



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044 250 30 00
www.hkr.se

**Examensarbete på avancerad nivå, 15 hp, för Grundlärarexamen med
inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4–6
VT 2020
Fakulteten för lärarutbildning**

**Hur, vad, varför men glöm inte var
Utomhuspedagogik - ett komplement till den
vanliga undervisningen i klassrummet**

Jesper Nissenlöf & Andreas Johansson

Författare

Andreas Johansson och Jesper Nissenlöf

Titel

Hur, vad, varför men glöm inte var - Utomhuspedagogik - ett komplement till den vanliga undervisningen i klassrummet

Engelsk titel

How, what, why but don't forget where - Outdoor education - A complement to the ordinary education in the classroom

Handledare

Ingemar Ottosson

Examinator

Kristina Juter

Sammanfattning

Vårt syfte med detta arbete har varit att fastställa vilka fördelar det finns med att inkludera utomhuspedagogik i historieundervisningen. Vårt intresse för denna fråga kommer dels ifrån ett delat historieintresse, dels ambitionen att historieämnet ska var något intresseväckande som eleverna vill lära sig mer om. Ett sätt för att göra historieämnet mer lustfyllt för elever kan vara genom att variera historieundervisningen med utomhuspedagogik.

Det vi kom fram till genom att studera både nationella samt internationella studier var att det finns en mängd fördelar med att bedriva utomhuspedagogik såsom ökad motivation, ett ökat historiemedvetande samt att det gör undervisning mindre abstrakt för eleverna.

För att eleverna ska kunna ta del av fördelarna så ställs vissa krav på lärarens arbete. Dessa krav är till exempel att eleverna måste få chans att ta till sig en god förståelse innan det att lärtillfället för utomhuspedagogik ska äga rum. De måste även få besöka en plats som är relevant för det stoff som ska läras ut samt så ställs det höga krav på lärarens kompetens kring metoder för utomhuspedagogik. Eleverna måste även få chans att cementera sina nyvunna kunskaper genom ett efterarbete av det som lärts ut vid lärtillfället.

I vår empiriska undersökning har vi intervjuat lärare. Vi undersökte ifall lärare bedrev utomhuspedagogik, deras syn på utomhuspedagogik jämfört med definitionen vi valt att använda oss av samt hur de bedrev utomhuspedagogik. Vi använde oss av den insamlade empirin för att jämföra med hur teorin menar att utomhuspedagogik bör gå till för att gynna elevers lärande.

Ämnesord

Historia, undervisning, närmiljö, utomhuspedagogik, historiedidaktik

Author

Andreas Johansson & Jesper Nissenlöf

Title

How, what, why but don't forget where - Outdoor education - A complement to the ordinary education in the classroom

Supervisor

Ingemar Ottosson

Examiner

Kristina Juter

Abstract

Our ambition with this study has been to determine the benefits with including outdoor education in the ordinary history education. Our interest in this subject comes from a shared interest in history, and the ambition to make the history subject something compelling that the pupils wants to learn more about. A way to make the history subject more compelling for the pupils can be to include outdoor education during history lessons.

We found out by partly studying national and partly international studies, that there is a number of advantages with implementing outdoor education. For example, enhanced motivation, an increased history consciousness and it also makes teaching less abstract for the pupils.

For students to be able to take advantages of the benefits, certain demands are placed on the teacher's work. These demands were for an example that the pupils got to be given chance to take part of preunderstanding before that the educational opportunity takes place. They also got to visit a place that is relevant for the content that they are meant to learn. It also places high demands on the teacher's competence regarding methods for outdoor education. The pupils also got to be given chance to cement their newfound knowledge through subsequent work with the same content.

In our empirical survey we interviewed teachers. We examined if teachers conducted outdoor education, their view of outdoor education compared with the definition we choose to use, and also how they conducted outdoor education. We used the gathered empiricism to compare with how the theory means that outdoor education should be used to benefit pupil learning.

Keywords

History, teaching, local enviroment, outdoor education, history didactict

Innehållsförteckning

| | |
|--|---|
| Förord | 5 |
| 1. Inledning, syfte och frågeställning | 6 |
| 2. Forskningsbakgrund | 7 |
| 2.1 Definition av utomhuspedagogik | 7 |
| 2.1.1 Exempel på utomhuspedagogik i historieämnet | 8 |
| 2.2 Teorier om fördelar med utomhuspedagogik i historieundervisningen | 9 |
| 2.3 Teorier om metoder för utomhusundervisning. | 13 |
| 2.3.1 Förförståelse och efterarbete | 13 |
| 2.3.2 Tillvägagångssätt | 13 |
| 2.4 Slutsats för forskningsbakgrund | 15 |
| 3. Metod och material | 16 |
| 3.1 Val av metod | 16 |
| 3.2 Etiska överväganden | 17 |
| 3.3 Urvalsgrupp | 18 |
| 3.4 Analysverktyg | 19 |
| 3.5 Genomförandet av intervjun | 20 |
| 4. Resultat och analys | 22 |
| 4.1 Definition av utomhuspedagogik och tillvägagångssätt | 22 |
| 4.2 Förförståelse och efterarbete | 25 |
| 4.3 Fördelar | 26 |
| 4.4 Nackdelar och limiterande faktorer | 27 |
| 5. Diskussion | Fel! Bokmärket är inte definierat. |
| 5.1 Diskussion av analys och resultat | 32 |
| 5.1.1 Använder sig lärare av utomhuspedagogik i sin undervisning? | 32 |
| 5.1.2 Vilka för- och nackdelar kan de se med utomhuspedagogik som ett inslag i sin undervisning? | 32 |
| 5.1.3 Hur lärare tillämpar utomhuspedagogik i sin undervisning. | 34 |
| 5.1.4 Hur lärare arbetar med utomhuspedagogik jämfört med hur teorin säger att man bör göra för att gynna elevers lärande. | 35 |
| 5.2 Metoddiskussion | 36 |
| 6. Slutsats | 37 |
| 6.1 Vidare forskning | 38 |

| | |
|-------------------|----|
| 6.2 Slutord | 39 |
| Referenser | 40 |
| Bilagor | 43 |
| Mail 1: | 43 |
| Mail 2: | 45 |

Förord

Att skriva tillsammans var något som vi hade bestämt en lång tid innan examensarbetet, då vi visste att vi arbetar bra ihop och delar intresset för historia. Vi har haft en jämn arbetsfördelning genom hela processen som påbörjades genom att Jesper granskade boklitteratur medan Andreas läste artiklar. Att arbeta i par har gynnat oss båda för att hjälpa till med frågor som både språk samt innehållsmässigt.

1. Inledning, syfte och frågeställning

Grundfrågorna för didaktiken är enligt Martin Malmström på skolverkets hemsida *vad*, *varför*, och *hur*. *Vad?* beskriver innehållet samt målet med undervisningen. *Varför?* handlar om motiveringen till att ett visst innehåll och mål väljs ut. *Hur?* angriper frågan om innehållets behandlingssätt, det vill säga, *hur* det valda materialet ska läras ut. (Malmström, 2019) Anders Szczepanski, lärarutbildare vid Linköpings universitet, tar upp att det är ofta - och även i den studie som Martin Malmström författat – som *var*-frågan utelämnas, då de flesta tar för givet att det är i klassrummet som undervisningen ska ske. (Szczepanski, 2018)

Faktumet att denna fråga utelämnas tycker vi är intressant men även synd, då vi som framtida lärare vill kunna erbjuda våra elever en så varierad samt intresseväckande utbildning som möjligt. Det framgår att historieundervisningen ska vara stimulerande och väcka elevens nyfikenhet i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. I syftet för historia står det att “Undervisningen ska stimulera elevernas nyfikenhet på historia och bidra till att de utvecklar kunskaper om hur vi kan veta något om det förflutna genom historiskt källmaterial och möten med platser och människors berättelser.” (Lgr 11, 2019, s. 205) Det får oss att vilja undersöka om det finns någon berättigad anledning till att lämna klassrummet för att istället ta användning av omvärlden i undervisningen för att på så sätt kunna öka lusten för lärande under historiektioner. Vi har valt att undersöka utomhuspedagogikens roll i skolan för att se om det är berättigat att inkludera utomhuspedagogik i historia.

Frågeställningen som detta arbete utgår ifrån är:

- Använder sig lärare av utomhuspedagogik i sin undervisning?

- Vilka för- och nackdelar kan de se med utomhuspedagogik som ett inslag i sin undervisning?

- Hur tillämpar de utomhuspedagogik i sin undervisning?

- Hur arbetar de med utomhuspedagogik jämfört med hur teorin säger att man bör göra för att gynna elevers lärande?

2. Forskningsbakgrund

I denna forskningsbakgrund kommer forskning om utomhuspedagogik att presenteras. Forskningen i översikten är mestadels svensk men innehåller även en del internationell forskning.

När sökningarna efter tidigare forskning gjordes användes databaserna ERIC och HKR Summon, samt litteratur. Valet av ERIC som databas var relevant eftersom det är en utbildningsvetenskaplig databas med internationell forskning. HRK Summon är en relevant databas eftersom det är en tvärvetenskaplig databas med svensk forskning. Sökorden på svenska som användes var *historia*, *undervisning*, *närmiljö*, *utomhuspedagogik*, och *utomhus*. På engelska användes sökorden *history*, *local history*, *teaching*, *outdoor*, och *history education*. Dessa sökningar gav bra träffar och relevanta forskningsartiklar hittades. Dels hittades svensk forskning, dels stora mängder av internationell forskning vilket blev ett bra komplement och bekräftelse av varandra. Utöver vetenskapliga artiklar har hela verk bearbetats och använts i översikten. Vid valet av litteraturen valde vi böcker som behandlar historiedidaktik för lärare och lärarstudenter.

Vi kommer först att definiera vad utomhuspedagogik är, sedan kommer vi presentera vad teorier och forskning säger om utomhuspedagogik. Först presenteras teorier om fördelar med närmiljön i historieundervisningen, därefter presenterar vi teorier om metoder för utomhusundervisning.

2.1 Definition av utomhuspedagogik

Definitionen av utomhuspedagogik har visat sig vara en omstridd fråga. Det har ännu inte fastställts en universell definition av utomhuspedagogik, eller vad som ska räknas in i begreppet. En anledning till att en definition inte har kunnat ena de aktiva inom fältet är för att det är ett område som kan inbegripa många olika perspektiv. (Dyment, 2018) Räknas det till exempel som utomhuspedagogik både när en förskollärare tar med sina elever för att räkna cyklar på skolgården och när en idrottslärare tar med sina elever på en tre dagars hike?

På grund av denna förvirring av definition gjorde vi det aktiva valet att luta oss mot Nationellt centrum för utomhuspedagogiks definition som lyder som följer:

“Utomhuspedagogik är ett tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsområde som bl.a. innebär:

- att lärandets rum flyttas ut till samhällsliv, natur- och kulturlandskap
- att växelspelet mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning betonas
- att platsens betydelse för lärandet lyfts fram.”

(Linköpings Universitet, 2019)

De nämner även att utomhuspedagogik är ett forskningsområde som ska vara ett komplement till den vanliga undervisningen i klassrummet. (Linköpings Universitet, 2019)

Nationellt centrum för utomhuspedagogik är en verksamhet på Linköpings universitet sedan 1993. Deras mål är att öka förståelsen för inlärnings effekter genom användning av utemiljön i undervisningen. Syftet med centrumet är att det ska fungera som en resurs för bland annat forskare, för utbildning inom utomhuspedagogik och för lärare. (Linköpings Universitet, 2019)

2.1.1 Exempel på utomhuspedagogik i historieämnet

Det finns mängder med spår av historia runt omkring oss som går att besöka. Utomhuspedagogik i historieämnet kan vara att besöka närliggande historiska platser som exempelvis fornlämningar, ett slott eller en borg. Utomhuspedagogik i historia kan också vara att gå en rundvandring i en stad eller by där historien lyfts fram. Genom den definition av utomhuspedagogik som vi har valt att basera detta arbete på, så kan många olika platser tas till användning. Det essentiella för att ett lärandetillfälle ska kunna räknas in under utomhuspedagogik är att undervisningen behöver ske på en annan plats än i klassrummet. Det behöver även finnas ett samband med det eleverna får lära sig i klassrummet och det de får lära sig vid till exempel ett besök av en slottsruin. Det är även viktigt att eleverna får reda på varför just denna plats är relevant för vad de ska lära sig. Det går alltså inte att besöka en

plats och sedan leka lekar som är irrelevanta för det stoff eleverna fått lära sig i klassrummet och anse att man har bedrivit utomhuspedagogik.

2.2 Forskningens syn på fördelar med utomhuspedagogik i historieundervisningen

Hermansson Adler skriver i sin bok ”Historieundervisningens byggstenar” att användning av historiska platser i undervisningen skapar förutsättningar för elever att ta in nya kunskaper. Detta genom att eleven får använda varierande arbetssätt och metoder i jämförelse med den traditionella undervisningen i klassrummet. Denna kontrast från den traditionella undervisningen kan resultera i att elever blir mer motiverade och stimulerade när de lär sig. (Hermansson Adler, 2014, s.239) Han skriver vidare att vid besökande av platser finns många möjligheter till upplevelser och känslor av äkthet, vilket kan öka lusten och viljan att lära sig mer om ämnet. Ett besök vid en gammal borg kan till exempel ge elever bilder och känslor av att människor faktiskt har vistats och verkat vid den aktuella platsen, på ett annat sätt än vad undervisningen i klassrummet kan erbjuda. Det är just denna känsla av realism som kan leda till ökat intresse för undervisningen hos eleverna. (Hermansson Adler, 2014, s.243–244) Hermansson Adler skriver även att en grundpremiss för att en exkursion i historia ska gynna undervisningen är måste den bidra med något som inte är möjligt att undervisa om i klassrummet. Undervisningen måste samtidigt vara relevant för det historieområde klassen arbetar inom. Eleverna måste tydligt kunna se en koppling mellan det stoff de ska lära sig och den plats de befinner sig på. (Hermansson Adler, 2014, s.260–262)

En annan fördel med att lämna klassrummet och bedriva utomhuspedagogik är att elevernas roll förändras i lärandeprocessen. Eleven förvandlas från en passiv mottagare av kunskap och information till att bli aktiva aktörer i processen att bekräfta och skapa ny kunskap. Detta då elevernas lärande blir mindre abstrakt utanför klassrummet eftersom de får ta alla sina sinnen till användning. Även själva användningen av sinnen hos eleven förändras eftersom direktiven om vad de ska tolka och ta in inte är lika självklara utanför klassrummet som i det. Detta resulterar i att eleven måste anstränga sig för att sortera information på ett annat sätt än av vad som krävs hos dem vid till exempel läsning av en text. Det är även så att

användandet av sinnen förändras, då till exempel doft blir något eleverna måste tolka i samband till vad de ser. (Tan & So, 2019; Stolare, Martin & Wendell, Joakim, 2018, s.136)

Anledningen till att historia kan uppfattas som abstrakt för barn likaväl som för vuxna är för att stoffet som ska läras ut i historia ofta överstiger ens egna upplevda erfarenheter vilket kan resultera i att det känns ogripbart. Att låta elever få uppleva och undersöka platser kan därför ge dem en viss kontext som de kan använda sig av för att förvandla det abstrakta till något mer konkret. (Harris & Bilton, 2019) Szczepanski skriver också att ifall läraren har kunskapsbrist i att undervisa utomhus och i närmiljön, kan det leda till att undervisning om termer, begrepp, fenomen samt processer, sker på ett avstånd till åhöraren och på ett mer abstrakt sätt. (Szczepanski, 2013, s.6–7)

Szczepanski skriver vidare att genom användning av platsrelaterad undervisning får eleven en starkare koppling mellan teori och praktik. Det gör den teoretiska undervisningen i klassrummet mer konkret. Genom att blanda olika lärmiljöer menar Szczepanski att undervisningen blir tydligare och tillåter eleverna att hitta verklighetsanknytning. (Szczepanski, 2015, s.130)

Hermansson Adler menar att kunskap som resultat av lärandet kan visa sig på tre olika sätt. Dessa är:

”Konstruktiv aspekt - Som visar att kunskap inte är någon avbildning av världen, utan ett sätt att göra världen begriplig [...] ’Aha, det var så här de byggde långhuset för att inte värmen skulle försvinna ut’

Kontextuell aspekt - Som tydliggör hur det enskilda föremålet eller den enskilda platsen är en del av ett större sammanhang ’Det är klart att årdern med den långsamma oxen framför sig fungerade bättre bland åkers alla stora stenar. Det hade ju inte gått att komma runt alla stenar med en hästdragen plog’

Funktionell aspekt - Som visar kunskap som ett redskap för förändring ’Ja, det ger ju mer energi om vattenhjulet får sitt vatten genom att falla ovanifrån!’”

(Hermansson Adler, 2014, s.240)

Dessa tre aspekter kan lika väl finnas hos elever som undervisats i klassrummet som utanför klassrummet. Han menar att rent principiellt så finns det inget bevis för att elever lär sig bättre utanför än i klassrummet. Det som avgör om det finns en vinning i att bedriva utomhuspedagogik eller inte är om den undervisning som erbjuds är autentisk eller inte. Med autentisk undervisning menas att lärtillfället känns genuint och äkta för eleverna. De ska därför kunna känna att det som förmedlas på platsen och om platsen faktiskt är sant. En autentisk upplevelse kan bidra till att eleven får en utökad lust att lära sig historia. Det går alltså inte att påvisa ifall eleven skulle kunna ta till sig mer kunskap utanför klassrummet utan det blir mer en fråga om motivation. (Hermansson Adler, 2014, s.240)

En fördel som Szczepanski påvisar med utomhuspedagogik är att utan den blir det svårare att förstå omgivningen och samhället, detta då ingen ekologisk läsförmåga (*ecological literacy*) utvecklas hos eleverna. Ekologisk läsförmåga kännetecknas av en individs förmåga att läsa av hur människan samspelar med naturen, dess kretslopp och hur människan har gjort detta genom tiderna. Utan användande av utomhuspedagogik i undervisningen kan det bli svårt för elever att lära sig om hur pass beroende människan är av den natur som den vistas i, samt hur miljön har påverkat människan genom historien. (Szczepanski, 2013)

Det har framgått att elevers historiemedvetande inte i första hand skapas i klassrummet, skriver den danske forskaren Bernard Eric Jensen i boken "Historiedidaktik" (Karlsson & Karlegård, 1997, s.49). Begreppet historiemedvetande omnämns även i läroplanen där det står att "Undervisningen i ämnet historia ska syfta till att eleverna utvecklar såväl kunskaper om historiska sammanhang, som sin historiska bildning och sitt historiemedvetande" (Lgr 11, 2019, s. 205). Jensen påminner om den tyska didaktikern Jeismanns fyra definitioner på vad historiemedvetande är:

1. Historiemedvetande är den ständigt närvarande vetskapen om att alla människor och alla inriktningar och former av samliv som de skapat existerar i tid, det vill säga de har en härkomst och en framtid och utgör inte något som är stabilt, oföränderlig och utan förutsättningar.
2. Historiemedvetande innefattar sammanhang mellan tolkningar av det förflutna, förståelse av nutid och perspektiv på framtiden.
3. Historiemedvetande är hur dåtiden är närvarande i föreställning och uppfattning.

4. Historiemedvetande vilar på en gemensam förståelse som baseras på emotionella upplevelser. Den gemensamma förståelsen är en nödvändig beståndsdel i bildandet och upprätthållandet av mänskliga samhällen. (Jeismann 1979, se Karlsson och Karlegård 1997, s.51)

Den andra definitionen är den som mest aktuell idag, dock är den svår att direkt koppla till utomhuspedagogik.

Peter Aronsson, professor i historia vid Linnéuniversitetet, definierar historiemedvetande på sitt sätt: “[...] de uppfattningar om sambandet mellan dåtid, nutid och framtid som styr, etableras och reproduceras i historiebruket.” Med historiebruk menas “de processer då delar av historiekulturen aktiveras för att forma bestämda meningsskapande och handlingsorienterade helheter.” Aronsson definierar historiekultur som “artefakter, ritualer, sedvänjor och påståenden med referenser till det förflutna, vilka erbjuder möjligheter till att binda samman dåtid, nutid och framtid.” (Aronsson 2002, s.38, Schüllerqvist 2005)

Detta är relevant eftersom elevers historiemedvetande i första hand inte utvecklas i klassrummet, utan genom livssammanhang som via vardagsliv, historieturism, användande av ljud och visuella medier eller bokläsning. Även Jensen menar att ifall historieundervisningen ska utveckla elevernas historiemedvetande måste undervisningen lägga fokus och hänsyn till historia utanför klassrummet. Undervisningen behöver också lära ut historia som elever brukar eller kan bruka i sin vardag, annars kan elever uppleva historia som något oviktigt. (Karlsson & Karlegård, 1997, s.49) Vidare skriver han att ifall det ses som att historiemedvetande skapas i sammanhang av flera olika situationer måste man ta hänsyn till detta i undervisningen. För att historieundervisningen då fortfarande ska vara relevant för elever måste den erbjuda flera former av utvecklande av historiemedvetenhet. En av historieundervisningens uppgifter bör därför vara att utveckla en lärmiljö som är kvalificerad för att utveckla historiemedvetenhet. Jensen anser att den traditionella historieundervisningen, det vill säga den som äger rum i klassrummet, inte utgår från sådan lärmiljö. Det blir alltså lärarens uppdrag att lämna klassrummet och söka upp en plats som erbjuder eleverna en chans att utveckla deras historiemedvetande. (Karlsson & Karlegård, 1997, s.71)

2.3 Teorier om metoder för utomhusundervisning

2.3.1 Förförståelse och efterarbete

Elevers förkunskaper vid utomhuspedagogik är en viktig aspekt av elevers lärande, framhäver forskningen. (Ballantyne & Packer, 2002) Detta menar även Hermansson Adler då kvalitén i upplevelsen av den autentiska platsen beror på förförståelsen. Har eleverna en svag förförståelse blir upplevelsen svag och de kommer inte få ut lika mycket av besöket som de hade haft med en god förförståelse. (Hermansson Adler, 2014, s.243) En god förförståelse kan dels väcka ett intresse inför besöket, dels kan eleverna med fördel redan innan besöket behandla olika nya kognitiva insikter som annars skulle ha uppdragats vid själva besöket. Om eleverna istället får denna förförståelse i klassrummet, kan de med en större frihet ta till sig det som de upplever under besöket. (Beames, S. & Ross, 2010) Även Orion och Hofstein styrker vikten av en god förförståelse hos eleverna då de i deras studie fick fram att den aspekt som påverkar elevernas lärande mest under studiebesöket var just deras förförståelse. De menar att aspekter såsom klasstorlek, elevernas attityd gentemot studiebesöket samt ålder inte påverkade elevernas lärande alls i samma utsträckning som deras förförståelse. (Orion & Hofstein, 1994)

Eleverna måste även få chans att arbeta med ett relevant innehåll efter det att de kommit tillbaka till klassrummet. Detta blir speciellt viktigt om elevernas chans till förförståelse uteblir. Om eleverna inte får chans att cementera sina nyvunna kunskaper ställs högre krav på att eleverna hade en god förförståelse inför besöket. (Jörgel-Löfström, 1996, s.115)

2.3.2 Tillvägagångssätt

Vid planeringen av platsen för utomhuspedagogik finns det flera pedagogiska och historiedidaktiska kriterier läraren bör ta hänsyn till, exempelvis hur intresseväckande platsen är, hur autentisk platsen är samt hur tillgänglig den är. (Hermansson Adler, 2014 s.262) Vid besök på museum finns pedagogiska kriterier att planera utifrån, som innehållet i utställningen, strukturen på utställningen, det fysiska rummet och vilken målgrupp det riktar sig till. (Hermansson Adler, 2014, s.268) I planeringen bör det tänkas på att också undervisning utanför klassrummet behandlar den traditionella undervisningens moment,

såsom att eleven ska kunna: beskriva, analysera, förstå, värdera och handla. (Hermansson Adler, 2014 s.261) Ytterligare viktiga aspekter i planeringen av undervisningen utanför klassrummet är: fokusering genom åskådlighet (föremålen), kommunikationsform (monolog, dialog m.m), kommunikationsinnehåll (sätter in föremålet i ett sammanhang) och framställningsmedel (variation av röst och rörelse). Alla fyra delar ska fungera samtidigt när läraren håller i undervisningen utomhus. (Hermansson Adler, 2014 s.260).

I en undersökning utförd genom att låta 580 elever mellan åldrarna 8 till 17 år svara på ett frågeformulär både före och efter ett studiebesök visade det sig att en viktig aspekt för ett givande studiebesök var elevers frihet. Detta visade sig genom att användandet av arbetsblad och krav på anteckningar dels var impopulärt hos eleverna, dels kunde de inte se bevis för att det genererade något extra lärande hos eleverna. (Beames, S. & Ross, 2010)

Valet av plats är som tidigare nämnts en kritisk aspekt i utomhuspedagogiken. För att eleverna ska få med sig mycket från undervisningstillfället ska platsen för lektionen ha en relation till den aktivitet som ska utföras. Aktiviteten måste alltså gå att koppla ihop med platsen för att erbjuda deltagarna en autentisk upplevelse vilket är avgörande för deras lärande. (Esther & Hyo-Jeong, 2008)

Det är viktigt att de uppgifter som elever får efter ett besök, som är menade att cementera deras nyvunna kunskaper, är av varierande typ. Det är alltså ingen god idé att alltid låta eleverna sätta sig ner och skriva om besöket som skett. Istället bör man låta elevernas nyvunna erfarenheter implementeras i själva undervisningen. Om eleverna blir upplysta om att det de förmedlar är av vikt kan vi förändra deras egen syn på sin lärsituation. Detta eftersom eleverna får en känsla av att bli förmedlare och kontrollant av kunskaper, istället för att bara läraren erhåller denna rollen i klassrummet. (Jörgel-Löfström, 1996, s.98) Det är inte bara för att elever ska komma ihåg sina nyvunna kunskaper som efterarbete är viktigt. Det spelar även roll för elevers förmåga att ta till sig sina kunskaper och implementera dem i ett sammanhang. Ett väl förberett för- och efterarbete ligger alltså till grund för att elever ska kunna se det generella i sina nyvunna enskilda kunskaper. (Harris, 2019)

Uppgifterna som ingår i efterarbetet bör vara av typen som låter eleverna själva reflektera och avgöra vilka insikter som var av vikt. Det är alltså ingen god idé att använda sig av smala

frågor då det intressanta är att ta del av elevernas lärdomar av besöket. Detta kan göras genom att låta dem rita upp tankekartor som de sedan delger sina kamrater, där var och en får redogöra för det centrala under besöket. (Jörgel-Löfström, 1996, s.98)

2.4 Slutsats för forskningsbakgrund

Vårt syfte med detta arbete har varit att fastställa vilka fördelar det finns med att inkludera utomhuspedagogik i undervisningen. Vårt intresse för denna fråga kommer dels ifrån ett delat historieintresse, dels ambitionen att historieämnet ska vara något intresseväckande som eleverna vill lära sig mer om.

Det vi kom fram till genom att undersöka både nationella samt internationella studier var att det finns en mängd fördelar med att bedriva utomhuspedagogik såsom ökad motivation, ett ökat historiemedvetande samt att det gör undervisning mindre abstrakt för eleverna.

För att eleverna ska kunna ta del av fördelarna så ställs vissa krav på lärarens arbete. Dessa krav är till exempel att eleverna måste få chans att skaffa en god förståelse innan det att lärtillfället för utomhuspedagogik ska äga rum. De måste även få besöka en plats som är relevant för det stoff som ska läras ut. Det ställs höga krav på lärarens kompetens kring metoder för utomhuspedagogik. Eleverna måste även få chans att cementera sina nyvunna kunskaper genom efterarbete om det som lärts ut vid lärtillfället.

I vår kommande empiriska undersökning vill vi intervjua lärare om de bedriver utomhusundervisning och varför, eller varför de inte gör det. Vi kommer även undersöka lärarens uppfattning kring sin planering och genomförande av utomhusundervisningen och jämföra dessa med hur forskningen säger att det ska gå till.

3. Metod och material

I denna del presenteras metoder som kommer tas till användning av i undersökningen. Det som undersöks i arbetet är lärares (meta)syn på och kunskaper kring utomhuspedagogik. Undersökningen ska synliggöra vilka fördelar och nackdelar lärare ser, om varför eller varför de inte väljer att bedriva undervisningen samt hur de beskriver att deras undervisning med implementering av utomhuspedagogik går till. Vi har valt en bred ingång i undersökningen genom att intervjua lärare som inte nödvändigtvis undervisar i historia. Detta för att fånga upp så många olika aspekter som möjligt av utomhuspedagogik, till exempel om lärare i vissa ämnen besitter mer kunskaper inom utomhuspedagogik än andra.

3.1 Val av metod

Undersökningen kommer att ha ett kvalitativt perspektiv där data samlas in genom intervjuer med lärare. Intervjuerna består av personliga erfarenheter och tankar, kunskaper och syn på utomhusundervisning. Metoden som har valts för att samla in data är digitala intervjuer via e-postkonversationer. Denscombe (2018, s.287) skriver om att genomföra intervjuer digitalt genom e-post, vilket innebär att man inte behöver en visuell kontakt. Det har lett till vårt val av just denna metod. Denna termin finns ju ingen möjlighet att besöka grundskolor och intervjua lärare på plats.

Vi har valt att använda oss av semistrukturerade intervjuer. En semistrukturerad intervju kännetecknas genom att intervjuaren utgår från en övergripande intervjuguide som är baserad på frågor som inte lämnar några färdiga svarsalternativ för den intervjuade. (Denscombe, s.85) De som blir intervjuade kommer alltså ha en stor frihet att utforma sina egna svar istället för att välja mellan olika svarsalternativ. (Bryman, 2011, s.415) Anledningen till att vi valt semistrukturerade intervjuer är för att vi vet vilket område som ska täckas in och kan därmed skriva vissa frågor som vi önskar att alla lärare ska besvara. Denna metod ger oss chans att sedan följa upp de intervjuades svar med individanpassade följdfrågor för att vi på så sätt kan få så uttömmande svar som möjligt. (Stukat, 2011 s.44)

Det som skiljer vår metod mellan en vanlig enkätundersökning är alltså möjligheten att följa upp de svar vi får med de intervjuade.

Metoden har dock sina begränsningar. Eftersom samma frågor kommer utgå till alla svarande ställer det höga krav på frågornas utformning och de undersökande bör anslå en stor mängd tid för att utforma dem så att de blir tydliga för alla deltagande. De bör även prova sina frågor på olika svarande innan undersökningen skickas ut för att se om de är väl utformade. Värdeladdade ord såsom ofta, ibland och regelbundet bör undvikas då de kan uppfattas och tolkas olika från lärare till lärare. (Dukat, 2011, s.44)

En positiv aspekt med att intervjua över e-post är den tidsfördröjning som det medför. Den intervjuade får betydligt mer tid på sig att tänka över sina svar och kan tillåta dem att bli mer uttömmande. Dock kommer användandet av skriftspråk istället för talat språk med största sannolikhet generera färre ord från den intervjuade. Det är dock så att blyga individer som skulle kunna uppfattat det som jobbigt att bli intervjuad över till exempel videolänk, finner det enklare att uttrycka sig samt bli mer djupgående i sina svar när de får skriftligt uttrycka sig. (Denscombe, s.289)

Anledningen till att vi valde att inte genomföra våra intervjuer över videolänk var för att vi insåg komplexiteten i att hitta tillfällen som skulle tillåta lärare att ägna en stor mängd sammanhängande tid åt våra intervjuer. Planeringstiden som våra intervjuer skulle behöva utspela sig på, behöver lärare oftast använda till andra arbetsuppgifter. Vi var även medvetna om risken i att lägga all vår tillit till tekniken, då strul skulle kunna förstöra ett helt intervjutillfälle och därmed kräva en ombokning. Ytterligare en anledning till att vi valde att avstå från att intervjua lärare över videolänk var för att vi misstänkte att det skulle kunna uppfattas som avskräckande. Det kan antas vara obekvämt samt ovant, vilket skulle kunna leda till att lärare avstod från att bli intervjuade.

3.2 Etiska överväganden

I vårt arbete har vi följt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Dessa är till att börja med *informationskravet*, som handlar om att den intervjuade ska bli upplyst om forskningens

syfte, våra namn, och även skolans namn för att de lättare ska kunna hålla kontakt med oss. Vi kommer även presentera hur vårt arbete kommer gå till i stora drag samt att den insamlade datan enbart kommer användas till vår forskning. Det kommer även framgå klart och tydligt för den deltagande att det är helt och hållet frivilligt. Vi är även tvungna att meddela var vårt arbete kommer publiceras, denna information måste meddelas till den deltagande innan det att intervjun är påbörjad. (Vetenskapsrådet, s.7)

Det andra kravet som tas upp är *samtyckeskravet*. Detta går ut på att vi måste inhämta godkännande från den deltagande i att delta i vår undersökning innan det att intervjun påbörjas. Deltagarna i vår studie kommer själva få bestämma hur länge de vill delta, samt på vilka villkor. Om det skulle vara så att den deltagande inte längre vill medverka, och kräver att allt redan insamlat material ska förstöras så kommer vi tillgodose detta krav. Vi kommer självklart inte heller utsätta någon deltagande för någon form av påtryckning om hen skulle besluta sig för att lämna undersökningen. (Vetenskapsrådet, s.9)

Konfidentialitetskravet kännetecknas av att de deltagande ska vara anonyma för dem som tar del av vår undersökning. Vi kommer behandla personuppgifter helt enligt de riktlinjer som finns för Högskolan Kristianstad. Den sista regeln som tas upp är *nyttjandekravet* vilket går ut på att den information som vi får ta del av i undersökningen enbart får användas till just denna undersökning. Uppgifterna som lämnas kommer alltså inte hamna i fel händer, något som skulle kunna påverka de deltagande negativt. (Vetenskapsrådet, s.14)

3.3 Urvalsgrupp

Under vår utbildning och tiden vi jobbat har vi etablerat ett kontaktnät inom olika grundskolor. Med den förutsättningen kommer ett bekvämlighetsurval att tillämpas i undersökningen. Denscombe (2018, s.71) förklarar bekvämlighetsurval som så att man väljer ut sin urvalsgrupp från vilka som finns nära till hands. Att man väljer det sättet beror på att man bland annat har begränsat med tid. Detta innebär att vi kommer att vara bekanta med lärarna. Däremot kommer vi använda oss av ett slumpmässigt urval eftersom vi inte vet

om lärarna använder sig av utomhuspedagogik i sin undervisning. Vårt krav på läraren är att den undervisar i grundskolan.

3.4 Analysverktyg

Metoden för att analysera datan i arbetet anknyter till grundad teori. Metoden innebär att man analyserar det kvalitativa insamlade materialet genom att koppla svaren till teorier och begrepp inom ämnet. (Denscombe 2018, s.154) Metoden passar denna undersökning eftersom den lämpar sig för kvalitativ data. Metoden är också lämplig för mänsklig interaktion när man vill analysera den intervjuades synvinklar. (Denscombe 2018, s.156)

Förutsättningen för grundad teori är att den som undersöker inte har bestämda idéer om vad de intervjuade kommer att svara. Den som intervjuar har ett öppet sinne och de föreställningar som den undersökande har är bara provisoriska idéer. (Denscombe 2018, s.157) Undersökningen utifrån grundad teori fortsätter fram till det att de som undersöker känner sig *teoretiskt mätta*. Det sker när undersökningen inte längre bidrar med något nytt till det tänkta ämnet. (Denscombe 2018, s.159)

Vi bestämde oss för att koncentrera vår kodning på lärares angivna typer av händelser, handlingar och åsiktsriktningar eftersom vi ansåg att det var detta vi behövde få syn på för att kunna besvara vår frågeställning. (Denscombe, 2018, s.405) Eftersom vi gick in i undersökningen utan förningar bestämde vi även oss för att använda respondentkategorier. Det vill säga att vi baserade våra koder på de olika svar vi fick in, och inte på de förmodanden vi påbörjade vår undersökning med. Vår nästa uppgift var sedan att kategorisera våra koder, det vill säga förena de koder som är av samma innebörd med varandra för att på så sätt gruppera koderna inom olika "paraplybegrepp". I det slutgiltiga stadiet förfinade vi vårt arbete med våra insamlade data så att vi kunde samla dem under olika nyckelbegrepp, vilket i sin tur gjorde det möjligt att se på materialet på ett nytt sätt. (Denscombe, 2018, s.406)

Det finns dock kritik mot att utgå från grundad teori. Den säger bland annat att när man kodar innehållet och bryter ner materialet i ens data förstör man känslan för innehållets innebörd. Det kan leda till att betydelsefulla sammanhang och information går förlorade i kodningen. (Bryman, 2011, s.522) Vi tror dock inte att den risken är stor i vår undersökning.

3.5 Genomförandet av intervjun

Undersökningen började med att ett mail skickades ut till vårt urval. Nio av 17 tillfrågade lärare valde att delta. Alla mailkonversationer finns sparade och avidentifierade lokalt på en dator. Vi valde att avidentifiera de deltagande genom att ge dem nya fiktiva namn. Vi valde namn utifrån alfabetet där första bokstaven i första namnet började på A, och gick sedan vidare till B och så vidare. Lärarna har i detta arbete fått namnen Anna, Bertil, Cecilia, Dan, Ellen, Fredrik, Gunilla, Hans och Ingrid.

Intervjun med lärarna började med att de fick ett startmail, vilket vi kallar första mailet (Se bilaga: mail 1). Mailet inleddes med info om oss som undersöker samt vårt arbete. Deltagarna fick i mailet information om med vilka rättigheter de deltog i undersökningen. Mailet avslutades med att vi uppmanade deltagarna att delta i undersökningen och därmed ge samtycke samt att svara på våra två *introduktionsfrågor*. Anledningen till att vi började med två stycken introduktionsfrågor var för att de som vi intervjuade dels skulle få en enkel start och på så sätt få prova på att bli intervjuade, dels var det även för att vi fick en chans att samla in bakgrundsinformation om de intervjuade. Denna bakgrundsinformation skulle kunna vara intressant för oss om vi till exempel funderade över samband med lärares användande av utomhuspedagogik och deras erfarenhet inom yrket. (Denscombe, 2018, s.282; Bryman, 2011, s.419)

Introduktionsfrågor:

1. Hur länge har du arbetat som lärare i grundskolan?
2. Vad är din bild av utomhuspedagogik, och har du bedrivit sådan undervisning?

I det andra mailet (Se bilaga: mail 2) skickade vi ut den definitionen av utomhuspedagogik som vi använder i arbetet samt våra *nyckelfrågor*. Med nyckelfrågorna samlade vi in data som behandlade hur det kan gå till när läraren bedriver utomhuspedagogik och varför eller varför de inte bedriver det. Vi samlade även in information om i vilken utsträckning de utför utomhuspedagogik och om den inställning de har till utomhuspedagogik.

Våra nyckelfrågor:

1. *A) Om du har bedrivit utomhuspedagogik, kan du beskriva ett sådant tillfälle?*

B) Om du har bedrivit utomhuspedagogik, i vilken utsträckning har du gjort det?

C) Om du har bedrivit utomhuspedagogik, kan du ge exempel för i vilka ämnen och arbetsområden har du genomfört det i?

D) Är det något du tänker fortsätta med?

*E) Om du **inte** har bedrivit utomhuspedagogik, är det något du kan tänka dig göra?*
2. Vilka för- samt nackdelar ser du med utomhuspedagogik?
3. Vilka är de avgörande faktorerna som gör att du bedriver eller inte bedriver utomhuspedagogik?

I det tredje mailet skickade vi ut individuella följdfrågor utifrån lärarens svar på nyckelfrågorna. Visade det sig genom nyckelfrågorna att lärarna undervisade i historia fick de frågan om hur de inkluderade utomhuspedagogik i historieundervisningen. Intervjuerna avslutades när så mycket data som möjligt har införskaffats och när vi som undersökte kände att vi nått mättnadsgränsen för kunskap. (Denscombe, 2018, s.284)

Under tiden intervjumallen skapades och formulerades använde vi oss av en testpilot för att granska tydligheten i mailen. Utifrån feedbacken omformulerades frågorna i mallen för att uppnå ökad klarhet.

4. Resultat och analys

I resultatdelen kommer vi att presentera de svar vi fått fram genom våra intervjuer med lärare. Vi har kopplat lärarnas svar och samlat dem i olika kategorier utifrån våra teoretiska begrepp.

4.1 Definition av utomhuspedagogik och tillvägagångssätt

När lärarna svarade på introduktionsfrågorna fick de möjlighet att redogöra för sin syn på utomhuspedagogik. I det andra mailet presenterades sedan vår definition av utomhuspedagogik för att säkerställa att lärarna var varse om hur utomhuspedagogik enligt denna studie definieras. Genom att först låta lärarna delge sin bild av utomhuspedagogik och därefter ge vår definition fick vi syn på lärares olika uppfattning om utomhuspedagogik som begrepp.

Lärarna gav flera exempel på undervisning som nödvändigtvis inte behöver vara utomhuspedagogik. Ett exempel är Ellens förslag på vad utomhuspedagogik är: "i matematiken har vi haft olika stationer utomhus där de fått göra problemlösningssuppgifter." Denna definition av utomhuspedagogik behöver inte stämma överens med den vi fick fram i vår forskningsbakgrund. Problemlösningssuppgifter i matematik behöver inte ha någon anknytning till platsen som de utförs på. Enligt den definition som forskare vid Linköping universitet kommit fram till, som vi valt att luta oss mot i vårt arbete, ska lektionens lärande ha med platsens stoff att göra. En lektion som sker utomhus som inte har något med platsen i sig att göra definieras alltså inte som en lektion med inslag av utomhuspedagogik. Den ses istället som en vanlig lektion som istället för att äga rum i klassrummet sker utomhus. Skulle däremot problemlösningen bestå av att som Bertil skriver "Det kan handla om att hämta något i naturen som eleven ska mäta och omvandla från centimeter till millimeter eller meter" blir problemlösningarna kopplade till platsen, och blir därför enligt definitionen utomhuspedagogik. Även om detta inte är exempel för utomhuspedagogik i historia, så anser vi att det är exempel på hur definitionen av utomhuspedagogik kan variera mellan olika

lärare.

Dans bild av utomhuspedagogik var: ”Jag tror utomhuspedagogik kan vara utvecklande för eleverna om en plan för innehåll och mål finns för undervisningen. Att bara flytta ut undervisningen utomhus utan syfte tror jag inte ger eleverna mer än att vara i klassrummet.” Denna bild av utomhuspedagogik stämmer överens med vår definition. Detta eftersom läraren tar upp att eleverna är varse om att det finns ett syfte med att undervisningen utspelar sig just på den angivna platsen.

Bertils svar på frågan gällande hans bild av utomhuspedagogik var ”Min bild av utepedagogik är att jag har undervisning utomhus med annat pedagogiskt material än böcker. Det kan handla om att hämta något i naturen som eleven ska mäta och omvandla från centimeter till millimeter eller meter. Det kan också vara att vi i NO arbetar med naturrutan där eleven, vintertid, mäter ut en yta och dokumenterar vad som finns och växer där för att besöka rutan igen under våren för att dokumentera hur det ser ut där nu”. Bertil använder alltså utomhuspedagogik till att komplettera sina läromedel vilket gör att ett växelspel av sinnliga upplevelser och boklig bildning bildas. Lärandet flyttas även ut i ett naturlandskap där platsen är relevant, helt enligt definitionen av utomhuspedagogik. Även här tar vi upp ett exempel som inte är inom historieämnet, men som på ett bra sätt visar hur utomhuspedagogik kan vara ett komplement till den ordinära undervisningen, likaväl i historieämnet som för andra ämnen.

Cecilia svarade: ”Det är ett sätt att få eleverna att uppleva diverse saker som de möjligtvis inte kan få uppleva i klassrummet. Detta är ofta en mer fysisk arbetsmetod där eleverna får möjlighet att befästa kunskaper på ett annat sätt eftersom de får uppleva det i verkliga livet istället för att läsa om det i en bok exempelvis.” Hen är också inne på att utomhuspedagogik är omväxling från läroboken och ”ett sätt att variera undervisningen”.

Efter det att vi meddelat och gjort dem varse om den definition som vårt arbete byggde på, så frågade vi dem om de kunde ge exempel på vad de gjort för moment i skolan som innehöll utomhuspedagogik. Anna gav ett exempel för hur utomhuspedagogik kan tas till användning

under historielektioner:

“Men om jag ska beskriva ett tillfälle så kan jag berätta om när jag hade en lyckat historisk dag i vår skog. När vi tagit oss till platsen där vi skulle vara så klev vi in i en "tidsmaskin" och hamnade på stenåldern. Barnen fick varsitt halsband- en läderrem med en träbit på, där stod deras nya namn och de fick även bli indelade i familjer. Då de var jägare så kom de nu till en ny plats där de skulle skapa ett enkelt boende. Barnen byggde kojor och vi hade inte hudar, men filter att lägga på. Under dagen sköt vi pilbåge, hackade flintabitar, gjorde mat i kokgrop (vi fuskade dock och hade kassler som vi även skyddade med folie) letade efter ätbara växter, plockade löv till ullen som vi sedan skulle växtfärga på skolan mm”

Anna ger exempel på en lektion i historia som sker i ett naturlandskap, där eleverna erbjuds sinnliga upplevelser. För att exemplifiera vår definition av utomhuspedagogik så valde vi att analysera vad som egentligen gör att denna lektion kan räknas som utomhuspedagogik. De element av lektionen som erbjuder utomhuspedagogik är när eleverna letade efter ätbara växter och plockade löv. Att till exempel dela in eleverna i familjer och att de fick nya namn är inte utomhuspedagogik eftersom det inte är kopplat till platsen, och hade lika väl gått att genomföra i ett vanligt klassrum. Fredrik ger ett exempel på studiebesök i historia och religion där ämnet är tydligt kopplat till platsens stoff:

“Vi var i Lunds domkyrka när vi läste om kristendomen, på Glimmingehus och Kulturen i Lund när vi läste om medeltiden, synagogan och moskén i Malmö när vi läste om världsreligionerna, besökte hällristningarna i Simrishamn och Kungagraven i Kivik när vi läste om forntiden+Vikingatiden,”

Cecilia skriver om att hen inte bedriver utomhusundervisning men skulle kunna tänka sig göra det “Jag har tyvärr inte bedrivit en sådan typ av undervisning än, men har tänkt göra det i framtiden.“ Även lärare Ellen är inne på samma spår “Eftersom jag bara har bedrivit enstaka lektioner inom det så kan jag inte säga att utomhuspedagogik är ett vanligt inslag i min undervisning. Däremot är det något som jag gärna kan tänka mig att göra.” Även om lärare vi har intervjuat inte bedriver eller väldigt sällan bedriver utomhuspedagogik är de ändå positivt inställda till det, i såväl historia som i andra ämnen som vi förstod det.

I historia var det en stor mängd utomhuspedagogik som genomfördes genom olika studiebesök, därmed nyttjades inte skolans närmiljö i lika stor utsträckning som i andra ämnen. Detta medförde att lektionens stoff och plats ofta var relevant under lektion med utomhuspedagogik i historieämnet. Exempel på olika platser som besökts under historiektioner var Glimmingehus och olika museum. Det var alltså fler lärare som kunde genomföra utomhuspedagogik i historieämnet som stämde överens med vår definition av utomhuspedagogik än i andra ämnen. I de andra ämnen var det oftare platsen var irrelevant för lektionens stoff.

4.2 Förförståelse och efterarbete

I intervjuerna nämnde några lärare att de tänker på förförståelsen och/eller efterarbetet när de genomfört utomhuspedagogik oberoende på ämne. Dan berättade “Att använda oss av närmiljön tror jag förstärker undervisningen om eleverna är förberedda och vet syftet med att gå ut.” Anna berättade att “Jag tänker sällan på utomhuspedagogik som lösryckt, utan det är en del av ett sammanhang”. Lärare Dan talar explicit om att hen förbereder eleverna för utomhuspedagogik genom att tala om syftet med att de lämnar klassrummet och därmed förflyttar länderummet. Lärare Anna berättar istället att hen ser utomhuspedagogik som en del av en helhet, dock nämns inget explicit om förförståelse. Just elevers förförståelse är något som Fredrik berättar om hur hen arbetar med.

“En utflykt föregås av att vi tillsammans lär oss i klassrummet, och får massor av förkunskaper. Detta gör att alla får mer ut av utflykten än vad de hade fått om de inte haft någon bakgrund. Sedan får de till sig nya kunskaper under utflyktens gång, och tillsammans bildar all kunskap en helhet, som gör det lättare för alla att komma ihåg det.”

En lärare ser användningen av utomhuspedagogik i det fortsatta arbetet hos eleverna, även efter det aktuella arbetsområdet. Gunilla berättar att “Ofta kan de dra paralleller till utomhuslektioner långt senare när vi arbetar inomhus”

En annan lärare berättar också om förförståelsens vikt med flera exempel på hur det går till, Dan berättar att “Eleverna får först tillägna sig ny kunskap i klassrummet på olika vis. Detta

kan vara arbete med Montessori-material, gemensamma gruppdiskussioner, filmer, böcker, enskilt arbete i läromedel etc. Sedan plockar vi med oss denna kunskapen ut (om det lämpar sig till just det ämnesområdet) och omvandlar den till praktiken. Därefter arbetar vi vidare med det under arbetspassen (lektionerna). Vi har nästan alltid teoretiskt arbete kopplat till utomhuspedagogiken för att eleverna ska kunna fördjupa sin kunskap på olika plan.” Som ett konkret exempel på detta beskrev Dan att “årskurs 1 fick då först arbeta teoretiskt med skyltar var för sig och tillsammans i grupp samtala kring säkerhet i trafiken. När eleverna hade tillägnat sig kunskap i ämnet gick vi ut för att applicera deras nyvunna kunskaper i närmiljön.”. Ingen lärare angav att de arbetade med förförståelse på något speciellt sätt inför utomhuspedagogiska moment i historieämnet jämfört med hur de gör i andra ämnen. Vi tolkar det som att de gör likadant för samtliga ämnen.

Ingen lärare tog upp användande av närmiljön i historieämnet som exemplet ovan. Lektionen är dock ett exempel på hur en historiektion skulle kunna vara strukturerad om man valt att fokusera på närmiljöns historia istället för närmiljöns trafik.

Många av de andra lärarna vi intervjuade berättade inget om vad klassen fick göra innan det att de gick ut för utomhuspedagogik eller efter de kommit tillbaka, utan fokus hamnade enbart på vad som skedde under tiden de var utomhus. Dock var nästan alltid innehållet i undervisningen kopplat till ett ämnesområde. Gällande förförståelse och efterarbete kunde vi inte få syn på någon skillnad gällande i vilket ämne lärarna hade genomfört utomhuspedagogik i. De arbetade alltså på samma sätt med utomhuspedagogik i historia som matematik.

4.3 Fördelar

Alla lärare som vi valde att intervjua kunde se flera fördelar med att bedriva utomhuspedagogik. De fördelar som oftast nämndes var att eleverna får chans att använda alla sina sinnen vid utomhuspedagogik, samt att de får chans att omvandla sina kunskaper från teori till praktik. Anledningen till att de tyckte att det var en fördel att eleverna får använda alla sina sinnen var eftersom de menade på att detta skulle förstärka deras inläring: “Chansen ökar att fler sinnen berörs när eleverna får arbeta ute vilket gynnar inläringen.”

Samma sak gällde omvandlingen från teoretisk till praktisk kunskap, att detta skulle förstärka eleverns inläring. "jag upplever en djupare inläring hos eleverna när de får använda sin teoretiska kunskap praktiskt." Fredrik tar upp att utomhuspedagogik bidrar till att eleverna lättare kommer ihåg lärandet, "det är oftast mer kreativt, samarbete, miljöombyte, kunskap på annat sätt vilket gör att man kommer ihåg"[...] Eleverna får vid utflykterna något att hänga upp kunskaperna på, vilket gör att de kommer ihåg mycket mer, och kommer ihåg det under längre tid." Fredrik berättar "många elever missar massor av kunskap eftersom de inte får någonting att hänga upp alla teoretiska kunskaper på. [...] Eleverna får något att hänga upp kunskaperna som de inte får i klassrummet. Just att hänga upp kunskaperna på någon upplevelse är något jag har med mig hela tiden." Vilket även Bertil berättar "Anledningen att jag har utomhuspedagogik är för att jag vill inkludera alla till ett lärande. Vi är olika och vi lär oss på olika sätt. Att praktiskt utföra någonting kan öka förståelsen."

Även lärare Gunilla belyste att sinnena får ta en större plats i undervisningen vilket gynnar inläringen. "Fördelarna är att flera sinnen hos eleverna berörs vilket enligt forskning gynnar lärandet. Eleverna får fysiska upplevelser som de annars inte fått i klassrummet. Eleverna får också röra på sig vilket också är bra vid inläring." Läraren tar också upp att eleverna även får röra på sig mera vilket hen menar på också är bra för inläringen.

Det är även så att lärarna ser det som en fördel att utomhuspedagogik bidrar med en variation i undervisningen. Anna berättade att hen "Försöker variera både platser och arbetssätt eftersom jag tror att det gynnar barnen och då de är olika så passar det dem olika bra." Cecilia menade på att utomhuspedagogik erbjuder en variation till den ordinarie undervisningen i klassrummet och svarade att "För mig är utomhuspedagogik ett sätt att variera undervisningen för att behålla elevernas intresse för ämnet." Vilket också Bertil berättade "En annan anledning till att ha utomhuspedagogik är att få variation i lärandet och att försöka bevara elevens motivation." Även Ellen nämner att utomhuspedagogik är ett sätt att variera sin undervisning då Ellen svarade "Fördelarna är att eleverna [...] får varierad undervisning och lär känna sin närmiljö." Ellen tar också upp fördelen att eleverna får lära känna sin närmiljö.

4.4 Nackdelar och limiterande faktorer

Det var dock inte så att de intervjuade lärarna enbart såg fördelar med att bedriva utomhuspedagogik, utan även ett antal nackdelar. Den mest förekommande nackdelen gällde planeringstid. En lärare skrev att "Planeringstid är en faktor som avgör huruvida det finns möjlighet att planera för undervisning på annat ställe än klassrummet." Medan en annan svarade: "Nackdelar kan vara att det tar lite mer tid att planera upp". Ett exempel på varför det kan ta längre tid att bedriva utomhuspedagogik är behovet av att rekognoscera platsen som vissa lärare kan känna, då Dan uppgav: "Ska jag bedriva utomhuspedagogik måste jag reka platser där jag tänkt ta eleverna och det tar mer tid än att planera undervisning i klassrummet". Fredrik uppgav "det krävs (för min del) lite mer planering, tar längre tid att genomföra"

En aspekt kopplad till att utomhuspedagogik skulle kunna hämma elevers lärande jämfört med om den ägt rum i klassrummet är som Dan skriver, "För elever som kräver mycket struktur och rutin kan utomhuspedagogik vara en situation som inte fungerar (då detta frångår deras vanliga rutiner i klassrummet)" Utomhuspedagogik kan alltså vara en för stor utmaning för elever som har svårt med förändringar, men även för de som har svårt att koncentrera sig. Det är även något Bertil tar upp då hen berättar "Jag har också märkt att det ofta är samma elever som har svårt att sitta i ett klassrum och arbeta som också har svårt att fokusera på arbetet under utomhuspedagogiken." Som motsats till detta skriver Ingrid:

"Jag har framförallt bedrivit utomhuspedagogik med de eleverna som har vissa svårigheter (koncentrationssvårigheter samt adhd) och fått mycket positivt gensvar från såväl elever som föräldrar. Det märks även resultatmässigt att dessa elever har inhämtat kunskap under dessa lektioner och förstått innehållet på ett helt annat sätt om man jämför med traditionell undervisning som i regel kan vara otroligt jobbigt för dessa elever."

Det var även de lärare som tog upp den ekonomiska och materiella aspekten. Det var både lärare som bedriver samt de som inte bedriver utomhuspedagogik som framhävde just hur skolans ekonomi och tillgång till materiel kan vara avgörande. Ellen som inte aktivt eller

medvetet bedriver utomhuspedagogik menade på att en av faktorerna som kan avgöra är att “Det kan också kräva mer material och lektionsplaneringar som kanske saknas på skola.” Lärare Anna som bedriver utomhuspedagogik, delar denna tanke då hen berättar att “Vi har nu fått köpa in en hel del till friluftsliv och där är ju ekonomin avgörande för vad man kan göra.” Att utomhuspedagogik kan kosta pengar berättar även Fredrik “Utflykter som ligger en bit iväg blir kostsamma. Jag söker stipendium varje år, men det räcker inte till allt jag vill göra.”

En faktor som belyses som betydande för i vilket omfång lärare bedriver utomhuspedagogik är deras kunskaper och erfarenheter inom ämnet. Det var de lärare som beskrev att bristen på utbildning inom utomhuspedagogik bidrog med att de inte kände sig tillräckligt säkra för att bedriva det mer än vad de gjorde i nuläget. Ett exempel på detta är Ellen som skriver att hen gärna hade bedrivit mer utomhuspedagogik, men känner att kunskaperna inom ämnet inte räcker till: “Jag har inte bedrivit undervisning som medvetet syftat till att vara utomhuspedagogik. Anledningen till detta är helt enkelt att jag inte har tillräcklig erfarenhet eller inte satt mig in i området”. Anna som skriver att hen bedriver utomhuspedagogik ofta i den reguljära undervisningen, och genomgått flertal utbildningar inom utomhuspedagogik, framhäver vikten av just utbildning inom ämnet som avgörande för att vilja bedriva utomhuspedagogik. ”Jag har gått lite olika utbildningar i utomhuspedagogik där man lyft fram fördelar som jag själv tycker stämmer med vad barnen tycker.[...] Har man gått en bra utbildning blir man också mer sugen att prova, men man kan också inspirera sina kollegor.” Den utbildning som Anna gått var inte inriktad på just historieämnet, utan utomhuspedagogik rent generellt.

Dan svarade följande om frågan gällande hens utbildning inom ämnet: “Den utbildning i utomhuspedagogik jag har, har jag fått på lärarutbildningen. Jag tycker personligen att det är synd att inte utomhuspedagogiken får ta större del i lärarutbildningen.”

En annan faktor som lärarna tar upp är kollegornas roll och inställning. Ellen berättar om varför hon tror att hon inte bedriver så mycket utomhuspedagogik: “Jag har inte heller kollegor på arbetsplatsen som arbetar med så mycket utomhuspedagogik som jag kan

inspireras av”. Ellen berättar också att de krävs mer personal “Det kan också innebära att man behöver ha mer vuxennärvaro eftersom man är utomhus.” Det är dock inte så att hon inte har något intresse för att bedriva utomhuspedagogik då hon påpekar att hon blir inspirerad av andra lärare som bedriver utomhuspedagogik “Jag är däremot intresserad av det och följer en del lärare på sociala medier som aktivt bedriver utomhuspedagogik”.

Det kan alltså vara så att den enskilde läraren behöver stöttning i att börja arbeta med utomhuspedagogik på arbetsplatsen. Detta eftersom Ellen anger att intresset för utomhuspedagogik finns, men stöttningen som krävs för att påbörja att arbeta med det finns inte på arbetsplatsen. Anna beskriver hur olika lärare kan ta användning av varandras kunskaper: “Vi genomförde en studiedag efter att vi gått en utbildning och då fick vi flera kollegor intresserade”. På Annas skola fungerade alltså lärarna som läranderesurser för varandra genom att sprida kunskap och motivation gällande utomhuspedagogik genom kollegialt lärande.

Dan berättar även hen om att behovet av fler vuxna finns när det bedrivs utomhuspedagogik. “För elever som kräver mycket struktur och rutin kan utomhuspedagogik vara en situation som inte fungerar (då detta frångår deras vanliga rutiner i klassrummet), och då kan det krävas fler vuxna. [...] Lärartätheten är en annan faktor som spelar in”

Var skolan ligger nämns även det som en faktor i vilken utsträckning lärarna bedriver utomhuspedagogik, eftersom utbudet i närmiljön kan variera. Gunilla berättar att “hur närmiljön ser ut och vilket arbetsområde/ tema vi har för tillfället.” på frågan som handlade om avgörande faktorer till att de bedriver eller inte bedriver utomhuspedagogik. Detta är något även Anna tar upp “Varje skola har nog sina för- och nackdelar. För att gå på studiebesök behöver vi ta bussen så det sker i princip inte mer än en gång/år. Men vi har nära till strand och skog och gör mer av det.” Anna bedriver mer utomhuspedagogik i närmiljön som är lättillgänglig. Vilket även Dan skriver om “Min ambition är att använda mig mer av utomhuspedagogik än vad jag gör. Dels för att skolans närmiljö erbjuder bra möjligheter för utomhuspedagogik kopplat till det tematiska arbetet”. Just skolans närmiljö blir central för lärarens val att genomföra utomhuspedagogik i historia. Det var de lärare som ansåg att deras skola inte erbjöd någon närmiljö som möjliggjorde utomhuspedagogik i

historieämnet. För att de skulle kunna genomföra utomhuspedagogik i historia menade de på att det krävdes transport och blir därmed en ekonomisk fråga.

En aspekt som bara en lärare tog upp handlade om egna undervisningsmetoder. Bertil tar upp en sådan aspekt när hen berättar "Att det är svårare att göra sig hörd ute än inne." Inga andra lärare reflekterar kring sina egna tillvägagångssätt när det gäller rösten, kroppsspråket och kommunikationen.

5. Diskussion

Vårt syfte med arbetet var att undersöka ifall det fanns någon berättigad anledning till att lämna klassrummet för att istället ta användning av omvärlden i historieundervisningen. I forskningbakgrunden valde vi att undersöka utomhuspedagogikens roll i historieämnet då det dels är ett ämne som vi båda är fascinerade av, dels ett ämne som vi tyvärr upplever ofta blir bemött med bristande intresse från elevers sida. I undersökningen valde vi att undersöka utomhuspedagogik i såväl som utanför historieämnet för att få syn på vad lärare generellt berättar om utomhuspedagogik. Vi upptäckte att lärare arbetar med utomhuspedagogik på liknande sätt i alla ämnen och vi kunde därmed analysera deras svar gällande utomhuspedagogik.

5.1 Diskussion av analys och resultat

5.1.1 Använder sig lärare av utomhuspedagogik i sin undervisning?

Vi kan konstatera att nästintill alla lärare menar på att de använder sig av utomhuspedagogik i sin undervisning i såväl historia som i andra ämnen, även om vår definition inte alltid stämde överens med deras definition. Vi nämner dock i forskningsbakgrunden att det inte finns någon universellt godtaggen definition av utomhuspedagogik och att det därför finns en viss förvirring kring innebörden. Anledningen till att den undervisning som lärarna bedrivit inte alltid gick att klassificera som utomhuspedagogik är för att de inte nått upp till de krav som definitionen ställer på undervisningen för att den ska få räknas dit. Ett vanligt missförstånd som vi kunde se var att lärarna ibland missade betydelsen av att relatera till stoff på en viss plats. Detta eftersom de ibland genomförde undervisning som lika väl hade kunnat genomföras i klassrummet. Det lärare dock ofta gjorde var att använda utomhuspedagogik som ett växelspel mellan bokliga och sinnliga upplevelser. De angav att de såg utomhuspedagogiska lektioner som ett inslag inom olika arbetsområden. Alla lärare hade en positiv syn på utomhuspedagogik och de som inte hade bedrivit den skulle kunna tänka sig göra det. En majoritet av de lärare vi intervjuade hade genomfört utomhuspedagogik i historieämnet. Vi anser dock att alla lärares svar är av intresse för vårt arbete eftersom vissa generella tillvägagångsätt och tankar gällande utomhuspedagogik går att applicera på utomhuspedagogik i historieämnet.

5.1.2 Vilka för- och nackdelar kan de se med utomhuspedagogik som ett inslag i sin undervisning?

I resultatdelen skrev vi om att vissa lärare nämnde att de kunde se flera olika fördelar med utomhuspedagogik för elevers lärande. Ett exempel på en fördel de kunde se var att eleverna fick prova på en annan sorts undervisning som skilde sig ifrån den traditionella i klassrummet i såväl historieämnet som i de andra ämnena. Även Hermansson Adler framhävde detta som en fördel för elevers inläring i historia eftersom det kan resultera i att eleverna blir mer motiverade och stimulerade. För att eleverna ska bli mer motiverade krävs dock att de känner en äkthet i platsen de besöker. (Hermansson Adler, 2014, s.239) Av platser och det stoff lärarna uppgav att de undervisade eleverna om genom utomhuspedagogik i historieämnet så var det många besök som stämmer överens med Hermansson Adlers krav för att eleverna skulle bli mer motiverade.

Många lärare belyste att inläringen blev bättre på grund av att eleverna fick använda sig av flera sinnen vilket stämmer väl överens med vad flera forskare framhåver är en positiv aspekt av användande av utomhuspedagogik. Ett flertal lärare framhävde även att en fördel med utomhuspedagogik är att lärandet blir mindre teoretiskt och mer praktiskt. Detta stämmer väl överens med det vi skrev om i forskningsbakgrunden, att historieämnet behöver bli mer praktiskt för eleverna.

Det var ett flertal lärare som nämnde att det såg utomhuspedagogik som ett medel för att använda teoretiska kunskaper och tillämpa dem mer praktiskt. Det beskrevs som “något att hänga upp kunskapen på” samt att “omvandla sina teoretiska kunskaper till praktiska och få praktisk användning för dem”. Även ifall lärarna nuddade ämnet utan något djup fanns det teori bakom det. Både vuxna och barn kan uppfatta historia som väldigt abstrakt eftersom den kunskap de ska ta till sig ibland överstiger egna upplevda erfarenheter, vilket gör att det kan vara svårt att förstå. Att då få uppleva och undersöka historiska platser kan ge detta abstrakta stoff som de är ämnade att lära sig viss kontext vilket gör den mer lättförståelig. (Harris & Bilton, 2019) Även Szczepanski menar på att det blir lättare att förstå visst stoff genom utomhuspedagogik.

Nackdelarna de angav med utomhuspedagogik handlar snarare om svårigheter att bedriva undervisningen utifrån faktorer som tid, kunskaper, kollegor och kostnader, snarare än att det skulle finnas negativ påverkan på elevers inläring. Nackdelen som lyftes och kopplades till elevers inläring var att utomhuspedagogik kanske inte passar barn som behöver mycket struktur och fasta rutiner. Men kopplat till teorin hittade vi inte nackdelar med utomhuspedagogik som ett inläringstillfälle, om det bedrivs på rätt sätt.

En fördel med utomhuspedagogik i historieämnet som ingen lärare nämnde var utvecklande av elevers historiemedvetande. I vår forskningsbakgrund fick vi fram att vi som lärare behöver erbjuda våra elever en lärmiljö som låter dem utveckla deras historiemedvetande vilket inte primärt utvecklas i klassrummet. Det kan dock vara så att de lärare som bedriver utomhuspedagogik i historieämnet möjliggör utvecklande av elevernas historiemedvetande även om de själv inte uppmärksammar den fördelen.

5.1.3 Hur lärare tillämpar utomhuspedagogik i sin undervisning.

I vår forskningsbakgrund har vi beskrivit vilka aspekter i undervisning genom utomhuspedagogik som är essentiella för att ett lärande ska ske hos eleverna. Vi kunde genom våra intervjuer se ett tydligt samband mellan de lärare som har fått utbildning eller själva fördjupat sig inom utomhuspedagogik, och hur teorin beskriver att det bör gå till för att gynna elevers lärande. Vår forskningsbakgrund beskriver att det finns mycket att ta hänsyn till i planeringen och att lärare behöver ha mycket kunskaper inom ämnet för att bedriva utomhuspedagogik med god kvalitet. Fastän att undervisningen har flyttats ut från klassrummet bör den ändå behandla den traditionella undervisningens moment, vilka är att eleverna ska få beskriva, analysera, förstå, värdera och handla. Detta är något som vi önskat att vi haft tid till att undersöka genom observation.

Det var ingen lärare som angav att de genomfört rundvandring i stad eller by under en historiektion. Det var alltså ingen lärare som tog tillvara på närmiljöns historia under historiektionerna. Något vi fick syn på genom våra intervjuer var att lärare hade lättare för att använda mer kända historiska platser såsom Glimmingehus istället för sin närmiljö i

historieundervisningen.

Genom intervjuerna med lärarna fick vi även syn på att de inte hade några uttalade skillnader i tillvägagångssätt gällande utomhuspedagogik för i vilket ämne de genomförde det. Vi kunde alltså inte se några stora skillnader för hur de genomförde utomhuspedagogik i till exempel matematik och i historia utifrån deras svar.

5.1.4 Hur lärare arbetar med utomhuspedagogik jämfört med hur teorin säger att man bör göra för att gynna elevers lärande.

Det var få av lärarna som explicit angav att de alltid arbetar med förförståelse innan det att en lektion bestående av utomhuspedagogik ska äga rum. Det är dock så att om eleverna ska kunna ta del av fördelarna av utomhuspedagogik så ställs vissa krav på lärarens arbete. Ett av dessa kraven är att eleverna måste få chans att ta till sig en god förförståelse innan det att lärtillfället för utomhuspedagogik ska äga rum. Annars blir upplevelsen svag och eleverna får inte ut lika mycket av undervisningen. (Hermansson Adler, 2014, s.243) Även om lärarna använder sig av utomhuspedagogik mitt i ett arbetsområde som sedan tidigare är känt för eleverna, så kan lektionens stoff vara okänt för dem. Det kräver att läraren bygger upp elevernas förförståelse.

Eleverna måste även få besöka en plats som är relevant för det stoff som ska läras ut. (Hermansson Adler, 2014, s.260–262) Det är alltså viktigt att de kan se en koppling mellan den plats de besöker och det de är tänkta att lära sig. Detta var inte heller något som lärarna explicit uttalade att de tänkte på. Det var dock de lärare som angav att de till exempel hade valt att röra sig i tätbebyggda områden med många vägskyltar för att just träna på vägskyltarnas betydelse. I detta exempel blir det tydligt för eleverna att det finns ett syfte med att lämna klassrummet och röra sig runt utanför skolans område.

Ingen av de intervjuade lärarna angav heller att de arbetade explicit med elevers bearbetning av det stoff som en lektion bestående av utomhuspedagogik innehållit. Vi fick genom vår forskningsbakgrund syn på att det var av vikt att låta elever bearbeta sina nyvunna kunskaper

för att befästa dem. (Harris, 2019) Som tidigare nämnt angav dock många lärare att de implementerar utomhuspedagogiken inom olika arbetsområden. Detta i sig behöver dock inte betyda att just det stoff som behandlats under utomhuspedagogiken behandlas senare i klassrummet igen.

5.2 Avslutande tankar om metod

Vi tillfrågade 17 stycken lärare att ställa upp på vår intervju och det var nio stycken som valde att delta. Ett optimalt läge hade varit att kunna intervjua fler lärare för att samla in ännu mer data. Att intervjua nio stycken lärare ansåg vi dock var ett antal som räckte med tanke på tidsramen för vårt arbete. Ifall det hade varit rimligt inom den givna tidsramen hade det varit intressant att intervjua antingen enbart historielärare eller fler lärare som undervisar i historia.

Att intervjua via e-post överraskade oss positivt, då vi fick tid till att formulera följdfrågor för att få ut mer av lärarnas tankar och erfarenheter. Konceptet att vi mailade ut frågor i olika mail uppfattades av lärarna som positivt, då de nämnde att det inte blev lika stressigt och tidskrävande att sätta sig ner och svara på frågorna. Ett problem med att intervjua över e-post insåg vi dock kunde vara att lärarna inte berättar den verkliga bilden utan presenterar en tillrättalagd bild av sin syn på utomhuspedagogik. Den risken finns dock oavsett intervjuform.

Det finns en risk att lärarna som valt att delta i vår e-post-intervju är just sådana som bedriver utomhuspedagogik medan de lärare som inte valde att delta inte gör det. Det skulle alltså kunna påverka vårt resultat så att vi fick en väldigt hög andel som bedriver utomhuspedagogik istället för en kvot som mer speglar verkligheten. Det kan också påverka synen på för- och nackdelar med utomhuspedagogiken eftersom det kan finnas en risk att de som väljer att delta generellt har en positiv inställning till denna form av undervisning. Detta är dock en risk som förekommer vid i stort sett alla enkäter och intervjuer.

6. Slutsats

När det gäller frågan om lärare använder sig av utomhuspedagogik i sin undervisning så noterade vi att så gott som alla enligt dem själva aktivt bedrev utomhuspedagogik i olika omfattning. Undantag var endast en av de lärare som vi intervjuade. Vi fick även syn på att utomhuspedagogik bedrevs i samtliga skolämnen ifall man räknar ihop de ämnen som de intervjuade uppgav att de tillämpar det i. Det visade sig också tydligt att lärare inte har en gemensam definition om vad utomhuspedagogik är, utan den varierade mellan de intervjuade. Det var ett flertal lärare som ansåg att de hade ägnat sig åt utomhuspedagogik när de egentligen bara hade flyttat ut sin undervisning ur klassrummet.

Lärarna kunde se en mängd olika fördelar med att använda sig av utomhuspedagogik i såväl historia som i de andra ämnena, de mest förekommande var användandet av flera sinnen och att det blev en mer praktisk undervisning än den som förekommer i klassrummet. De kunde dock enbart nämna en nackdel för elevers inläring kopplad till utomhuspedagogik, då de flesta nackdelarna de uppgav hade med lärarens roll i utomhuspedagogik att göra. Det vill säga, de nackdelar som uppgavs handlade till exempel mer om planeringstid och personalstyrka än om elevers faktiska inläring.

Vi fick även ta del av en stor mängd olika exempel på hur lärare inkluderar utomhuspedagogik i sin undervisning. Det som var tydligt var att nästintill alla lärare uppgav att de såg utomhuspedagogiska lektioner som en del av större arbetsområden. Det var alltså ingen lärare som ansåg att en lektion med utomhuspedagogik kunde vara ett enskilt tillfälle där man tog upp ett stoff som enbart behandlades under en lektion.

Angående lärares sätt att bedriva utomhuspedagogik var det enbart en lärare som angav att hen aktivt arbetade med att förbereda sina elever väl inför utomhuspedagogiska lektioner genom att klargöra syftet med lektionen på förhand. Även om lärare angav att de alltid arbetar med utomhuspedagogik som inslag i olika arbetsområden så var det få som angav att de arbetade med elevers förförståelse vilket teorin menar är essentiellt för elevers lärande.

Gällande utomhuspedagogik kopplat till historieämnet så kunde vi se att nästan alla tillfrågade som genomförde utomhuspedagogik inkluderade det i historieämnet. Det fanns ingen tydlig skillnad i tillvägagångssätt mellan utomhuspedagogik i historieämnet och de andra ämnena. Många av de fördelar som vi fick fram i forskningsbakgrunden gällande utomhuspedagogik i historieämnet var även fördelar som lärare hade uppfattat genom att observera sina elever och deras inläring.

6.1 Vidare forskning

När det gäller tanken att utveckla vår studie har vi diskuterat de möjligheter vi kan se för att undersöka området och fördjupa vår kunskap ytterligare. Vi båda anser att det hade varit intressant att ta del av olika lärares planeringar för utomhuspedagogik i historieämnet och även följa med dem när de bedriver den. Detta hade kunnat bidra med att vi inte bara får lärares egna synsätt på sin utomhuspedagogik i, utan även se hur de gör i praktiken. Detta hade kunnat bidra med att vi hade kunnat göra direkta kopplingar till vad teorin säger utan att lärarna får applicera sina egna tolkningar på hur de arbetar. Detta hade alltså kunnat bidra med en tolkning som stämmer mer överens med verkligheten. Det blir lärares faktiska tillvägagångssätt och inte deras uppfattning, som vi undersöker genom våra intervjuer.

Vi har även diskuterat att ett effektivt sätt för att ge vår undersökning ökad bredd hade varit att intervjua flera lärare. Detta hade kunnat få oss att upptäcka fler olika aspekter samt tillvägagångssätt kopplade till utomhuspedagogik.

I vår forskningsbakgrund skrev vi om vikten av att lärare har goda förmågor i att undervisa utomhus. Det har vi tyvärr inte kunnat undersöka i detta arbete då tiden inte räckte till att göra besök på olika skolor. Önskvärt hade alltså varit att se vilka pedagogiska val de gör under en lektion bestående av utomhuspedagogik. Detta då det kan finnas fler distraktionsmoment utanför klassrummet och det ställer högre krav på läraren för att lyckas bibehålla eleverns uppmärksamhet.

6.2 Slutord

Genom detta arbete har vi tagit del av forskning som har bidragit med att vi har fått en större förståelse för hur vi ska kunna bedriva utomhuspedagogik i historieämnet som gynnar eleverns lärande. Vi har även fått ta del av både olika lärares syn på utomhuspedagogik, samt deras tillvägagångssätt. Vår ambition som framtida lärare är att skapa en så intresseväckande samt varierad historieundervisning som möjligt. Som första steg har vi i detta arbete hittat en metod: ge ett annorlunda svar på en av didaktikens grundfrågor, den om *var* lärandet ska ske.

Referenser

Ballantyne, R. & Packer, J. (2002), "Nature-based Excursions: School Students' Perceptions of Learning in Natural Environments", *International Research in Geographical and Environmental Education*, vol. 11, no. 3, s. 218-236. Tillgänglig på internet: <https://doi.org.ezproxy.hkr.se/10.1080/10382040208667488> (Hämtat 18 November 2019)

Beames, S. & Ross, H. 2010, "Journeys outside the classroom", *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, vol. 10, no. 2, s. 95-109. Tillgänglig på internet: <https://doi.org.ezproxy.hkr.se/10.1080/14729679.2010.505708> (Hämtat 18 November 2019)

Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder. 2.*, [rev.] uppl. Malmö: Liber

Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter. 1. uppl.* Lund: Studentlitteratur

Denscombe, Martyn (2016), *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna. 3 upplagan.* Lund: Studentlitteratur

Dyment, J. E. *et al.* (2018) 'Pedagogical Content Knowledge and the Teaching of Outdoor Education', *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(4), s. 303–322. Tillgänglig på internet: <http://dx.doi.org.ezproxy.hkr.se/10.1080/14729679.2018.1451756> (Hämtat 19 November 2019).

Harris, R. and Bilton, H. (2019) 'Learning about the Past: Exploring the Opportunities and Challenges of Using an Outdoor Learning Approach', *Cambridge Journal of Education*, 49(1), s. 69–91. Tillgänglig på internet: <http://dx.doi.org.ezproxy.hkr.se/10.1080/0305764X.2018.1442416> (Hämtat 22 November 2019).

Hermansson Adler, Magnus (2014). *Historieundervisningens byggstenar: grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik. 3.*, [rev. och utvidgade] uppl. Stockholm: Liber

Jörgel-Löfström, Carin (1996). *Nya erfarenheter i SO-undervisningen: exempel från ett klassrum. 1. uppl.* Stockholm: Bonnier utbildning

Karlsson, Klas-Göran & Karlegård, Christer (red.) (1997). *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur

Linköpings universitet (2017). Välkommen till Nationellt centrum för utomhuspedagogik. <https://old.liu.se/ikk/ncu?l=sv> (Hämtat 19 november 2019)

Malmström, Martin. (2019). *Didaktik - vad, hur och varför*. Skolverket (Hämtat 18 November 2019) Tillgänglig på internet: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/innehall/skolverkets-bevakningsomraden-om-utbildning-och-larosaten> (Hämtat 14 November 2019)

Orion, N. and Hofstein, A. (1994) *Factors That Influence Learning during a Scientific Field Trip in a Natural Environment*, *Journal of Research in Science Teaching*, s. 1097–1119. Tillgänglig på internet: <https://eric.ed.gov/?id=ED338493>. (Hämtat 18 november 2019)

Schüllerqvist, Bengt (2005). *Svensk historiedidaktisk forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Skolverket (2017) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. [Stockholm]: Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3813>

Stolare, Martin & Wendell, Joakim (red.) (2018). *Historiedidaktik i praktiken: för lärare 4–6*. Första upplagan Malmö: Gleerups

Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Svenska akademiens ordlista över svenska språket. 13. uppl. (2006). Stockholm: Svenska akademien

Svenska skrivregler. 3., [utök.] utg. (2008). Stockholm: Liber

Szczepanski, A. & Andersson, P, (2015), "Perspektiv på plats: 15 professorers uppfattningar av platsens betydelse för lärande och undervisning utomhus", *Pedagogisk forskning i*

Sverige, vol. 20, no. 1-2, s. 127. Tillgänglig på internet:
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-117960> (Hämtat 18 November 2019)

Szczepanski, A. (2013), "Platsens betydelse för lärande och undervisning – ett utomhuspedagogiskt perspektiv", *Nordina: Nordic Studies in Science Education*, vol. 9, no. 1, s. 3–17. Tillgänglig på internet: <https://doi.org/10.5617/nordina.623>. (Hämtat 18 november 2019)

Vetenskapsrådet - <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Bilagor

Mail 1:

Rubrik: Undersökning - Examensarbete

Hej!

Våra namn är Andreas Johansson och Jesper Nissenlöf. Vi går vår sista termin på Grundlärarutbildning med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4–6 vid Högskolan Kristianstad. Just nu skriver vi vårt examensarbete om undervisning utanför klassrummet. Syftet med arbetet är att vi vill undersöka lärares syn på utomhuspedagogik genom att intervjua dig och andra aktiva lärare i grundskolan.

Anledningen till att vi har valt att just undersöka detta området är för att didaktikens fyra grundfrågor är vad, varför, hur och var. Det vi dock konstaterat i vår forskningsbakgrund är att frågan om ”var” ofta utelämnas, då de flesta tar för givet att svaret är i klassrummet.

Vi har tidigare undersökt om det finns någon berättigad anledning till att lämna klassrummet vid undervisning, och det vi nu vill undersöka är om lärare faktiskt gör det och hur de eventuellt skulle göra det.

Vi skulle vilja ställa några frågor via e-post gällande din syn på, samt inställning till utomhuspedagogik. Dessa svar kommer vi sedan avidentifiera genom att ta bort både namn och e-postadress, och därefter använda i vårt arbete. Vi kommer spara ner innehållet i mailen helt avidentifierat i ett dokument på en dator. Det är såklart frivilligt att delta och om du ändrar dig efter påbörjad intervju så avbryter vi. Meddela gärna då ifall vi får använda insamlat material eller om vi ska radera hela konversationen. Om du skulle vara intresserad av att läsa vårt arbete när det är klart skickar vi gärna det. E-post-intervjun kommer gå till enligt följande. Detta är det första mailet där du svarar på ifall du vill delta samt våra startfrågor. I det andra mailet kommer våra nyckelfrågor. I tredje mailet kommer eventuella följdfrågor.

Vi vill gärna att du är med i vår undersökning oavsett dina kunskaper och tidigare erfarenheter kring utomhuspedagogik. Svara så gott du kan på frågorna. Det handlar inte om de rätta svaren utan mer din syn och erfarenhet.

Skulle du ha någon fråga så var inte rädd för att höra av dig till oss, och det gör du på:

Andreas: andreasfilips@gmail.com

Jesper: jesper.nissenlof@gmail.com

Intervjun

Svara med “Jag vill delta och samtycker att ni får hantera mina uppgifter” så vet vi tydligt att ni vill delta och att ni samtycker. Vill du inte delta får du gärna maila och meddela det också. Svara gärna på detta mail inom 3 arbetsdagar.

Startfrågor:

Hur länge har du arbetat som lärare i grundskolan?

Vad är din bild av utomhuspedagogik, och har du bedrivit sådan undervisning?

Hoppas du vill delta!

Med vänliga hälsningar Andreas och Jesper

Mail 2:

Vad roligt att du vill delta och hjälpa oss med vår undersökning!

Vi börjar detta mail med att presentera definitionen av utomhuspedagogik som vi använder oss av i vårt arbete. Därefter kommer våra nyckelfrågor som vi vill att du svarar på. Svara så gott som du kan, det handlar inte om de rätta svaren utan din syn och erfarenhet. Svara gärna inom tre arbetsdagar.

Vår definition av utomhuspedagogik som vi använder i undersökningen är:

“Utomhuspedagogik är ett tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsområde som bl.a. innebär:

- att lärandets rum flyttas ut till samhällsliv, natur- och kulturlandskap
- att växelspelet mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning betonas
- att platsens betydelse för lärandet lyfts fram.

Utomhuspedagogik är ett forskningsområde som ska vara ett komplement till den vanliga undervisningen i klassrummet. (Linköpings Universitet, 2019)

Det essentiella för att ett lärandetillfälle ska kunna räknas in under utomhuspedagogik är att undervisningen behöver ske på en annan plats än i klassrummet. Därför ingår t.ex. studiebesök på museer, kyrkor och andra sevärdheter som utomhuspedagogik. Däremot räknas inte att besöka en plats och sedan leka lekar som är irrelevanta till platsens stoff.

Kommande frågor utgår utifrån definitionen ovan.

Om någon fråga är otydlig, var inte rädd för att försöka svara ändå eller eventuellt lämna frågan tom så kan vi förtydliga den.

Nyckelfrågor:

1. *A) Om du har bedrivit utomhuspedagogik, kan du beskriva ett sådant tillfälle?*

*B) Om du har bedrivit utomhuspedagogik, i vilken utsträckning har du gjort det?
(Varje termin, varje arbetsområde, månadsvis, olika därför att...)*

C) Om du har bedrivit utomhuspedagogik, kan du ge exempel för i vilka ämnen och arbetsområden du har genomfört det i?

D) Är det något du tänker fortsätta med?

*E) Om du **inte** har bedrivit utomhuspedagogik, är det något du kan tänka dig göra?*

2. Vilka för- samt nackdelar ser du med utomhuspedagogik?

3. Vilka är de avgörande faktorerna som gör att du bedriver eller inte bedriver utomhuspedagogik?
(Varför kommer det sig att du bedriver eller inte bedriver utomhuspedagogik? - Finns det hinder som omöjliggör utomhuspedagogiken?)

Tack för svaren! Vi återkommer med eventuella följdfrågor.

Med vänliga hälsningar, Andreas och Jesper