Vår tolkning av ZPD

Vygotskys teorier ställs ofta mot Piagets som utgår från elevernas tänkande. Då Vygotsky fokuserar på samspel, fokuserar Piaget istället på elevernas utveckling som relateras till tidigare erfarenheter.

2.4.3 Piaget

Utmärkande för Piagets tankesätt är att han inriktar sig på att det är aktiviteten som är källan till att elever lär sig något och inte belöningen som eleverna får när de klarar av en uppgift. Piaget ger därför just handling och problemlösning en central plats i barns utveckling. Piaget menar på att individen förvärvar sig kunskap genom att integrera med omgivningen och det som Piaget kallar för den fysiska världen. Piaget använder två begrepp för att förklara sin tes om barns utveckling. Dessa två begrepp är assimilation och ackommodation. Med assimilation menas att barnet använder tidigare kunskaper för att förvärva ny kunskap. Den nya kunskapen baseras således på tidigare erfarenheter som barnet bygger vidare på. Ackommodation innebär att barnet tolkar den information som den tagit del av. Genom ackommodation ändrar barnet sitt tidigare sätt att tänka. Det är detta som Piaget beskriver som kognitiv utveckling och lärande. Vidare är assimilation och ackommodation inte två skilda företeelser utan de hänger samman, assimilation följs alltid av ackommodation. Förutom assimilation och ackommodation är även aktivitet ett centralt begrepp i Piagets teorier. Barnets utveckling grundas på fysiska handlingar och användandet av fysiska och konkreta objekt. Detta ledde senare fram till ett konstruktivistiskt tänkande, vilket innebär att barnen måste vara aktiva och konstruktiva för att tillägna sig förståelse inom olika ämnen. (Furth, 1977).

2.4.4 Det sociokulturella perspektivet

Carlgren (1999) refererar till Brown som tolkar det sociokulturella perspektivet. Genom att eleverna använder olika teorier lär de begrepp på ett teoretiskt plan. Får eleverna ingen insyn i det praktiska är risken stor att eleverna missuppfattar hur de skall tillämpa de teoretiska kunskaperna. Detta kan innebära att eleverna klarar av de teoretiska proven men de har ingen kunskap om hur de ska använda sig av kunskaperna praktiskt.

När autentiska aktiviteter förflyttas till klassrummet sker en transmutation – de blir klassrumsuppgifter och en del av skolkulturen. Genom att delta i sådana ersättningsaktiviteter är sannolikheten stor att man missuppfattar totalt vad det är praktikerna (geograferna etc.) gör. Detta leder till att eleverna kan klara examina utan att kunna bruka redskapen i praktiken. [...] Deras slutsats är att skolarbete är icke-autentiskt och därför inte producerar användbart lärande. (Carlgren 1999 sid. 22)

Detta synsätt innebär att skolan enbart lär ut teoretisk kunskap och därmed inte producerar elever med ett användbart lärande. Genom detta blir elevernas kunskaper så kallade utantill kunskaper som de inte vet hur de ska använda (Carlgren, 1999).

Säljö (2000) tolkar Vygotskys teorier med sociala och kulturella inslag. Säljö lyfter fram det sociokulturella perspektivet som viktigt för lärande. Det sociokulturella perspektivet innebär att kunskaper måste relateras till sammanhang och verksamheter. Enligt detta synsätt blir kärnpunkten i det sociokulturella perspektivet att förstå sambandet mellan sammanhang och individuella handlingar det centrala. Undersökningar som gjorts inom ramen för de sociokulturella perspektiven visar att barn, som får en klar definierad uppgift som de anser är meningsfull, har lättare att klara av uppgiften än vad de barn som ansåg att uppgiften inte vara lika relevant för dem har. Den sociokulturella definitionen på lärande handlar om att ha information, färdigheter och förståelse för olika företeelser men även att kunna omsätta verktygen i praktiken (Säljö, 2000).

2.4.5 Erfarenhetsbaserad inläring

Ausubel presenterar två sammanhängande faktorer för inläring som bygger på att undervisningen bör vara erfarenhetsbaserad samt meningsfull för eleverna (Ausubel, 1968).

If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly. (Ausubel, 1968 sid.6)

Ausubel utvecklar tankegången om erfarenhetsbaserad inläring. Eleverna kan inte ta emot ny information om den inte kan knytas an till tidigare upplevelser. Läraren måste utgå från elevernas tidigare erfarenheter om eleverna skall kunna tillgodose sig nya kunskaper (se 2.4.3). Detta leder till att eleverna lättare minns informationen om den erfarenhetsbaseras och därigenom bli meningsfull för dem (Ausubel, 1968).

2.5 Sammanfattning av lärandeteorier

Flera lärandeteorier grundar sig på att undervisningen bygger på elevernas erfarenheter. Ausubel poängterar detta som den enskilt viktigaste faktorn för meningsfullt lärande. Säljö menar att lärandet kan bli meningsfullt ur en annan synvinkel, nämligen att ge eleverna klart definierade uppgifter. Vygotskys tankar utgår från ett socialt samspel till skillnad från Piagets tankar. Piagets syn på lärande bygger på att eleven är aktiv och utvecklar sitt lärande inom sig genom att relatera till tidigare erfarenheter, detta kallar Piaget assimilation och ackommodation. Enligt Vygotskys tankar utvecklar eleven sitt lärande genom socialt samspel där man använder och utvecklar sin nära utvecklingszon, Zone Of Proximal Development. Det sociala spelet kan exempelvis vara mellan elever eller mellan lärare och elev. Utvecklingsstadierna är en annan skillnad mellan Vygotsky och Piaget. Enligt Piaget följer lärandet särskilda utvecklingsstadier till skillnad från Vygotskys teorier som saknar denna motsvarighet. Säljö och Brown utvecklar Vygotskys tankar till ett sociokulturellt perspektiv där eleverna måste förstå samband och kunna omsätta teoretiska kunskaper i praktiken. Brown poängterar att skolan har en tendens att lyfta teorierna ur sitt sammanhang och att det därför blir svårt för eleverna att använda sina kunskaper praktiskt. Dewey ser kunskapen som död om eleverna inte får chansen att omsätta den i praktiken. Enligt Dewey tillåts eleven vara aktiv och kreativ i sitt kunskapssökande. Eleven kan på egen hand lära genom att göra och förena tanke, känsla och handling. Detta är väl synbart i utomhuspedagogiska teorier. Det som skiljer det sociokulturella perspektivet från Deweys syn blir enligt detta tankesätt hur eleven tillägnar sig kunskap. I Deweys tankar sker det genom elevernas eget agerande medan det i det sociokulturella perspektivet sker i samspel med andra.

2.6 Utomhuspedagogiska teorier

I följande kapitel presenteras tidigare forskning inom utomhuspedagogik och vi lyfter fram olika skäl till att arbeta med utomhuspedagogik. De teoretiska utgångspunkterna utgår både från styrdokument och från forskning. Flera forskare visar på skälen för att använda utomhuspedagogik. Dessa resonemang återfinns bland annat i antologin *Utomhusdidaktik* där redaktörerna i inledningen visar på den mångfald utomhuspedagogik har (Lundegård, Wickman, Wohlin 2004). Det som är gemensamt för lärande och i synnerhet utomhuspedagogik är att användandet av våra sinnen är viktigt för att stimulera inläringen. Bolstad (1998) använder ett gammalt kinesiskt ordspråk för att illustrera detta.

Jag hör – och jag glömmer.

Jag ser – och jag kommer ihåg.

Jag gör – och jag förstår. (Bolstad, 1998 sid.67)

Bolstad menar att de flesta vuxna lär sig bäst genom visuell stimulans men att detta kan variera. Inläringseffekten varierar beroende på vilka sinnen som stimuleras och hur aktivt mottagaren arbetar med stoffet. Vidare menar han att alla sinnen bör stimuleras för en total inläring.

2.6.1 Teoretiska utgångspunkter

Tidigare forskning gör gällande att elevers engagemang i natur och miljöfrågor ökar om de får tillbringa tid i naturen (Axelsson, 1997). I läroplanerna står det tydligt att skolan ska arbeta för en hållbar utveckling och att skolan skall främja förutsättningar för en god hälsa.

Undervisningen bör belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling [...]. Det är skolans ansvar att varje elev som slutfört utbildning på gymnasieskolans nationella [...] program dessutom har kunskaper om förutsättningarna för en god hälsa[...]visar respekt för och omsorg om såväl närmiljön som miljön i ett vidare perspektiv [...] (Skolverket 2002)

Med ett ökat miljöengagemang blir det lättare för lärare att uppfylla målen om hållbar utveckling. De senaste årens debatter om barns övervikt och allmänhälsa har även nått till skolan där barns och ungdomars stillasittande diskuterats. Forskning visar att utomhuspedagogik påverkar barns hälsa positivt och att det leder till ett ökat välbefinnande. I utomhuspedagogiska

kretsar används även välbefinnandet och hälsoperspektivet som argument för användandet av utomhuspedagogik (Öhman & Sundberg, 2004).

Dahlgren och Szczepanskis beskrivning av den moderna människans behov och förutsättningar för välbefinnande visar på utomhuspedagogikens möjligheter:

Genom att koppla bort storskalighetens bruk och stadens brus kan vi utveckla fantasi, kreativitet och harmoni vilka är viktiga förutsättningar för hälsa och välbefinnande. (Dahlgren & Szczepanski, 2001 sid.47)

Genom utomhuspedagogiken skapas inte enbart ämneskunskaper utan eleverna får även insikt om sin egen förmåga samtidigt som de lär sig samverka med andra. Samverkan bidrar till att skapa trygghetskänsla och personlig utveckling hos eleverna. Genom fysisk aktivitet stimuleras elevernas olika sinnen och eleverna förknippar kunskapen med en händelse eller känsla; lärandet blir situationsanpassat (Dahlgren & Szczepanski, 2001). Studier har visat att elevers inläring och koncentrationsförmåga ökar när eleverna är fysiskt aktiva (Ericsson, 2003)

Autentiska miljöer bidrar till att eleverna bättre förstår sin del i samhället. Ur ett samhällsperspektiv leder detta till en bättre inblick och verklighetsförankring för elevernas förståelse. Eleverna förstår hur de genom sitt handlande påverkar samhället i ett lokalt och globalt perspektiv (Dahlgren & Szczepanski, 2004).

Strotz & Svenning menar att förutsättningen för ett lyckat utomhuspedagogiskt moment är att ”den anpassas till årstiden, gruppstorlek, ålder och de på platsen naturgivna förutsättningarna” (Strotz & Svenning, 2004 sidan 36). I *artkunskap – en väg till djupare ekologisk förståelse* visar Magntorn & Magntorn (2004) med ett fågeltema hur anpassningen kan konkretiseras. Vidare beskrivs ett undervisningsmoment där fåglar studeras på vintern. Årstiden lämpar sig väl eftersom träden då saknar löv vilket underlättar studerandet.

Utevistelse och rörelse bidrar till att kroppen stärks, detta kan i sin tur bidra till att välfärdsjukdomar som exempelvis benskörhet och övervikt förebyggs. Förutom hälsoperspektivet som ett skäl till att arbeta med utomhuspedagogik erbjuder arbetssättet även möjligheten till lektioner i en omväxlande miljö. Vid utevistelser i naturen får elever ta del av en miljö som är

fri från mänsklig påverkan, sociomateria, som styr våra handlingar (Dahlgren & Szczepanski, 2001).

2.7 Styrdokument

Styrdokumenterna vi undersökt är gymnasiets kursplaner och kursmål för geografi, biologi och naturkunskap. Vi har undersökt vilket stöd det finns i kursplanerna för att arbeta med utomhuspedagogik på gymnasiet. I kursplanen för geografi A på gymnasiet står det att:

[...] eleven skall kunna samla in, bedöma, bearbeta och presentera geografisk information från kartor, databaser, flyg- och satellitbilder, genom mätningar och iakttagelser i fält, i laboratorier och på exkursioner[...]. (Kursplan för geografi A)

Att samla in information i fält och på exkursioner anser vi är omöjligt att göra utan att ta med eleverna utomhus. Vi tolkar läroplanerna som att det finns stor möjligheten för läraren att låta eleverna undersöka närmiljön.

Som vi tolkar det har lärare stor möjlighet till utomhuspedagogik på gymnasiet även i naturkunskap A. Detta eftersom det i kursplanen står att eleverna efter avslutad kurs skall kunna göra observationer och enkla experiment. Dessutom skall eleverna kunna analysera och tolka resultaten av dessa experiment och ha fördjupat sin kunskap om ekosystemets struktur (Kursplan för naturkunskap A).

I biologi A är möjligheten för att använda utomhuspedagogik ännu tydligare. I kursplanen står det klart och tydligt att eleven skall kunna planera och genomföra fältstudier och experimentella undersökningar.

[...] kunna planera och genomföra fältstudier och experimentella undersökningar, tolka dessa samt redovisa arbetet både muntligt och skriftligt
[...] (Kursplan för biologi A)

Vi anser att möjligheterna för att arbeta med utomhuspedagogik är tydliga på gymnasienivå. Det borde vara svårt att uppnå målen utan att använda sig av någon form av utomhuspedagogik.

3. Empirisk undersökning

3.1 Problemformulering

Undersökningen utgår från följande frågeställningar:

- Vilken inställning har gymnasielärare till utomhuspedagogik?
- Vilka möjligheter respektive svårigheter ser gymnasielärare med utomhuspedagogik?
- Hur anser gymnasielärare att de kan förankra utomhuspedagogiken i styrdokumentet?

3.2 Metod

Metoden vi valt att använda oss av för att besvara vår frågeställning är intervjuer. Anledningen till detta metodval är att vi önskar samla in mer detaljerad information eftersom det ger en mer fördjupad bild än vad enkäter hade gjort. Intervjuer ger möjlighet till följdfrågor som bidrar till mer detaljerad information, detta är den avgörande skillnaden mellan intervjuer och enkäter. Denscombe anser att man som forskare bör ställa två frågor när man genomför intervjuer. Första frågan Denscombe ställer sig är om undersökning verkligen behöver den typ av detaljerad information som intervjuer ger. Andra frågan är om man kan lita på information som samlas in från intervjupersoner (Denscombe, 2000). På fråga ett kan vi svara ja eftersom vi vill gå på djupet och försöka få en samlad bild av inställningen till utomhuspedagogik. Vi anser att det är lättare att ställa följdfrågor och för läraren att utveckla sina svar. På fråga två kan vi också svara ja eftersom vi inte kan se någon anledning till varför informanterna skulle vilja vilseleda oss i vårt arbete.

3.2.1 Intervjumetod

Vi bestämde oss för att använda en semistrukturerad intervju. Med detta menas att forskaren har färdiga frågor som behandlas under intervjun. Forskaren är flexibel när det gäller ordningsföljden och låter intervjupersonen utveckla sina idéer och tankar. Det innebär att det inte finns några färdiga eller förväntade svar på frågorna utan informanten har full frihet. Den semistrukturerade intervjun skiljer sig från den strukturerade och den ostrukturerade genom att i den strukturerade så har forskaren stark kontroll över frågor och ett antal svar som intervjupersonen kan välja mellan. Det var inget vi önskade då vi ville ha en bild av utomhuspedagogik och lärarens personliga inställning till ämnet. Inte heller en ostrukturerad intervju var att föredra eftersom detta innebär att intervjupersonen fritt berättar om ett ämne och forskaren ingriper så lite som möjligt (Denscombe, 2000). Detta var inte önskvärt eftersom vi hade en

gemensam frågställning som vi ville ha svar på. Hade vi valt en ostrukturerad intervju finns en risk att vi gått miste om svar på vissa frågor.

Intervjuerna vi genomförde spelades in på band vilket intervjupersonerna om innan intervjun startades. Anledningen till att vi valde att spela in intervjuerna är att vi helt enkelt inte skulle riskera att glömma bort vad som sades under intervjun. Dessutom är det lättare för andra forskare att ta del av, och kontrollera intervjusvaren vid ett senare tillfälle. Att spela in intervjun är något som är vanligt i forskningssammanhang. Vi ansåg det därför vara en väl beprövad metod (Denscombe, 2000). Nackdelen med inspelade intervjuer är att man som forskare riskerar olika former av tekniska problem. Därför kontrollerades tekniken noggrant innan vi påbörjade intervjun. En annan nackdel med inspelade intervjuer är att hänsyn inte tas till eventuellt kroppsspråk som kan vara av vikt för svaret. Alternativet här hade varit att använda oss av videoupptagningar men detta ansåg vi inte oss behöva göra. Istället valde vi att anteckna eventuellt kroppsspråk som kunde vara till hjälp vid analys av intervjusvaren.

Innan intervjuerna genomfördes tog vi del av Vetenskapsrådets etiska riktlinjer för forskning och de regler som finns framtagna angående intervjuer. Vi fokuserade här på tre riktlinjer som var väsentliga för vår forskning. Dessa tre krav är individskyddskravet, informationskravet och samtyckeskravet. Individskyddskravet innebär att intervjupersoner inte får känna någon form av kränkning eller annan form av förödmjukelse i samband med intervjuerna. Under intervjuerna märkte vi aldrig några problem med att uppfylla detta krav eftersom intervjuerna genomfördes i en, både för oss och informanten, lugn och avspänd miljö. Vi upptäckte inte heller några andra negativa aspekter med att genomföra intervjuerna som skulle kunna vara till skada för någon enskild person. Informationskravet innebär att forskaren skall informera informanterna om deras uppgift i undersökningen och förklara syftet till varför de deltar i undersökningen (Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, 2007). I samband med att vi upplyste dem om syftet med undersökningen informerades informanterna dessutom om att deltagandet var frivilligt och att de hade rätt att avbryta sin medverkan om de av någon anledning inte ville fortsätta intervjun. Samtyckeskravet innebär att informanterna skall ha möjlighet att själva bestämma hur länge de skall delta i undersökningen. Det bör inte heller föreligga något beroendeförhållande mellan informanten och forskaren. Samtyckeskravet uppfylldes även det genom att informanterna i god tid före undersökningen informerades om hur lång tid undersökningen beräknades ta. Med hänsyn till tidsåtgången fick de även ge förslag på tider som passade dem då vi kunde genomföra intervjuerna.

När vi bestämde oss för att använda intervjuer som tog vi hänsyn till både negativa och positiva aspekter med metoden. Denscombe (2000) listar fyra negativa aspekter av kvalitativ analys som forskare måste ta hänsyn till. Den första nackdelen är att data med kvalitativ inriktning blir mindre representativ och därmed inte lika statistiskt säkerställd. Det är därför svårt att veta i vilken utsträckning forskarens slutsatser går att generalisera på en större population. Den andra negativa aspekten av kvalitativ forskning innebär att forskaren är mer personligt involverad i datainsamlandet än vad hon eller han behöver vara vid exempelvis en enkätundersökning. Den tredje faktorn att ta hänsyn till är att det vid sammanställningen av intervju-svaren finns en risk att svaren tas bort från sitt sammanhang och därmed får en annan betydelse. Detta hänger även samman med den fjärde nackdelen med kvantitativ analys – att det med hänsyn till det lilla datamaterialet finns en risk att forskaren drar förenklade slutsatser av forskningen.

Enligt Denscombe (2000) finns både fördelar och nackdelar med kvalitativ analys. Fördelen är att datamaterialet har en förankring i verkligheten och ger en förenklad och sammanfattad bild av hur den ser ut. Enligt detta synsätt blir datamaterialet mer socialt förankrat än vad det blir vid kvantitativ forskning. En annan fördel är att det inom kvalitativ forskning finns utrymme för att hantera sociala situationer och belysa olika nyanser som förekommer under datainsamlandet. Detta hänger samman med den tredje fördelen att det även finns utrymme för tvetydigheter och motsägelser. Att det kan förekomma tveksamma svar i datamaterialet är därför ingen negativ aspekt utan ska enligt Denscombe ses som en tillgång eftersom det speglar den sociala verkligheten. Att det kan finnas tveksamheter i svaren hos informanterna tillåter även att forskare som upprepar datainsamlandet kan komma fram till alternativa förklaringar eftersom dataanalysen bygger på forskarens tolkningsskicklighet och intervju-skicklighet. Detta ska ses som en fördel eftersom kvalitativ forskning tillåter alternativa förklaringar.

När vi valt att använda oss av kvalitativ forskning har vi noga övervägt fördelar och nackdelar. Att valet föll på att använda intervjuer baseras på att vi ville öppna upp för möjligheten att fördjupa intressanta svar och därmed även låta informanterna komma med mer personliga reflektioner än vad som hade varit möjligt under en intervju.

3.2.2 Genomförande

När intervjufrågorna utformades utgick vi från vårt syfte och problemformulering. Planeringen var en viktig faktor för oss. Innan intervjuerna kontrollerades den tekniska utrustningen. Flera provintervjuer genomfördes där avståndet till mikrofonen varierades. Detta för att få så bra ljudkvalité som möjligt. 16 informanter kontaktades genom ett personligt e-post meddelande och tillfrågades om de ville delta i undersökningen. 13 informanter svarade ja till att delta i undersökningen, medan 3 avböjde medverkan. Av lärarna som avböjde var samtliga geografilärare. Undersökningen har genomförts med 8 lärare som undervisar i biologi och naturkunskap och en lärare som enbart undervisar i biologi. Av de 8 biologilärarna undervisar 2 även i geografi. I undersökningen deltog även 4 lärare som undervisar i geografi varav en av dessa även undervisar i naturkunskap.

Denscombe skriver att en intervju är lättare att få till stånd om informanterna kontaktas i förväg. Därför kändes förfaringssättet relevant för oss. Tid och plats för intervju bestämdes i samråd med informanterna. Detta för att informanterna skulle känna sig bekväma i miljön och undvika störande eller stressande faktorer (Denscombe 2000). Vi valde att inleda intervjun med ett par uppmjukande frågor. Dessa fungerade även som bakgrundsinformation om informanterna och redovisas i kapitel 3.3.

Intervjuerna sammanfattades skriftligt. Språket ändrades men inte innehållet i det informanterna berättat. De skriftliga anteckningarna fungerade som underlag och verktyg när intervjuerna sammanställdes. Utifrån anteckningarna redovisas resultaten och analysen.

3.2.3 Intervjufrågor

Intervjufrågorna redovisas i bilaga 1.

Fråga 1 till 3 fungerade som en mental isbrytare. Syftet med frågorna var att göra informanterna bekväma i situationen samtidigt som vi fick värdefull bakgrundsinformation.

Fråga 4 var en central fråga för undersökningen och fungerade som en övergång till undersökningens syfte.

Fråga 5 till 7 ansåg vi var relevanta för att få fördjupade kunskaper om informanternas inställning till utomhuspedagogik och sättet de arbetade med det.

Fråga 8 och 9 ansåg vi relevanta för att kunna besvara övriga frågeställningar.

Fråga 10 fungerade som ett komplement till de övriga frågorna. Här fanns det möjlighet för både oss och informanterna att komplettera intervjun eller ställa frågor samtidigt som vi avrundade intervjun.

3.2.4 Urval

Informanterna valdes ut genom att kontakta skolor och lärare i vår geografiska närhet. I praktiken innebar detta att skolorna avgränsades till samma kommun. Vi valde ut fyra gymnasieskolor. Anledningen till att valet föll på just de här fyra gymnasieskolorna är att de erbjuder kurser i geografi, naturkunskap eller biologi. Denscombe skriver att detta tillvägagångssätt går bra att tillämpa eftersom vi syftar till att intervjua personer som är insatta i ämnet. Innan vi inledde intervjuerna skickade vi ut information till skolorna och de lärare vi tänkt intervjua. Syftet med detta var att skapa en kontakt med lärarna och informera dem om syftet med vår intervju.

3.3 Beskrivning av informanterna och skolorna

Skola A

Skolan är en stadsskola som är placerad strax utanför centrum med närhet till grönområden. Intill skolan ligger ett höghusområde med affär men även ett litet skogsområde. Skolan har strax över 100 lärare och ca 1000 elever. Skolan erbjuder 9 olika program som både är yrkesförberedande och studieförberedande.

Skola B

Skolan är en stadsskola som är placerad i centrum. Skolan har cirka 90 lärare och strax under 1000 elever. Skolan har närhet till stadens parker och Kristianstads vattenrike som är ett certifierat Biosfärområde i kommunen. Skolan har en humanistisk och samhällsvetenskaplig profil. Skolan erbjuder 7 olika program.

Skola C

Skolan är placerad i närheten av skola B. Skolan har cirka 100 lärare och cirka 700 elever. Skolan kallar sig kulturskola och inriktar sig mot estetiska ämnen. Skolan erbjuder 5 olika program som både är yrkesförberedande och studieförberedande.

Skola D

Skolan är placerad i samma byggnad som skola A. Skolan är en vuxenutbildning (VUX) med gymnasieämnen. Skolan har cirka 20 lärare och 350 elever. Skolan har de senaste åren drabbats av hårda besparingar. När informanterna beskriver skolan säger de att skolan skiljer sig från övriga genom att den är helt frivillig och har kontinuerlig intagning. Detta innebär att elever kan påbörja en kurs när som helst under terminens gång.

Lärare 1

Läraren arbetar på skola D. Han är i sextioårsåldern och har arbetat som lärare i 30,5 år. Han undervisar i biologi, naturkunskap och kemi inom VUX och har tidigare arbetat på grundskolan. Läraren har kontinuerligt deltagit i kompetensutveckling som tillhandahållits av arbetsgivaren.

Lärare 2

Läraren har delad tjänst och arbetar på skola A och D. Han är trettioårsåldern och har arbetat som lärare 4,5 år. Han började arbeta på högstadiet men undervisar idag på VUX och gymnasiet i ämnena geografi och historia. Läraren har kontinuerligt deltagit i kompetensutveckling som tillhandahållits av arbetsgivaren.

Lärare 3

Läraren arbetar på skola A. Han är i sextioårsåldern och har arbetat som lärare i 36 år, 20 år på högstadiet respektive 16 år på gymnasiet. Han undervisar i ämnena biologi, naturkunskap och miljökunskap. Sedan läraren började undervisa på gymnasiet har han kontinuerligt genomgått kompetensutveckling. Både genom arbetsgivarens försorg och genom högskolekurser han själv sökt.

Lärare 4

Läraren arbetar på skola A. Hon är i trettioårsåldern och har arbetat som lärare i 1,5 år. Hon har tidigare arbetat på grundskolan och fritids. Hon undervisar i naturkunskap och biologi och har kontinuerligt genomgått kompetensutveckling i arbetsgivarens försorg.

Lärare 5

Läraren arbetar på skola A. Hon är i tjugofemårsåldern och har arbetat 2,5 år som lärare. Läraren undervisar i biologi och naturkunskap och har enbart undervisat på gymnasiet. Under denna tid har hon inte deltagit i några kompetensutvecklingar.

Lärare 6

Läraren arbetar på skola A. Han är i sextioårsåldern år och har arbetat som lärare i 30 år. Har arbetat på gymnasiet i 15 år och undervisar i biologi, kemi, naturkunskap och geografi. Sedan läraren började undervisa på gymnasiet har han kontinuerligt genomgått kompetensutveckling. Både genom arbetsgivarens försorg och genom högskolekurser han själv sökt.

Lärare 7

Läraren arbetar på skola A. Hon är i femtioårsåldern och har arbetat som lärare i 28 år. Hon har tidigare arbetat på Komvux och som speciallärare. Hon har kontinuerligt genomgått kompetensutveckling, både i arbetsgivarens försorg men har även läst högskolekurser på egen hand. Hon undervisar i biologi, kemi, mikrobiologi och molekylärbiologi.

Lärare 8

Läraren arbetar på skola A. Hon är i sextioårsåldern och har arbetat som lärare i 38 år. Hon undervisar i biologi, geografi, naturkunskap, miljökunskap och djurkunskap. Hon har kontinuerligt genomgått kompetensutveckling, främst genom högskolekurser.

Lärare 9

Läraren arbetar på skola B. Hon är i trettioårsåldern och har arbetat som lärare i 2 år. Hon undervisar i matematik, naturkunskap och geografi. Läraren har deltagit i kompetensutveckling som tillhandahållits av arbetsgivaren. Läraren har enbart undervisat på gymnasiet.

Lärare 10

Läraren arbetar på skola B. Han är i trettiofemårsåldern och har arbetat som lärare i 7 år. Han undervisar i naturkunskap och biologi. Läraren har en bakgrund som fältbiolog på Skånes fältbiologer och har tidigare undervisat på ekopiloterna och olika naturskolor. Läraren har inte deltagit i kompetensutvecklingar anordnade av arbetsgivaren men har läst högskolekurser han själv sökt.

Lärare 11

Läraren arbetar på skola B. Han är i sextioårsåldern och har arbetat som lärare i 21 år. Han undervisar i geografi, samhällskunskap, internationell ekonomi, socialkunskap och psykologi. Läraren har deltagit i olika former av kompetensutveckling under sin tid som lärare.

Lärare 12

Läraren arbetar på skola C. Hon är i trettioårsåldern och har arbetat som lärare en termin. Hon undervisar i naturkunskap och biologi. Läraren har inte deltagit i kompetensutveckling av något slag.

Lärare 13

Läraren arbetar på skola B. Hon är i trettioårsåldern och har arbetat som lärare i 6 år. Hon undervisar i geografi, samhällskunskap, internationell ekonomi, pedagogiskt ledarskap, livskunskap. Under sin tid har hon inte deltagit i några kompetensutvecklingar men skulle gärna vilja ha kompetensutveckling inom utomhuspedagogik.

4. Resultat

Sammanlagt har tretton intervjuer genomförts med gymnasielärare på fyra olika skolor i samma kommun. Det är sex kvinnor och sju män. Vid undersökningen har vi inte tagit hänsyn till könsfördelningen utan lärarnas undervisningsämne har varit det centrala. Redovisningen inleds med gymnasielärarnas syn på utomhuspedagogik samt vilka möjligheter de ser med metoden. Vidare redovisas vilka svårigheter gymnasielärare ser med metoden. Därefter svarar vi på frågan om det finns någon skillnad mellan biologilärare och geografilärares inställning till att använda sig av utomhuspedagogik. Som avslutning redovisar vi om informanterna anser sig kunna förankra utomhuspedagogik i styrdokument och i vilken omfattning de styrs av styrdokument i undervisningsplaneringen.

4.1 Gymnasielärarnas inställning till utomhuspedagogik och dess möjligheter

I undersökningen hade både vi och informanterna samma definitionsram av begreppet utomhuspedagogik, nämligen att utomhuspedagogik är undervisning som bedrivs utomhus där eleverna studerar autentiska förstahandskällor som inte är manipulerade. Med begreppet autentiska förstahandskällor menar vi verkliga miljöer som återfinns i samhället. Detta kan exempelvis vara en skog likväl som ett studiebesök på ett företag. Utomhuspedagogik innebär även en stimulering av samtliga sinnen där eleverna får chans att upptäcka på egen hand.

Samtliga informanter i undersökningen har en positiv inställning till utomhuspedagogik och ser olika möjligheter med metoden. Den gemensamma nämnaren är att informanterna anser att elevernas lärande och intresse ökar när de använder sig av utomhuspedagogik. En möjlighet informanterna lyfter fram är att eleverna ska kunna se samband mellan teori och praktik. Detta gör informanterna genom teoretiska genomgångar innan utomhusmomentet där kunskaperna sedan omsätts praktiskt. 9 av 13 informanter lyfter fram att eleverna lättare kommer ihåg något om de kan relatera till det i verkligheten och ser saker i sin naturliga miljö. Informanterna uppfattar det som att eleverna lättare kommer ihåg var exempelvis olika växter växer om de kan relatera det till en bestämd plats.

När vi jobbar med ekologiavsnittet är vi ute mycket. Jag upplever det som att eleverna lättare kommer ihåg saker om de kan relatera det till en bestämd plats. När vi tittar på vissa växter till exempel kommer de lättare ihåg växten om de samtidigt får se växtens omgivning. (Lärare 4)

Lärare 10 tycker det är lättare att arbeta med utomhuspedagogik i yngre åldrar. Detta är den erfarenhet han har från tidigare jobb. Han håller samtidigt med om att det är en bra metodik men att det kräver mer förberedelser i de äldre årskurserna.

Lärare 7 tycker att studiebesök är ett självklart inslag i undervisningen, lika självklart som laborationer, eftersom eleverna ser hur de kan använda sina kunskaper i yrkeslivet. En annan fördel är att eleverna får en inblick i yrkeslivet, vilket underlättar framtida yrkesval för eleverna. Läraren tolkar att studiebesök genererar fler frågor efteråt vilket har en gynnsam effekt vid klassdiskussioner. Lärare 2,4,7 och 9 poängterar att de tror att inläringen ökar om eleverna aktiverar flera sinnen. Med hänsyn till detta anser informanterna att utomhuspedagogik är ett jätteviktigt moment i undervisningen. Lärare 3,4, 5, och 9, lyfter fram att de gärna är ute en kort stund för att samla underlag för att fortsätta lektionen inomhus.

Majoriteten av informanterna poängterar elevers ökade intresse för undervisningen som ett skäl till att använda utomhuspedagogik. Elevernas ökade intresse tror informanterna bottnar i att eleverna kan knyta an kunskaper till sig själva och därigenom lättare kan konkretisera verkligheten. Lärare 10 menar att utomhuspedagogik kan fungera som variation och förändring för skoltrötta elever. Om den traditionella undervisningen byts ut mot något nytt och anorlunda kan elevernas inställning till skolan förändras. Lärare 10 poängterar dock att även om eleverna uppfattar utomhuspedagogik som roligt får det aldrig användas som ett självändamål.

Jag anser att utomhuspedagogik inte ska användas enbart för att det är kul. Utomhuspedagogik får aldrig användas som ett självändamål utan det måste finnas ett klart definierat mål med undervisningen, och till varför man måste vara just utomhus. Det är innehållet som ska styra metoden – inte tvärtom. (Lärare 10)

Lärare 1 och 6 lyfter även fram den sociala aspekten av utomhuspedagogik. Läraren får chans att studera eleverna i en annan miljö. Informanterna uppfattar det som att eleverna har en mer avslappnad ton gentemot varandra när de är utomhus, samtidigt som eleverna får lära sig att arbeta och diskutera i grupp.

Lärare 13 lyfter fram att hon gärna väljer att arbeta lokalt och använder begreppet ”gräv där du står!”. Det är mer ekonomiskt fördelaktigt jämfört med längre exkursioner eftersom man

sparar in på transporter när lektionerna genomförs i skolans närhet. Läraren berättar att hon gärna genomför heldagsexkursioner när detta är möjligt och hade gärna använt det ännu mer.

Flera lärare menar att undervisningen måste anpassas till gruppens storlek. De känner sig otillräckliga om gruppen är för stor och exkurerar gärna i halvklass. De menar också att det är viktigt att anpassa undervisningen efter tidpunkt då det kan ha stor betydelse. Faktorer som påverkar kan vara väder och årstid men även vilken tidpunkt exkursionen äger rum.

Våra kommentarer: Vi tolkar lärarnas syn på utomhuspedagogik som positiv. Samtliga lärare i undersökningen anser att utomhuspedagogik är ett bra arbetssätt eftersom elevernas lärande underlättas. Arbetssättet erbjuder även ett avbrott från den traditionella klassrumsundervisningen och detta har en positiv inverkan på eleverna. Ingen av lärarna har framfört hälso- och miljöperspektivet och detta tycker vi är anmärkningsvärt. Intressant är att en lärare gör kopplingar mellan studiebesök och elevers kommande yrkesliv, och lyfter fram detta som ett skäl att använda utomhuspedagogik. Sammanfattningsvis tycks lärarnas positiva inställning botten i möjligheterna som utomhuspedagogik erbjuder.

4.2 Vilka problem för lärare och elever anser gymnasielärare att utomhuspedagogik har?

Som tidigare nämnts är samtliga informanter positivt inställda till utomhuspedagogik. Trots detta finns det problem. Ett stort problem som samtliga informanter framfört är tidsaspekten. Tidsproblemet kan delas upp i två faktorer, dels i transporttid och dels i schemamässig planering. Majoriteten av lärarna anser att transporterna tar mycket tid. Både på planeringsstadiet och i faktisk restid. Trots detta är lärarna beredda att investera denna tid eftersom exkursioner är viktiga undervisningsmoment. Schemafaktorn innebär att hänsyn måste tas till planerade skrivningar och timplanen för de olika kurserna, även lektionspassens längd kan vara en begränsande faktor. Lärare 12 lyfter fram att de på hennes skola gärna använder resursdagar till längre exkursioner eftersom de då kan frigöra tid. Lärare 3 hade gärna exkurerat mer men eftersom tiden begränsar honom gör han inte det. Lärare 5 och 11 påpekar att det inte enbart är elevernas tid som är problemet vid exkursioner utan även lärarnas schema påverkas och läraren måste ha tid att sköta andra fortlöpande arbetsuppgifter. Detta kan ibland innebära att lärarna behöver jobba övertid och frånga sitt ordinarie schema för att få tiden att räcka till. Lärare 13 framhäver att hon inte upplever det som ett problem schemamässigt med längre exkursioner. Detta då övriga lärare har en positiv inställning och ibland även följer med ut. Lärare 7 anser att lektionens placering på schemat har stor betydelse. Enligt hennes mening

underlättar det om lektionen ligger i början eller slutet på dagen eftersom tid då kan sparas på transporter. Lärare 2, som har delad tjänst, anser att schemafaktorn är ett stort problem som gör att han inte kan använda sig av utomhuspedagogik. Läraren anser att det inte går att lösa praktiskt eftersom han slits mellan två olika skolor.

Eftersom jag arbetar på två olika skolor och sitter på två stolar är detta omöjligt. Ska jag gå ut med min ena klass (*skola A*) blir den andra (*skola D*) lidande och tvärtom. Det går inte att lösa! Dessutom får de (*skola D*) bekosta utbildningen själva och detta gör det ännu mer problematiskt för mig. Jag kan helt enkelt inte vara frånvarande för jag får så dåligt samvete.
(Lärare 2. Kursiv - vår notering)

Lärare 2 arbetar delvis inom en helt frivillig skolform där eleverna bekostar sina studier själva. Han upplever det som svårt att vara iväg med elever från skola A eftersom eleverna på skola D då får sin undervisning inställd. Detta är något han vill undvika eftersom eleverna på skola D bekostar sina studier själva. Lärare 2 upplever även den kontinuerliga intagningen på skola D som problematisk då det är svårt att få en homogen klass. Problemet med icke homogena klasser innebär även att om lärare 2 ska vara ute med klassen en hel dag blir eleverna automatiskt frånvarande från andra lektioner eftersom eleverna inte följer samma schema. Majoriteten av lärarna anser att det är viktigt att samarbetet i arbetslaget fungerar för att kunna ta tid från andra lektioner och lärare. I lärare 2 fall blir detta samarbete svårt då eleverna läser en mängd olika kurser vilket även knyter an till problemet med frånvaron på andra lektioner.

Ekonomi är en faktor som informanterna alltid måste ta hänsyn till. Att göra upp budget för exkursioner tycker 6 av 13 lärare mest är en fråga om tid och upplever inte ekonomin som en begränsande faktor. Lärarna upplever det som att skolledningen på deras skolor är positivt inställda till utomhuspedagogik och sätter detta högt. De är därför beredda att avsätta resurser till detta.

På vår skola känns det som att vi har ett bra stöd från skolledningen. Jag upplever inte ekonomin som ett stort problem. Det satsas mycket pengar, men exkursioner får kosta. Punkt! (Lärare 8)

Lärarna på skola A lyfter fram att de anstränger sig för att hitta billiga transportsätt och att ekonomin är en begränsande faktor endast i undantagsfall. Lärare 13 som arbetar på skola B

delar även denna åsikt och säger att ekonomin endast sätter ramarna men att detta inte är ett jätteproblem. Hon väljer istället att se möjligheterna och utnyttjar gärna närområdet, precis som lärare 3 och 5. Genom detta arbetssätt gör exkursionen inget anspråk på varken ekonomisk eller tidsmässig budget. Lärare 11 menar att ekonomin är den största faktorn till varför han inte använder utomhuspedagogik. Han tycker att det är ett bra inslag i undervisningen och lyfter fram att det funnits perioder då ekonomin tillät utomhuspedagogik.

Ett flertal av lärarna har fokuserat på elevaktiveringen och detta är något som man måste ta hänsyn till vid utomhuspedagogik. Lärare 2 säger att ”det funkar inte att bara skicka ut eleverna – det blir inget resultat”. Även lärare 3 och 6 håller med om detta och säger att det ibland kan vara svårt att få alla elever aktiva i undervisningen. För att undervisningen ska fungera måste eleverna ha en meningsfull uppgift med sig ut, annars är det lätt att undervisningen blir till en guidning. Detta bör undvikas enligt lärare 3 och 10. Majoriteten av lärarna anser även att vädret tillsammans med förkunskaperna spelar roll för elevernas intresse vid exkursioner. För att öka elevernas intresse anser lärarna att det är viktigt att praktiska moment föregås av teoretiska.

Lärare 9 menar att hon inte använder sig av utomhuspedagogik i någon större omfattning. Som ett skäl till detta lyfter hon fram riskerna och den riskanalys som måste göras innan. Lärare känner sig inte heller redo att ta med sina elever ut på exkursion. Hon anser sig sakna relevant kunskap. Lärare 10 håller med om att en del lärare tycks sakna kunskap för att exkurera med sina elever. Vidare menar han att undervisningen blir meningslös för eleverna om läraren saknar relevanta ämneskunskaper. För att minska problemet nämner han vikten av kompetensutveckling för dessa lärare så att de inte känner sig begränsade. Även lärare 11 lyfter fram att lärarens kunskaper är viktiga för att undervisningen ska bli bra.

Våra kommentarer: Problemen med utomhuspedagogik, enligt en majoritet av lärarna, är främst av tidsmässig karaktär. En del lärare upplever att längre moment blir svåra att genomföra rent schematekniskt då man tvingas byta timmar med lärarkolleger. Ekonomin är en begränsande faktor men inget större problem enligt en majoritet av lärarna då utomhuspedagogik prioriteras och uppfattas som ett viktigt inslag i undervisningen. Sammanfattningsvis är lärarna villiga att försöka lösa de svårigheter som utomhuspedagogik medför.

4.3 Hur anser gymnasielärare att de kan förankra utomhuspedagogik i styrdokumentet?

Majoriteten av lärarna anser att de kan förankra utomhuspedagogik i någon form i styrdokumentet. Merparten har lyft fram exkursioner, ekologiska undersökningar och geologiska företeelser som vittring och erosion. Lärare 6 är väldigt tydlig och påpekar spontant att det står klart och tydligt i kursplanen. Lärare 7, 8 och 11 håller med om detta, men menar att kursplanen sitter i ryggmärgen och att de inte läser styrdokumentet inför varje enskild lektion. Lärare 3, 4 och 13 håller med om detta och anser att man måste kunna relatera till styrdokumentet vid lektionsplanering. Lärare 12 lyfter förutom exkursionsmomenten även fram demokratiaspekten som ett sätt att förankra utomhuspedagogik på. Lärare 1 framhåller att kursböckerna baseras på styrdokumentet och eftersom dessa förespråkar utomhuspedagogik finns det en förankring.

Det är självklart att det måste kunna gå att förankra. Kurslitteraturen baseras ju på läroplanerna och eftersom litteraturen tar upp utomhusmoment så måste det ju finnas en förankring. Att vara utomhus och undervisa är ju ett självklart moment tycker jag. (Lärare 1)

Lärare 2 och 5 har inte en lika självklar uppfattning om förankringen i styrdokumentet. Lärare 2 framhåller att det är en tolkningsfråga men anser sig kunna förankra det. Lärare 5 tror att hon kan finna förankring för det men vet inte på vilket sätt. Lärare 9 finner inget stöd i styrdokumentet för utomhuspedagogik och på denna punkt är hon väldigt tydlig.

Våra kommentarer: Undersökningen visar att 12 av 13 lärare anser sig kunna förankra utomhuspedagogik i styrdokumentet. Av dessa 12 lärare är 8 väldigt säkra på att de har en förankring i styrdokumentet medan övriga anser att det mer är en tolkningsfråga.

5. Analys

När vi studerar sambanden mellan hur informanterna svarat på de olika frågorna vid intervjun finner vi en del samband som är värda att notera.

Lärare som i studien framför negativa aspekter med utomhuspedagogik utnyttjar denna metodik i mindre omfattning. Dessa lärare framför en rad hinder och försvårande omständigheter för att använda utomhuspedagogik så som tidskrävande och ekonomiska skäl. De lärare som istället väljer att se möjligheter har en tendens att lösa dessa problem genom samarbete med kollegor och att göra lokala, mindre, exkursioner.

Vi kan även se att biologi och naturkunskapslärare tycks utnyttja utomhuspedagogik i större utsträckning. Detta tror vi beror på att utomhusmomenten i kursplanerna för dessa ämnen är tydligare än i geografi. I informanternas svar tycks det även finnas en uppfattning att det är mer naturligt och självklart att vara ute i dessa ämnen. En känsla vi får är att biologi- och naturkunskapslärare utnyttjar närmiljön medan geografilärarna åker iväg längre sträckor. Här utmärker sig dock lärare 13 som undervisar i geografi. Hon använder istället begreppet ”gräv där du står” och syftar på ekonomiska fördelar.

Eftersom lärare 10 har en annan yrkesbakgrund än de andra lärarna i undersökningen tror vi att bakgrunden påverkar hans inställning till utomhuspedagogik. Lärare 10 har tidigare erfarenhet inom fältbiologerna, ekopiloterna och på flera olika naturskolor. Läraren tycker det är enklare att tillämpa utomhuspedagogik i de tidiga skolåren. Detta tror vi har stor betydelse för hans inställning till utomhuspedagogik på gymnasiet. Läraren ser vilka möjligheter metodiken erbjuder men även de svårigheter det innebär att arbeta med utomhuspedagogik bland äldre elever.

Lärare 10 menar att utomhuspedagogik kan fungera som variation i skolarbetet men att det inte får fungera som ett självändamål. Han menar att när den traditionella undervisningen byts ut mot något nytt påverkas elevernas inställning positivt. Flera lärare i undersökningen lägger tonvikten vid att utomhuspedagogik i sig är intressant för eleverna. Lärarna upplever att eleverna tycker det är intressant att studera autentiska miljöer. Med tanke på lärare 10:s bakgrund är detta en intressant aspekt. Till skillnad från övriga lärare i undersökningen framhåller lärare 10 att utomhuspedagogik är bra ur variationsaspekten. Han lyfter därmed inte fram lika många positiva fördelar med utomhuspedagogik som andra lärare i undersökningen. Vi hade

förväntat oss att läraren skulle dela samma positiva syn som de övriga lärarna. Vi tycker att det är bra att utomhuspedagogik kan fungera som ett komplement i flera avseenden.

Majoriteten av informanterna använder sig av utomhuspedagogik i någon mening. Lärarna ser olika möjligheter beroende på skolans placering. På skola B som är en stadsskola och placerad nära centrum använder lärarna gärna sig av statsvandringar i geografi medan de i biologi och naturkunskap exempelvis mäter luftföroreningar. På skola A som är belägen utanför stadens centrum nära ett grönområde använder lärarna gärna detta i undervisningen i biologi och naturkunskap. Vi ser att de utomhuspedagogiska momenten skiljer sig åt mellan skolorna och att det är skolans geografiska placering och omgivande närmiljö som påverkar arbetssättet på de olika skolorna.

I undersökningen har det framkommit att lärare och forskningslitteratur har både gemensamma och skilda ståndpunkter om utomhuspedagogik. Forskarna för fram miljö- och hälsoperspektivet som ett skäl till att arbeta med utomhuspedagogik. Gemensamma nämnaren mellan informanterna och litteraturen är att lärandet är i centrum. Lärandet skall vara meningsfullt, samtliga sinnen skall aktiveras och eleverna ska få utlopp för sin kreativitet. Autentiska miljöer skall upplevas och undersökas för att eleverna skall få en förstahandskontakt med lärandeobjektet. Det vi saknar i forskarnas studier är de svårigheter med utomhuspedagogik som lyfts fram av lärarna. I undersökningen framgår svårigheter som ekonomi, tidsåtgång, schemamässig planering och riskanalys.

6. Diskussion

Syftet med undersökningen har varit att belysa gymnasielärares inställning till utomhuspedagogik, samt att ta reda på vilka möjligheter och eventuella svårigheter de ser med metoden. Vi ville även undersöka om det fanns någon skillnad mellan biologi, naturkunskap samt geografilärares inställning till att använda sig av utomhuspedagogik. Vidare undersöktes hur lärare ansåg sig kunna förankra utomhuspedagogik i styrdokumentet. För att besvara syfte och frågeställningar användes semistrukturerade intervjuer (Denscombe 2000). Innan intervjun inleddes diskuterades begreppet utomhuspedagogik och informanterna delgavs vår definition. Detta innebar att vi vid intervjuens början hade samma utgångspunkt. Semistrukturerade intervjuer har i efterhand visat sig vara en bra metod. På ett effektivt sätt har vi kunnat ta del av informantens svar, från ljudupptagningen, som vi sammanställt till en resultatdel. Genom intervjuer tycker vi oss fått djupare kunskap om frågeställningarna och syfte än vad vi fått med enkäter. Detta eftersom enkäter inte erbjuder möjligheten till spontana följdfrågor.

Under studiens gång har vi funnit att gymnasielärare är mycket positiva till utomhuspedagogik och gärna använder metoden. Lärarna tycker att metoden underlättar elevers inläring. Dessutom tycker samtliga lärare i undersökningen att det är en rolig undervisningsmetod. Metodiken varierar mellan skolor och de olika lärarna. Undersökningen visar att utomhuspedagogik erbjuder både möjligheter och svårigheter.

Informanterna menar att elevaktiviteten är viktig vid utomhuspedagogiska moment. Detta eftersom de tycker att eleverna lär sig mer och ställer fler frågor. Lärarna upplever att utomhusmomenten bidrar till diskussion både under och efter momenten. Flera lärare framför även åsikten att utan elevaktivering finns det risk att utomhuspedagogiska moment blir till en guidning. Dahlgren & Szczepanski (2001) talar om att aktivera alla sinnen vilket även vissa av informanterna lyfter fram som ett skäl till att arbeta med utomhuspedagogik. Informanterna tror, precis som Dahlgren & Szczepanski, att eleverna lär bättre om flera sinnen aktiveras samtidigt. Aktiveringen är en viktig faktor för en total inläring (Bolstad, 1998). Genom att aktivera flera sinnen tror vi att inläringen ökar. Samtidigt ökar möjligheten att fler elever får uttryck för sina behov och att undervisningen anpassas individuellt. Dewey utvecklar tankarna ytterligare när han anser att kunskapen är död om den inte kan omsättas praktiskt (Maltén 2003). Informanternas tankar om elevaktivering, aktivera flera sinnen och diskussioner återfinns även i Vygotskys och Piagets tankemönster. Vygotsky talar om Zone of Proximal Development där personer i samspel med varandra diskuterar och utvecklar ny förståelse (Vygot-

sky 1978). Lärarna upplever att utomhusmomenten bidrar till en mer avslappnad lärandemiljö som har ett öppnare diskussionsklimat. Piaget påtalar vikten av elevaktivitet i det konstruktivistiska tänkandet. Eleverna utvecklas när de genomför konkreta handlingar i autentiska miljöer (Furth 1977). Lärarna upplever att elevaktiviteten ökar vid utomhuspedagogiska moment och att detta beror på att eleverna lättare kan knyta an kunskaperna till sig själva och därigenom konkretisera verkligheten.

En viktig faktor för lyckad utomhuspedagogik är att eleverna har tillräckliga förkunskaper innan de ger sig ut på exempelvis en exkursion. Teoretiskt stöd för detta finns hos Ausubel (1968) som anser att undervisningen måste ha sin utgångspunkt i elevernas förkunskaper. För oss känns denna teori självklar och vi anser att den har stort stöd som vi inte finner någon anledning att ifrågasätta.

En annan faktor som framkommit är att utomhuspedagogik är beroende av både tid och pengar. Dessa faktorer har diskuterats mycket av lärarna och de har hittat olika lösningar på problemen.

Lärare 7 ger exempel på utomhuspedagogik med studiebesök. Det är inte alla elever som vet vad de vill studera eller arbeta med och då fungerar studiebesök som en inspirationskälla. Vid studiebesök kommer eleverna i kontakt med autentiska miljöer där de kan omsätta kunskaperna praktiskt. När eleverna får möjlighet att undersöka autentiska miljöer ökar sannolikheten att deras teoretiska kunskaper får praktisk betydelse. Det blir lättare för eleverna att sätta in begreppen i sitt rätta sammanhang (Carlgren 1999). Ur ett samhällsperspektiv är det viktigt att eleverna ser sin funktion både lokalt och globalt (Dahlgren & Szczepanski, 2004). Vi tror att studiebesök är ett utmärkt redskap för elever att bli mer uppmärksamma på sin roll i en alltmer komplex verklighet.

En majoritet av informanterna anser att elevernas inläring ökar om eleverna kan relatera lärandeobjektet till en specifik miljö och plats. En av informanterna exemplifierar detta med ekologi där växter och dess miljö studeras. Lärarna anser att eleverna lättare minns en art om de förstår artens livsbetingelser. Eleverna kan härmed förknippa lärandeobjektet med en plats och detta underlättar för dem. Säljö (2000) menar att förståelsen ökar om eleverna har möjlighet att se samband och omsätta teoretiska kunskaper i praktiken. En förutsättning för detta är att utomhuspedagogik praktiseras.

Ingen av lärarna påtalar spontant kopplingen mellan fysisk aktivitet och utomhuspedagogik, vilket vi tycker är mycket anmärkningsvärt. Flera undersökningar visar att utomhuspedagogik har en positiv inverkan på elevers hälsa (Dahlgren & Szczepanski 2001) (Öhman & Sundberg 2004). Undersökningar av elever i grundskolans tidigare år visar även att fysisk aktivitet har en positiv inverkan på koncentration och skolprestationer (Ericsson, 2003). Resultaten av undersökningen tror vi är applicerbara även på gymnasieelever. Att lärarna i vår undersökning inte framför hälsoperspektivet kan bero på att de inte tänker på detta i första hand. Istället ser de till sin undervisning och målet med den samt vad eleverna ska lära sig och på vilket sätt. Utomhuspedagogik ses som en metodik för att nå ett mål och inte i första hand som en hälsofrämjande aktivitet. Detta tror vi kan bero på att hälsomålen finns med i läroplansdokument och att kursplanens mål är mer i fokus vid planering och att det är detta som framförs vid intervjun. Vi tror att hälsoperspektivet ligger latent som en grund i medvetandet hos informanterna och att de därför inte ser det. Om informanterna tillfrågats om kopplingen mellan utomhuspedagogik och hälsa tror vi många hade sett denna och utvecklat sina tankegångar i likhet med Vygotskys teori om ZPD (1977). Om informanterna haft en tydligare medvetenhet om kopplingen mellan utomhuspedagogik och hälsa hade de automatiskt fått fler skäl till att använda utomhuspedagogik. Då hade kanske utomhuspedagogik använts i större omfattning. En del lärare anser sig ha bristande kunskap om utomhuspedagogik.

Att elevers miljömedvetande ökar i takt med deras kunskaper har framförts av Axelsson (1997). Detta är inget som syns i informanternas svar. Detta tycker vi är anmärkningsvärt då det står i läroplanen att skolan skall arbeta för hållbar utveckling. Samtliga informanter i undersökningen säger att de använder sig av läroplanen vid planering och flera av dem hävdar att den sitter i ryggmärgen. Vi tror inte det är lärarna som är dåligt insatta i läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) utan att de istället har valt att fokusera på de olika kursplanernas mål som är specifika för deras undervisning och ämne.

I undersökningen framgick det tydligt att majoriteten av lärarna anser sig kunna förankra utomhuspedagogik i styrdokumentet. Endast en lärare, lärare 9, uttrycker att hon inte kan förankra utomhuspedagogik i styrdokumentet. Detta förvånar oss då det i kursplanens mål för geografi A står att eleven skall kunna göra mätningar och iakttagelser i fält och på exkursioner. Enligt oss visar detta att det finns klara förankringsmöjligheter för utomhuspedagogik i geografi A.

Flera lärare menar att det är viktigt med noggrann planering innan ett utomhusmoment. I planeringen ingår dels teoretiska moment men även planering av mer praktisk karaktär så som transporter och utrustning. Hedberg (2004) menar att utomhuspedagogik aldrig får fungera som ett självändamål. Detta är synbart i lärare 10 resonemang där informanten säger att ”det är innehållet som ska styra metoden – inte tvärtom”. Eleverna måste ha en meningsfull uppgift och läraren måste ha ett klart definierat syfte med lektionen och överväga varför man just måste vara ute. Säljö beskriver detta ur ett sociokulturellt perspektiv. Undersökningar har visat att elever lättare klarar av uppgifter som är klart definierade eftersom de ses som mer meningsfulla (Säljö 2000). Vi tycker precis som lärare 10 att utomhuspedagogik aldrig får bli till ett självändamål utan det är vad eleverna ska lära sig som ska styra metodvalet. Vi tycker också som Säljö skriver att en tydligt preciserad uppgift stärker elevernas inläring och ökar deras motivering då uppgiften känns meningsfull för dem. Ausubel (1968) menar att meningsfull inläring endast kan ske om undervisningen utgår från elevernas förkunskaper. Vi ser här att meningsfull inläring är centralt och har sin grund i olika pedagogiska teorier. En annan förutsättning för en lyckad undervisning är att undervisningen anpassas efter de naturliga förutsättningarna. Flera av lärarna framförde att de gärna genomförde exkursioner i halvklass eftersom de då känner att de bättre kan kontrollera situationen. I undersökningen framförde informanterna även att årstiden har betydelse för lyckade utomhusmoment i likhet med Strotz & Svenning (2004). Att anpassa undervisningen till rådande årstid borde vara självklart. Vädret är en planeringsfaktor och läraren måste anpassa undervisningstillfället efter förutsättningarna. En lyckad anpassning tycker vi är Magntorn & Magntorns (2004) fågeltema. Magntorn problematiserar Strotz & Svennings diskussion om vädrets och årstidens betydelse då de visar att det går att studera fåglar på vintern, eftersom det då är lättare att se fåglarna.

Vi tycker att undersökningen har stor relevans för lärare i skolan. Undersökningen kan fungera som en inspirationskälla för lärare som idag inte använder sig av utomhuspedagogik. Det är vår förhoppning att dessa lärare ska ta del av de möjligheter som framkommit i intervjuerna. Vi tror även att de svårigheter som presenterats i undersökningen kan fungera som ett exempel på hur man löser problem och förebygger hinder. Forskning visar på hälsofrämjande effekter som är ytterligare ett skäl till att använda utomhuspedagogik. Med stöd i både forskning och styrdokument finns det flera skäl till att arbeta med metoden. Utomhuspedagogik är ett effektivt sätt att uppfylla kursplanens mål samtidigt som läraren uppfyller läroplanens mål om miljö och hälsa.

6.1 Förslag på vidare forskning

I undersökningen har vi fokuserat på lärarnas inställning och vilka möjligheter respektive svårigheter de ser. Vi har även undersökt hur lärarna ser på förankringsmöjligheterna i styrdokumentet. Det har varit ett intressant och givande arbete. Det finns dock forskningsområden som vi anser behöver undersökas närmare och som vår undersökning ej svarat på.

Ett intressant framtida forskningsområde är att undersöka hur mycket, räknat i timmar, lärarna arbetar med utomhuspedagogik i de olika ämnena samt när man väljer att vara ute, och ifall man kan se någon skillnad mellan ämnen och skolor. I ett längre perspektiv hade det även varit intressant att veta vad detta har för konsekvenser för lärandet. Undersökningen kunde även genomförts som en experimentell studie där forskaren använder två olika lektioner som utgångspunkt, en traditionell klassrumslektion respektive en utomhuslektion och därefter jämfört elevernas kunskapsnivå.

I undersökningen har det framkommit att en del av lärarna känner osäkerhet och saknar kunskap för att gå ut med sina elever. Vi anser att ämneskunskapen är primär och vi hade gärna sett en studie där man undersöker vad osäkerheten bottnar i. Det hade även varit intressant att se om det är så att lärare väljer att inte använda utomhuspedagogiska moment och i så fall undersöka hur detta står i relation till kursplanerna för geografi, biologi och naturkunskap.

Sammanfattning

Syftet har varit att belysa gymnasielärares inställning till utomhuspedagogik samt att undersöka vilka möjligheter och svårigheter utomhuspedagogiken för med sig. Vi ville även ta reda på om lärarna anser sig kunna förankra utomhuspedagogiken i styrdokumentet. För att undersöka detta använde vi oss av semistrukturerade intervjuer. Valet av denna metod visade sig vara lämplig då vi ville bevara möjligheten att ställa följdfrågor. Vi intervjuade 13 gymnasielärare, med olika ämnesinriktningar, på fyra olika skolor.

Vår undersökning visar att lärarna har en mycket positiv inställning och att de gärna arbetar med utomhuspedagogik. Lärarna ser många möjligheter med metoden även om det finns vissa svårigheter. Undersökningen visar att svårigheterna går att övervinna och att de inte är begränsande för användandet av utomhuspedagogik. Majoriteten av lärarna anser sig kunna förankra utomhuspedagogiken i styrdokumentet. Undervisningsmetoden har flera positiva aspekter på elevers lärande. Både tidigare forskning och lärarna som deltog i undersökningen framhåller detta.

Vid analysen framkom att lärarnas bakgrund är av betydelse för deras inställning till utomhuspedagogik. De lärare som är mycket positiva till metoden utnyttjar denna mer. Analysen visar att skolans geografiska läge påverkar hur och i vilket sammanhang lärarna väljer att arbeta med metoden.

Genom undersökningen anser vi att problemformuleringen har besvarats och att trovärdigheten för undersökningens resultat är hög. Detta eftersom informanterna var väl insatta i sina ämnen och att litteraturen kunnat kopplas till deras resonemang .

Sammanfattningsvis har undersökningen visat vilka möjligheter utomhuspedagogik på gymnasienivå erbjuder. Det är vår förhoppning att man fortsätter arbeta med utomhuspedagogik och utvecklar metoden för autentiskt lärande. Undersökningen kan även fungera som en inspiration för lärare som ännu inte använder metoden för att se möjligheterna och övervinna hinder. Utomhuspedagogik har mycket att erbjuda!

Referensförteckning

- Ausubel, D. (1968) *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Axelsson, H. (1997) *Våga lära: Om lärare som förändrar sin miljöundervisning*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 112). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bolstad, A. (1998) *Handbok i lärande – hur du lär ut för att andra ska lära in*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. (1999) *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, L. O. Szczepanski, A. (2001) *Utomhuspedagogik*. Åtvidaberg: Åtvidabergs Bok & Tryck AB.
- Dahlgren, L. O. Szczepanski, A. (2004) Rum för lärande – några reflektioner om utomhuspedagogikens särart. I Lundegård, I., Wickman, P-O. & Wohlin, A. (red.)(2004) *Utomhusdidaktik* Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, I (2003). *Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer - En interventions studie i skolår 1–3*. Malmö: Malmö högskola.
- Furth, H. G. (1977) *Piaget för lärare*. Stockholm: Liber.
- Hedberg, P. (2004) Att lära in ute – Naturskola. I Lundegård, I., Wickman, P-O. & Wohlin, A. (red.)(2004) *Utomhusdidaktik* Lund: Studentlitteratur.
- Lundegård, I. Wickman, P-O. Wohlin, A. Red. (2004) *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Magntorn, O., Magntorn K. (2004) Artkunskap – en väg till djupare ekologisk förståelse. I Lundegård, I., Wickman, P-O. & Wohlin, A. (red.)(2004) *Utomhusdidaktik* Lund: Studentlitteratur.
- Maltén, A. (2003) *Att undervisa: En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Strotz, H & Svenning, S. (2004) Att vara ute. I Lundegård, I., Wickman, P-O. & Wohlin, A. (red.)(2004) *Utomhusdidaktik* Lund: Studentlitteratur
- Skolverket (2002) *Gymnasieskolans kursplaner och betygskriterier*. Västerås: Skolverket och Fritzes.
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Utbildningsdepartementet (1999) *Läroplan för de frivilliga skolformerna – Lpf 94* Stockholm:

Fritzes förlag.

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Ed. Cole, M. m. fl. London: Harvard University press.

Öhman, J., Sundberg, M. (2004) Rörelse i naturen – ett alternativt kroppsmöte. I Lundegård, I., Wickman, P-O. & Wohlin, A. (red.)(2004) *Utomhusdidaktik* Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet *Forskningsetiska principer - inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Elanders Gotab. Tillgänglig via <http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf> (2007-10-23)

Nationalencyklopedins nätupplaga (2007). Utomhuspedagogik [Elektronisk version] Tillgänglig via http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=1334530 (2007-11-09)

Intervjufrågor

1. Berätta lite om din bakgrund. Hur länge har du arbetat som lärare, eventuell kompetensutveckling, intressen, m.m.?
2. Beskriv skolan du arbetar på (upptagningsområde, antal elever, byskola/stadsskola?)
3. Vilka ämnen undervisar du i?
4. Använder du dig av utomhuspedagogik?
 - Om JA: Hur använder du dig av utomhuspedagogik i din undervisning?
 - Om NEJ: Varför använder du dig inte av utomhuspedagogik?
5. Vilken är din inställning till utomhuspedagogik? Vad tror du det beror på?
6. Vilka möjligheter ser du med utomhuspedagogik? (fördelar)
7. Vilka svårigheter ser du med utomhuspedagogik? (nackdelar)
8. Hur påverkar styrdokumentet dig i din undervisning?
9. Tycker du att du kan förankra utomhuspedagogik i styrdokumentet?
10. Har du någon slutlig kommentar eller tillägg? Undrar du över något?