



Sektionen för Lärande och miljö
Geografi III, SGE63L

Praktiska moment - En god vana inom geografiundervisningen?

**En intervjustudie av gymnasielärares uppfattningar kring ett
praktiskt arbetssätt**

Daniel Hansson & Filip Hiltunen

**15 högskolepoängsuppsats
Geografi
VT 2013**

**Handledare:
Kaj Ojanne**

Praktiska moment

– En god vana inom geografiundervisningen?

En intervjustudie av gymnasielärares uppfattningar kring ett praktiskt arbetssätt

Författare: Daniel Hansson

Filip Hiltunen

Abstract

Geografi är ett tvärvetenskapligt ämne i skolans värld som berör såväl naturen som samhället vi lever i. I Skolverkets ämnesplan för ämnet Geografi på gymnasial nivå framkommer det med all önskvärd tydlighet att såväl exkursioner, fältstudier, laborationer som övningar ska ingå i undervisningen, för att åskådliggöra den mångfacetterade värld vi lever i. I nya rön från Skolverket beskrivs situationen i de högre åldrarna, med avseende på inkludering av praktiska moment i undervisningen, som problematisk.

Det övergripande syftet med denna uppsats är att belysa vikten av praktiska moment inom ämnet geografi, på gymnasial nivå, genom att undersöka lärares erfarenheter kring ett praktiskt arbetssätt. För att kunna undersöka detta har vi använt oss av en intervjustudie, där fyra geografilärare (på gymnasial nivå) från fyra olika skolor i tre skilda kommuner agerade respondenter. Resultatet påvisar att eleverna till följd av ett kontinuerligt tillämpande av praktiska moment ges möjligheten att se samband, vilka knyter samman teorin och verkligheten. Utöver detta kan även vissa positiva synergieffekter påvisas, däribland återfinns den sociala faktorn och en förändrad syn på ämnet. Genomgående har vi kunnat skönja att en nyckelterm, för såväl lärare som elever, inom ett praktiskt arbetssätt, är vana.

Nyckelord: geografi, didaktik, praktiska moment, utomhusdidaktik, gymnasielärare

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	7
1.1 Bakgrund	7
1.2 Syfte och problemformuleringar	8
2 Litteraturbakgrund.....	9
2.1 Begreppsdefinitioner	9
2.1.1 Exkursion, fältarbete och fältundersökning.....	9
2.1.2 Praktiska moment.....	10
2.2 Geografiämnets grunder och utveckling.....	10
2.2.1 Geografiämnets karaktär och en historisk återblick.....	10
2.2.2 Läroplansöversikt.....	11
2.3 Utomhusdidaktik	12
2.4 Förutsättningar för praktiska moment	13
2.5 Effekter av praktiska moment ur ett lärandeperspektiv.....	15
2.6 Teoretisk ansats	17
2.6.1 John Dewey.....	17
2.6.2 Lev Vygotskij.....	18
3. Metod	21
3.1 Urval	21
3.2 Undersökningsgrupp.....	21
3.3 Insamlingsmetod.....	22
3.4 Bearbetning och analys.....	23
3.5 Etiska överväganden.....	23
4. Resultat.....	25
4.1 Ur ett lärarperspektiv	25
4.1.1 Begreppsdefinitioner och inställning till praktiska moment.....	25
4.1.2 Förutsättningar	26
4.1.3 Genomförande av praktiska moment.....	28
4.2 Ur ett elevperspektiv.....	29
4.2.1 Elevers lärande.....	29

4.2.2 Förutsättningar	31
4.3 Resultatsammanfattning	33
5. Diskussion & Analys.....	34
5.1 Resultatdiskussion & Analys.....	34
5.2 Slutsatser.....	43
5.3 Metoddiskussion.....	44
6. Sammanfattning	46
7. Källförteckning.....	48
Bilaga 1: Missiv	51
Bilaga 2: Intervjufrågor.....	52

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Geografi är ett tvärvetenskapligt ämne i skolans värld som berör såväl naturen som samhället vi lever i. Människans nyfikenhet och förmåga att förstå den värld vi och andra befolkar, är i mångt och mycket ursprunget till ämnet. I Skolverkets ämnesplan för ämnet Geografi på gymnasial nivå framkommer det med all önskvärd tydlighet att: ”Fältstudier, exkursioner, laborationer och övningar ska ingå i undervisningen för att observera, identifiera, kategorisera och analysera händelser och förändringar i omvärlden.” (Skolverket, 2013a). Med andra ord är en viktig del av geografiundervisningen att eleverna ges möjligheter till kunskap och se samband i den komplexa verkligheten som är dagens och framtidens människors vardag. (Skolverket, 2013a)

Gustafsson (2012) belyser i sin artikel *Hur ser SO-undervisningen ut i praktiken?* att laborativa inslag, bland annat fältstudier och exkursioner, i stor utsträckning saknas i dagens geografiundervisning. Vidare uttrycker Gustafsson sin oro över att det tematiska arbetssätt som ofta adapteras för elever i de yngre åldrarna blir en allt större bristvara ju högre eleverna klättrar i årskurserna. Detta leder i sin tur till att eleverna kan få svårigheter att se helheter och istället förblir kunskapen splittrad och osammanhängande. (Gustafsson, 2012)

Fridfeldt och Molin (2010) framhåller ämnet geografi som ett föränderligt ämne då världen som vi befolkar är ständigt i förändring och dessa är intimt förbundna med varandra. Därmed bör även undervisningsmetoderna följa förändringen och utvecklas för att kunna ge eleverna möjligheterna att tolka och förstå människan, naturen och samhället samt sambanden däremellan. Undervisningen ska ge eleverna olika verktyg för att kunna tolka och skapa förståelse. Ett verktyg är det ämnesspecifika språk som ämnet geografi erbjuder vilket inte bara innehåller text från olika källor utan även en rik mångfald av andra kommunikationsmöjligheter så som det numeriska, symboliska och ikoniska språket. (Fridfeldt & Molin, 2010, s.114)

I Skolverkets *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* beskrivs kunskap som ett komplext begrepp, bestående bland annat av faktorerna fakta,

förståelse, färdighet och förtrogenhet. Där ingen av dessa faktorer ska rangordnas högre än någon annan. ”Varje elev ska få stimulans att växa med uppgifterna och möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar” (Skolverket, 2011, s. 8) och dessutom ges möjlighet till dels en helhetsbild men även hur olika delar av densamma hänger samman med hjälp av samband. Dock poängteras tydligt att skolan inte har monopol på de kunskaper som ska förmedlas, utan samhället utanför skolans väggar spelar en viktig roll i elevernas utveckling. (Skolverket, 2011, s.8)

Våra erfarenheter av exkursioner från ämnesinriktningen geografi på lärarutbildning vi nu håller på att slutföra, har varit av varierande karaktär. Allt från hur en exkursion kan knyta ihop teorin med praktiken om exkursionen är väl förberedd av såväl lärare som elever, till hur en exkursion kan vara mindre bra när bakomliggande teoretiska kunskaper och förståelse saknas och inga kopplingar kan konstrueras till praktiken. Dock har det genomgående varit tydligt hur praktiska moment utanför skolans väggar har haft en positiv inverkan på vår förståelse för ämnet i fråga. Medvetenheten om vikten av hur en exkursion genomförs och dess relevans för vad exkursionen resulterar i, har blivit tydligt för oss. Då vi inom en förhoppningsvis inte allt för överkomlig framtid, själva kommer att arbeta som lärare i geografi inser vi värdet av att få en fördjupad kunskap inom denna del av undervisningsmomentet som ska innefattas i framtida arbetsuppgifter.

1.2 Syfte och problemformuleringar

Det övergripande syftet med denna uppsats är att belysa vikten av praktiska moment inom ämnet geografi, på gymnasial nivå, genom att undersöka lärares erfarenheter kring ett praktiskt arbetssätt. Följande problemformuleringar, som samtliga utgår ifrån några lärares uppfattningar, har utkristalliserats utifrån syftet:

- Hur påverkas elevers lärande av ett kontinuerligt tillämpande av praktiska moment i undervisningen?
- Vilka synergieffekter kan detta få på den övriga undervisningen?
- Vilka förutsättningar efterfrågar ett praktiskt arbetssätt för att bidra till en meningsfull lärandemiljö för eleverna?

2 Litteraturbakgrund

I litteraturbakgrunden ryms, som titeln antyder, bakgrunden till studien utifrån ett urval av det material som redan finns på ämnet. För studien relevanta begrepp definieras och innehållet innefattar senare rubrikerna; Geografiämnets grunder och utveckling, Utomhusdidaktik, Förutsättningar för praktiska moment samt Effekter av praktiska moment ur ett lärandeperspektiv. Kapitlet avslutas med en teoretisk ansats innehållandes ett urval av John Deweys och Lev Vygotskijs teorier kring pedagogik och lärande.

2.1 Begreppsdefinitioner

2.1.1 Exkursion, fältarbete och fältundersökning

I den begreppsdjungel som råder gällande begrepp som t.ex. exkursion, fältstudier, fältarbete och fältundersökningar, finns det svårigheter att hitta en heltäckande definition. Exkursion härstammar från det latinska ordet *excurrere*, som ungefär betyder att komma ut (Ohl & Neeb, 2012, s.259). Nationalencyklopedin definierar begreppet exkursion kort och koncist som en ”utfärd i studiesyfte”. (Nationalencyklopedin: Exkursion) Fältarbete definieras av Nationalencyklopedin som ”forskning utanför den traditionellt akademiska miljön” (Nationalencyklopedin: Fältarbete). Definitionerna är tämligen snarlika, men inte helt identiska, vilket kan bli problematiskt när dessa begrepp diskuteras i olika kontexter.

Ytterligare definitioner av snarlika begrepp belyser vidare, vad begreppen har gemensamt och hur de skiljer sig åt genom divergerande fokus. En del utav Nationalencyklopedins definition av begreppet fältundersökning lyder; ”samhällsvetenskaplig forskning som omfattar insamling av uppgifter i naturliga miljöer och situationer och som därmed skiljer sig från tex laboratorieexperiment, [...] [för] att kunna spegla och analysera sociala processer i deras genuinaste form” (Nationalencyklopedin: Fältundersökning). Detta är i sig en betydligt snävare definition, mycket på grund av utförligheten i dess beskrivning, men dock inte helt relevant i förhållande till begreppet praktiska moment, som stipuleras i uppsatsens syfte och problemformuleringar.

2.1.2 Praktiska moment

Det begrepp som genomgående kommer att användas i denna uppsats är praktiska moment, vars definition vi bygger på delar av ovanstående begreppsdefinitioner. Sammantaget kommer denna uppsats förhållningssätt till begreppet praktiska moment inom geografiundervisningen att vara en aktivitet som sker utanför klassrummets väggar, i en så naturgiven miljö som möjligt för det moment som skall behandlas. Syftet med aktiviteten är att elever får ta del av fenomen i sin naturliga situation, där arbete utefter elevernas egna upplevelser och sociala utbyte utgör grunden för arbetssättet.

2.2 Geografiämnets grunder och utveckling

2.2.1 Geografiämnets karaktär och en historisk återblick

Skolämnet geografi är ett tydligt exempel på tvärvetenskapligt ämne, vilket framgår genom att ämnet i sig inte går att placera enbart i den samhällsvetenskapliga eller naturvetenskapliga disciplinen. Geografi har sin tyngdpunkt i interaktionen mellan människa och natur, vilket reflekteras genom begrepp, synvinklar och metoder som grundar sig ur olika discipliner. Med tanke på denna förutsättning som åligger ämnet genereras möjligheter att kunna anta ett varierat arbetssätt när det kommer till undervisningen i ämnet. Variationen mellan teoretiska och praktiska tillvägagångssätt som finns att tillgå i undervisningen ger stora förutsättningar för visuella upplevelser. Möller (2003) framhåller i sin bok *Geografididaktik – Perspektiv och exempel* att samtliga människor varje dag lever och tar del av olika geografiska faktorer så som att färdas genom landskap, möta andra människor i sociala miljöer, konsumerar varor som är givna ur naturliga resurser och så vidare. Oavsett om det är avsiktligt eller inte, lever människan geografiskt och bidrar i processen till förändringar i miljön och levnadsmönster. Det vill säga även eleverna i skolan, även om de sällan är medvetna om detta faktum. (Möller, 2003, ss. 12-20)

Geografiämnet, med anor från antiken, och dess innehåll är ett skolämne med starka traditioner. Redan under medeltiden ingick delar av det stoff som ingår i dagens geografiundervisning i ämnet geometri. Framförallt en förståelse av världen dels genom kartan och dels genom ett mer matematiskt angreppssätt på jorden som klot och dess storlek ingick i innehållet. Under 1800-talets första hälft grundades de första geografiska sällskapen i

Europa vars syfte var att stå bakom och finansiera expeditioner och upptäcksresor som senare kom att skapa möjligheter för såväl ökad handel och territoriell expansion. Geografi, som vetenskapligt ämne vid svenska universitet, är sedan 1900-talets mitt inte ett ämne utan istället två skilda vetenskapliga discipliner, dels en naturgeografisk och dels en kulturgeografisk, vilket kom av att ämnets identitet hade börjat diskuteras allt mer flitigt. Till följd av detta blev skolgeografins tydliga koppling, som under drygt 150 års parallell utveckling varit självklar, inte längre fanns och skolämnet mer och mer tappade kontakten med de numera två fakulteterna. Geografiämnet i skolan har dock, under sin långa tradition som ämne, långt ifrån alltid varit ett självständigt ämne utan har under historiens gång varit uppdelat och integrerat i flertalet andra skolämnen innan det i samband med införandet av Läroplan för de frivilliga skolformerna (1994) återigen återtog sin position som eget ämne. (Molin, 2006, ss.21-39)

2.2.2 Läroplansöversikt

I Lpf 94 fick åter geografiämnet ökat betydelse, mycket tack vare att ämnet ansågs vara väldigt relevant bland annat i avseende jordens resurser och ekonomisk utveckling, som bedömdes vara områden väl lämpade för tematiska studier. Ett annat argument som lyftes fram var möjligheterna ämnet gav för skapandet av en helhetsbild av det komplexa samhället och dess koppling till naturen. Dock kunde geografiämnet fått en ännu större roll, som ett kärnämne, vilket var på förslag, men så blev ej fallet. Istället blev geografi ett så kallat karaktärsämne först enbart för samhällsprogrammet med inriktning ekonomi eller samhällsvetenskap, vilket senare ändrades för att inkludera alla inriktningar. (Molin, 2006, ss. 130-133)

Gymnasieskola 2011 blev ett stort steg tillbaka för ämnet geografi. Karaktärsämnena bytte namn till gymnasiegemensamma ämnen, vilka läses av alla gymnasieelever och innefattar:

- Engelska
- Matematik
- Svenska/svenska som andraspråk
- Idrott och hälsa
- Naturkunskap

- Historia
- Religionskunskap
- Samhällskunskap

Geografin har utelämnats från denna grupp av ämnen och läses numera enbart av de elever som har geografi inkluderat i sina respektive program som ett programgemensamt ämne. Alternativt kan geografiämnets olika kurser även i vissa fall väljas som valbara kurser. (Skolverket, 2013b) Däremot har Skolverket på ett mycket tydligare sätt framhåvt i Gymnasieskola 2011, vilket citerades i inledningen, vikten av exkursioner, fältarbete, laborationer och övningar, genom den att använda lydelsen ska istället för bör, som är mycket svagare till karaktären eller att ange det som exempel på metoder. I föregångaren Lpf 94 nämns endast praktiska moment i förbigående i formuleringen: ”Geografiämnet omfattar möjligheter att tillägna sig kunskaper och erfarenheter genom att undersöka, utforska, pröva och skapa, såväl i klassrummet som genom studier ute i fält.” (Skolverket, 2003) Värderingar läggs inte vid hur studier i fält ska ske utan, det konstateras enbart att både klassrummet och ute i fält är gynnsamma lärandemiljöer.

2.3 Utomhusdidaktik

I Szczepanski och Dahlgrens artikel *Lärares uppfattningar av lärande och undervisning utomhus* framkommer det att tillfrågade lärare ser naturen och landskapet omkring som ett forum där elever kan förvärva kunskap. I sambandet nämns även att lärare ser resterande samhälle, i form av bebyggda landskap, som en miljö, vilken räknas inom ramen, för var fysiskt lärande kan äga rum. (Szczepanski & Dahlgren, 2011, s. 134)

Naturen omkring oss var för inte allt för länge sedan, för många barn och elever, en plats man trivdes i, lekte i och kände sig trygg i, att vara ute i skog och mark var en del av vardagen. Då lärarens uppdrag bland annat innefattar att bedriva undervisning med elevernas nuvarande erfarenheter som utgångspunkt, kan det uppstå problematiska situationer när utomhusaktiviteter, som förr varit självklara, planeras och genomförs. Vistelser i olika utomhusmiljöer är inte längre en lika tydlig del av vardagen för unga, vilket kan medföra att en skolaktivitet utomhus medför en osäkerhetskänsla för eleverna. Allemansrätten som i Sverige tas för givet och är en självklarhet, kan för elever med invandrarbakgrund kännas märkligt, då natur i deras fall kan associeras med olika hot, från såväl vegetation som djurliv.

För att eleverna ska känna sig förtrogna med undervisning i en utomhusmiljö bör därför en utevana byggas upp genom regelbundna utevistelser, vid varierande väderlek och med en spännvidd över hela året. Naturen som klassrum kan också vara frustrerande för elever som ur ett undervisningsperspektiv är ovana att ha lektioner utomhus. Detta kan få utlopp på många olika sätt, men det är inte ovanligt att elever upplevs som högmälda och okoncentrerade till följd av denna osäkerhet. Naturen ger dock unika möjligheter för eleverna att vara sig själva, att utifrån den egna förmågan och förutsättningar sysselsätta sig i en miljö som inte dömer eller ifrågasätter. (Ericsson, 2004, ss.137-138)

Det som tydligt framgår av utomhusdidaktik är att den grundar sig i verkligheten, utanför texterna och litteraturens värld, där samspelet mellan den som lär sig och själva objektet för lärandet agerar arena för att binda samman teoretiska kunskaper med praktiken. På detta vis blir detta tillvägagångssätt inte bara ett komplement till den formella undervisningen, som sker i ett klassrum, utan bidrar även till en djupare förståelse då fler sinnen aktiveras under inlärningsprocessen. Undervisningen, som kan vara av referatinriktad karaktär, i ett klassrum får oftast en ytterligare dimension när en kombination av upplevelser från det naturliga sammanhanget kan integreras i samband med de teoretiska kunskaperna. Grunden i lärandet blir i detta fall de egna upplevelserna, där erfarenheter från praktiken vävs samman med den teoretiska bakgrunden. (Szczepanski & Dahlgren, 2011, ss. 120-122)

2.4 Förutsättningar för praktiska moment

Frågan som ställs i ett klassrum gällande vad som anses vara det centrala i geografiämnet, vilket då är kunskaperna som eleverna ska förvärva, kan enligt Möller (2003) mynna ut i två frågeställningar:

- Vilka kunskaper erfordras för att på bästa sätt nå en förståelse om förutsättningarna som genererar olika levnadsvillkor runt om i världen?
- Vilka kunskaper bidrar till att individen själv kan ta väl valda och begrundade beslut kring sitt agerande i sin vardag vilka påverkar dessa förutsättningar?

Att koppla elevernas egna erfarenheter till undervisningen är inte bara av motiverade karaktär, utan bidrar även till ett djupare lärande för eleverna då de får en inblick i processer som sker i en redan känd miljö. En viktig faktor gällande läraren är att personen besitter tillräckligt goda ämneskunskaper för att kunna ta ner undervisningen från det generella, ner till en nivå som är

bekant för eleverna. Att använda sig av den lokala miljön och processer som sker i närmiljön blir svårare att hantera om läraren ifråga inte behärskar ämnet fullt ut. På så sätt har en lärare med större kunskapsbank bättre förutsättningar för att ge eleverna möjligheten att utforska och arbeta med sin omgivning, där undervisningen i större utsträckning tillåts att grunda sig i elevernas erfarenheter med egna upplevelser som skapas i ett mer praktiskt arbetssätt så som exkursioner och fältprojekt. (Möller, 2003, ss. 28-32)

En förutsättning för att undervisningen ska bli lyckad, både när det gäller inomhus eller utomhus, är att miljön där lärandet ska ske är väl planerad. Givetvis finns nationella riktlinjer som grundar sig i de läroplaner som finns för varje ämne, där sedan kommunala förutsättningar sätter sin prägel på undervisningen. En ytterligare faktor är läraren själv där dennes erfarenheter av livet och ämnet i sig, pedagogiska grundsyn samt tankar kring ämnet spelar roll för hur undervisningen tar sig i klassrummet. (Möller, 2003, s. 84) Vidare är det utav vikt att genomförandet är varierat, havande i åtanke såväl teori som praktik. När det kommer till praktiska arbetssätt, där handling och situation ligger till grund för lärandet, är det som görs och upplevs av individen minst lika viktigt som samtalet som äger rum i interaktionen med andra människor i strävan efter att förvärva ny kunskap. (Szczepanski & Dahlgren, 2011, ss. 121-139)

En viktig faktor, som Perhans (1997) belyser, för en lyckad exkursion är att förarbetet ger eleven en god grund att stå på inför den stundande kontakten med verkligheten. Utan denna teoretiska förståelse kan exkursionen kännas tidsödslande och irrelevant för eleven. Om elevgruppen är oerfaren av fältarbete bör detta beaktas när exkursionen planeras. Kortare lokala utflykter är då att föredra framför heldagsaktiviteter med busstransport, vilken dessutom givetvis är en ekonomisk fråga för skolan. (Perhans, 1997, ss. 5-7) I Szczepanski och Dahlgrens studie (2011) framgår att lärare upplever att det förekommer hinder när det kommer till genomförandet av undervisning utomhus. Faktorer som nämns är oro över säkerhetsaspekten av att bedriva undervisning utomhus, en egen osäkerhet bland lärarna för just metoden utomhusdidaktik, tidsaspekten samt restriktioner i frågorna om generellt stöd från arbetskollegor och möjliga resurser. (Szczepanski & Dahlgren, 2011, s. 126)

Att kartlägga elevers kunskaper, förståelse och erfarenheter är en av grundpelarna för didaktik. Det gäller att hitta rätt nivå i förhållande till elevernas tidigare nivå för att den nya upplevelsen ska ha möjligheten att bli en del i lärandeprocessen och bygga vidare på den

redan befintliga kunskapen och förståelsen. Dock läggs det vikt vid att läraren ska anpassa situationen så att den inte bara bekräftar och bygger på det existerande, utan även ifrågasätter och utmanar elevernas nuvarande syn. Möjligheten till detta ges utav pedagogens valmöjligheter hur denne vill utforma undervisning för att eleverna ska nå upp till de fastställda målen. Vägarna är många, men ett ofta förekommande hinder för vissa vägar är traditioner, dels lokalt och dels nationellt. Utomhuspedagogiken inbjuder till ett variationsrikt lärande och utmanar därmed den mer traditionella klassrumsmiljön, som stänger ute många potentiella möjligheter till lärande. (Ericsson, 2004, ss.141-142) Det är ett faktum att ju större ämneskunskap en lärare har i sitt ämne, desto större säkerhet och flexibilitet infinner sig i arbetet som lärarrollen kräver. Att kunna kombinera en kvalitativ undervisning tillsammans med förmågan att fånga eleverna och arbeta utefter deras förutsättningar är något som den oerfarna läraren kan ha svårt att lyckas med. Det är då lättare att falla tillbaka i inlärd mönster, där flexibiliteten rörande innehållet och dess behandling i undervisningen till en början är begränsad. (Möller, 2003, s. 81)

2.5 Effekter av praktiska moment ur ett lärandeperspektiv

Perhans (1997) menar att konkreta förhållanden i den fysiska verkligheten är centralt i ämnet geografi och att därmed exkursioner är essentiella inslag i geografiundervisningen, för såväl yngre som äldre elever. Då eleven ges möjligheten att möta verkligheten kan teorin som eleven tillskansat sig genom läroboken omsättas och förankras på en djupare nivå. (Perhans, 1997, s.5) Vidare menar såväl Fjær (2005) som Perhans (1997) att en för eleven relevant, välplanerad och väl genomförd exkursion bäddar även för större motivation och intresse för ämnet, genom genuin nyfikenhet. Moment i undervisningen som innefattar praktiska arbetssätt genererar oftast möjligheten för eleverna att påverka undervisningen, det genom att själva anta frågeställningar och bidra med lösningar på dessa frågor. Arbetssättet är av undersökande karaktär, där elevernas egen kreativitet får utrymme. (Möller, 2003, s. 89)

Att bedriva undervisning utomhus i anslutning till den naturliga omgivningen kan generera en tydligare verklighetsanknytning, det genom att eleverna kan tillgodogöra sig egna visuella upplevelser och erfarenheter. Vidare ger utomhusmiljön möjligheter till andra undervisningsformer som, till viss del begränsande, klassrum inte kan tillhandahålla. Även om det är viktigt att kunna studera fenomen i sin genuina form går det inte att förringa vikten

av samverkan med ett klassrumsinspirerat lärande. Dock kan undervisning som sker utomhus bidra till att eleverna känner större delaktighet samt närvaro, vilket skapas genom möjligheten till att generera egna upplevelser. (Szczepanski & Dahlgren, 2011, ss. 134-135) Upplevelsen, i stort och smått, och betydelsen av denna är det centrala i utomhusdidaktiken. Kristensen (2007) och Ericsson (2004) är helt ense om att bege sig ut utanför klassrummets fyra väggar och ge möjlighet till upplevelser, ofta väcker nyfikenhet hos eleverna. Då hela individen tar del av upplevelsen via de olika sinnen, tydliggörs sammanhanget och helheten, vilket gör att upplevelser blir en stöttesten i ett bestående lärande. Ericsson skriver ”att uppleva är personligt, äkta och direkt” (Ericsson, 2004, s.140), vilket tydligt påvisar att känslan av genuinitet är av yttersta vikt för lärandeprocessen. Skolans väggar blir ett hinder i denna process då många möjliga lärandesituationer, vilka kan påvisa samband och helheter som annars tenderar att bli svåra att påvisa, uteblir. Genom att utgå ifrån upplevelsen, kan man med konkreta observationer på plats, resonera kring flertalet frågeställningar, som inte bara inkluderar ”hur många?” vilket medför att kunskapen förankras på en djupare nivå och inte enbart innefattar uppräknningar av diverse ting. (Ericsson, 2004, s.140)

I en studie som gjorts av Stumpf II, Douglass & Dorn (2011) jämfördes hur tre elevgruppers lärande skiljer sig åt, där grupperna fick arbeta med samma objekt genom tre olika metoder: lärande genom multimedia så som bilder och film, lärande genom att fysiskt besöka platsen samt en kombination av multimedia och besök. Av studien går det att utläsa en skillnad mellan undervisning som endast är virtuell kontra verklighetsbaserad i det avseendet när det gäller frågor av djupare karaktär. Speciellt gällande frågor som kräver egna upplevelser som är kopplade till platsen, då var det av stor fördel för eleverna som genomförde den fysiska resan där virtuella lösningar är begränsade. En ytterligare faktor som skiljer grupperna åt är att intresset och sättet att förhålla sig till geografi förändrades till större del i gruppen som använde verklighetsbaserat lärande. Överlag ansågs metoderna likvärdiga när det kommer till att introducera ett område för eleverna, där den virtuella undervisningen till och med skulle kunna vara en ekonomiskt bättre lösning. (Stumpf II, Douglass & Dorn, 2011, s. 397) Fjær (2005) menar att även om en mångfald av olika virtuella verktyg för inläring finns att tillgå, går det som de kan medföra gällande lärande inte att jämföra med det lärande som sker, när eleven ges möjlighet att själv uppleva och känna, på fenomenets naturliga plats. (Fjær, 2005, s. 129)

Jordet (2007) beskriver i sin studie *Närmiljö som klassrum (Nærmiljøet som klasserom)*

förhållanden som gäller vid undervisning som sker utanför skolans väggar. Grunden ligger i att samla intryck från omgivningen, vilket binder samman lärandet med fysisk aktivitet, som en kontrast till det teoretiska lärandet. Likväl som kombinationen agerar komplement åt varandra och skapar ett helhetstänk för eleverna, utvecklas den sociala kontakten mellan lärare och elev vid genomförandet av praktiska moment.

Elevens personliga utveckling som individ är en viktig del av skolans uppdrag. Ska eleven kunna utvecklas i en lärandemiljö utomhus, är det ett måste att detta är en vardaglig del av undervisningen och inte något som sker vid ett eller ett fåtal tillfällen. I många fall uppfattas enstaka dagar eller delar av dagar, av eleven, enbart som ett avbrott i den ordinarie undervisningen. Därför är det fördelaktigt att istället sprida ut kortare inslag över en längre tidsperiod så att eleverna hinner anpassa sig till den nya lärandemiljön. (Ericsson, 2004, ss. 146-149) Både Ericsson (2004) och Fjær (2005) framhåller att invanda roller och grupper ofta bryts och förändras i utomhusmiljön, då andra färdigheter och kvalitéer synliggörs, vilket främjar eleverna i deras sökande efter och skapande av sin egen identitet. Det större rummet ligger eleverna till gagn, miljön ger ett friare intryck än det på förhand iordningställda och trängre klassrummet. Klassen som grupp blir också mer sammansvetsad av de upplevelser de tillsammans får vara med om och skapa. (Fjær, 2005, s. 147)

2.6 Teoretisk ansats

2.6.1 John Dewey

John Dewey levde mellan 1859 och 1952, var en amerikansk filosof och pedagog och en utav pragmatismens främsta förespråkare. (Dewey, 2004, ss. 12-20)

Dewey formulerade sitt pedagogiska credo, i vilket hans syn på vad utbildning och skola är, utbildningens innehåll och metoder samt den sociala utvecklingen i skolan som kontext, utkristalliseras. Gällande skolan anser Dewey att den representerar och ska spegla samhället och att eleverna därmed blir detta miniatyrsamhälles population. För att skolan ska te sig som deras verklighet måste denna plats vara lika naturlig som hemmet och andra, för eleven, kända platser. Vidare anser Dewey att skolans avstånd till samhället måste krympa för att eleven ska kunna förstå det samhälle, som de ska föra vidare och utveckla. Utbildningen beskriver Dewey som en social process, där elevens färdigheter agerar utgångspunkt för

stimulans. Som en del av en större samhörighet ges eleven möjlighet att genom socialt samspel och handlingar utvecklas som individ. Dock anser Dewey att framtiden är omöjlig att förutspå och menar därmed att utbildningens utformning bör fokuseras fostra individen för att kunna uppnå ett optimum och vara redo att använda de verktyg som denne har utvecklat. (Dewey, 2004, ss. 46-50)

Begreppet "Learning by doing" myntades av Dewey och har ofta kommit att beteckna hans syn på metodiken, i vilken andan undervisningen ska ske. Deweys mening var att elevens roll i lärandet ska vara aktiv och involverad, då en passiv och enbart lyssnande roll, enligt Dewey, är ett slöseri med tid, på grund av att det bryter mot allt vad eleven har inom sig. Vidare anser Dewey att "den aktiva sidan kommer före den passiva i barnets utveckling. Uttryck kommer före medvetna intryck. Muskelutveckling föregår sinnesutvecklingen. Rörelser kommer före medvetna sinnesintryck." (Dewey, 2004, s.53). Erfarenheter är ett viktigt begrepp, där Dewey menar att detta är en kombination av aktivt och passivt lärande genom att eleven dels gör något för att sedan idka tankeverksamhet vad vederbörande precis har gjort och därmed, har eleven, skapat en lärdom, en erfarenhet. Huruvida erfarenheten blir meningsfull beror på avvägningen mellan den aktiva och den passiva fasen, vilket medför att om enbart den aktiva fasen uppnås, uteblir insikten, då sker inget erfarenhetsbildande. Dewey menar vidare att elevens motivation i sin tur är direkt kopplad till ifall lärandesituationen är förbunden till dennes tidigare erfarenheter. Återfinns inte denna koppling finns risken att stoffet känns främmande och irrelevant för eleven. Att arbeta under eget ansvar och pröva sina egna lösningar och sålunda inse deras värde, är, enligt Dewey, utav yttersta vikt för lärandet. (Dewey, 1997, ss.183-185)

2.6.2 Lev Vygotskij

Lev Vygotskij, född 1896 i Vitryssland, blev för världen känd först nästan 40 år efter sin död 1934 då hans idéer om ZPD (Zone of Proximal Development), den proximala/närmsta utvecklingszonen, återigen började diskuteras. I denna utvecklingszon sker ett samspel mellan elevens medvetande och det omgärdande samhället, vilket drivs av elevens egna intressen och naturliga nyfikenhet. Zonens början innefattar elevens befintliga kunskaper och förståelse, i dess utkant de kunskaper som eleven kan lära sig med hjälp av extern instruktion och eget tänkande. När eleven har tillskansat sig ny kunskap förflyttas zonen utåt, så att denna nya

kunskap inkluderas i det befintliga kunnandet som eleven behärskar. (Stensmo, 2007, ss. 181-195)

Vidare framhåller Vygotskij det sociala samspelet i undervisningen och betonar vikten av en ömsesidig interaktion mellan såväl elev och elev som elev och lärare, utifrån den egna kunskapsnivån. Även om eleven står i centrum för undervisningen och samarbetet, är ändå läraren en central person, som vägledare, för utvecklingsprocessen. För att utbytet ska vara möjligt krävs det att läraren har kännedom om eleven som individ och dess personliga drag. Dessutom behöver läraren vara väl förtrogen med olika pedagogiska verktyg för att kunna leda eleven vidare i dess utveckling. (Bråten, 1998, ss. 23-31) Vygotskij motsatte sig att kunskapen delades upp i olika ämnen och på så sätt togs ur sitt sammanhang, då den endast ur ett holistiskt perspektiv kan bidra till mening och motivation för eleven. (Bråten & Thurmann-Moe, 1998, ss.103-106)

I arbetet med att förstå och bearbeta sin omvärld, såväl fysiskt som socialt, använder sig människan av olika artefakter, verktyg, vilka både kan vara intellektuella och materiella. Tal, skrift och matematiska tecken och symboler anses vara de viktigaste verktygen för mänsklig kommunikation. Med hjälp av samtliga dessa verktyg kan människan skapa förståelse för den världen de lever i. När verktygens antal eskalerar måste människan bedöma värdet av dessa och att kunna använda de i förhållande till den information som når de. Vidare fastslås att lärandet inte är enbart bundet till skolan och dess lokaler, utan kan ske såväl på lekplatsen som köpcentret, såväl morgon som kväll. (Stensmo, 2007, ss. 198-199)

Både John Dewey och Lev Vygotskij är välkända profiler inom pedagogiken, med tydligt inflytande på undervisningen både förr och nu. Anledningen till att dessa två herrar kommer att användas i denna studie är främst tack vare deras respektive idéer som har presenterats ovan som anknyter väl till huvudämnet för denna uppsats; praktiska moment. Deweys tankar om den viktiga sociala biten i inlärningsprocessen och givetvis även hans åsikter rörande elevens roll i lärandeprocessen, som aktiv och inte passiv, känns direkt relevant att diskutera i samband med de problemformuleringar vilka har statuerats tidigare. Även Deweys idéer kring hur erfarenheter skapas och dess påverkan i såväl undervisningen och på ett personligt plan för individen, är klart väsentligt för studien. Vygotskijs teori om ZPD, det sociala samspelet i undervisningssituationer, samt vikten av artefakter i inlärningsprocessen, är alla även de betydelsefulla i sammanhanget och viktiga i uppsatsens helhet. Att planera och genomföra

praktiska moment innefattar många aspekter i såväl förberedelsearbetet, genomförandet och efterarbetet, vilka vi eftersträvar att applicera Dewey och Vygotskijs tankar på.

3. Metod

I metoddelen redovisas hur vi har genomfört den undersökning som ligger till grund för studien och dess resultat. Urvalet beskrivs, undersökningsgruppen presenteras, insamlingsmetoden redogörs för samt tillvägagångssätt för bearbetning och analys belyses. Avslutningsvis inkluderas de etiska överväganden som vi har tagit hänsyn till vid förberedelserna och genomförandet av studien.

3.1 Urval

Vid forskning är det vanligtvis svårt att nå ut till hela populationen som undersöks, därför måste ofta forskaren förlita sig till ett urval, vilket förhoppningsvis speglar hela populationen. Två grundläggande urvalstekniker är sannolikhetsurval och icke-sannolikhetsurval. Den första tekniken, sannolikhetsurval, sker med förhoppningen att urvalet sannolikt ska vara representativt för hela populationen genom ett slumpmässigt urval. Den andra, icke-sannolikhetsurval, förlitar sig inte på förutsättningen att urvalet är representativt. (Denscombe, 2009, s.32) Anledningar till att forskare ändå använder den senare tekniken kan bero på ett flertal faktorer såsom; att forskaren inte har möjlighet att inbegripa ett urval av signifikant storlek i sin undersökning och att relevant information/kännedom saknas om hela populationen. (Denscombe, 2009, s.37)

Den urvalsteknik vi har valt att använda oss av i vår undersökning är icke-sannolikhetsurval. Inom denna teknik finns därefter flera tillvägagångssätt, däribland det subjektiva urvalet, vilken vi har antagit som den urvalstyp vi kommer att använda i vår empiriska undersökning. Denna karaktäriseras av ett medvetet urval i populationen, utifrån bakomliggande kännedom om personerna, i hopp om att de ska kunna bidra med högkvalitativ data. (Denscombe, 2009, s.37)

3.2 Undersökningsgrupp

Undersökningsgruppen som ligger till grund för vår datainsamling tillhör populationen lärare i geografi på gymnasieskolor i Skåne. Antalet informanter, i vår undersökning, uppgår till fyra stycken, varav två män och två kvinnor, och kommer ifrån tre olika kommuner och

representerar fyra olika gymnasieskolor inom dessa. Då den geografiska spridningen i vårt urval är relativt stor och omfattar tre kommuner, anser vi att det finns förutsättningarna för att våra problemformuleringar kan belysas ur olika perspektiv utifrån de divergerande förutsättningar som återfinns i respektive kommuner. Kontaktförfarandet med informanterna har skett på ett sådant sätt att ett missiv (bilaga 1) har skickats ut och därefter har de som återkommit och visat positiv respons åter kontaktats för att på en mer detaljerad nivå planera intervjutillfället. Intervjulokalerna var i samtliga fall platser härlhörande på respektive skola som informanterna arbetade på. I undersökningens resultatdel kommer informanterna att benämnas med fiktiva namn enbart baserade på könstillhörighet. Dessa är; Urban, Bertil, Malin, Elisabeth.

3.3 Insamlingsmetod

Den insamlingsmetod som vi har valt att använda oss av i denna studie är kvalitativ, vilken inte är helt ovanlig när det gäller småskaliga studier. Anledningarna till varför ett kvalitativt tillvägagångssätt är att föredra är, för vår del, flerfaldiga och infattar bland annat; att en mer djupgående och detaljerad bild av vad materialet har att erbjuda kan påvisas samt att ett holistiskt perspektiv framhålls för att kunna se samband i materialet snarare än att se olika faktorer var för sig. (Denscombe, 2009, ss. 321-322)

Intervju, som metod, lämpar sig synnerligen väl när ämnet, som empiridelen kretsar kring, behandlar åsikter, uppfattningar, känslor och erfarenheter, vilket är fallet i vår studie.

Samtliga ämnen ovan är till sin karaktär sådana, att de med fördel penetreras på djupet, med en hög detaljrikedom, snarare än att enbart beröras ytligt. Det som är karaktäristiskt för semistrukturerade intervjuer är att den intervjuade ges möjligheten att utforma utförliga öppna svar på de bestämda frågor som ges och att intervjuaren är anpassningsbar med avseende på strukturen på intervjun. Genomförandet av de semistrukturerade intervjuerna sker i form av personliga möten, mellan oss intervjuare och en informant i sänder. Några fördelar med personliga intervjuer är att de oftast är lättare att arrangera då endast ett fåtal individers världar måste interagera samt att hantering av intervjun, i såväl genomförande som i efterarbetet, blir enklare för forskaren. (Denscombe, 2009, ss. 232-235)

Vid genomförandet av intervjuerna användes en diktafon, detta främst på grund av att detta

redskap ger intervjuarna möjligheten att, efter avslutat samtal, gå tillbaka och verifiera det som sades under intervjun utifrån en bestående replika. (Denscombe, 2009, s. 259)

3.4 Bearbetning och analys

För att kategorisera och ordna det material som samlats in vid intervjuerna, kommer ett fenomenografiskt förhållningssätt att användas. Fokus inom fenomenografin ligger på mänskliga uppfattningar och dess relation till omvärlden. Arbetssättet har för oss inneburit att vi har, utgående ifrån det material vi har samlat in, bekantat oss med datan, efter transkribering, och försökt gripa efter helheten. Därefter har vi försökt identifiera skillnader och likheter i intervjumaterialet, för att sedan kategorisera datan utifrån det som utkristalliserats, som relevant för undersökningen. (Patel & Davidson, 2003, s. 33)

Hermeneutik är den empiriska kunskapsteori som vi, tillsammans med fenomenografin, kommer att använda oss av i den bearbetning och analys av datan, vilken har samlats in. Patel & Davidson (2003) menar att hermeneutiken, som ofta associeras med kvalitativ data, idag är ett begrepp vars betydelse det är svårt att sätta fingret på, men anser att dess essens är en tolkning av den mänskliga verkligheten. De erfarenheter och den kunskap som forskaren har med sig ligger honom/henne inte i fatet utan ska snarare ses som en styrka då tolkningen av materialet ska ske. Genom egna erfarenheter tolkar forskaren materialet, som har insamlats, och rör sig perspektivmässigt mellan det holistiska och delarna som utgör helheten. Med denna process önskar forskaren att uppnå en så komplett förståelse som över huvud taget är möjlig. (Patel & Davidson, 2003, ss. 28-31)

3.5 Etiska överväganden

När människor involveras i forskning skall de informeras, både skriftligt och muntligt, på ett sådant sätt att personen förstår innebörden. Vidare ska personen själv kunna välja huruvida han/hon vill delta eller ej och personen har alltid möjligheten att när som helst avbryta. (Vetenskapsrådet, 2013)

Vetenskapsrådet fastställer att ”det är ett krav enligt etikprövningslagen att forskningspersonen skall informeras om:

- Den övergripande planen för forskningen
- Syftet med forskningen
- De metoder som kommer att användas
- De följder och risker som forskningen kan medföra
- Vem som är forskningshuvudman
- Att deltagande i forskningen är frivilligt
- Att forskningspersonens har rätt att när som helst avbryta sin medverkan”

(Vetenskapsrådet, 2013)

Med hjälp av det missiv som har distribuerats anser vi att vi har fullföljt våra förpliktelser med avseende på ovanstående statuter. Vid varje enskild intervju fastställs även ytterligare en gång muntligt att personen är införstådd med konceptet, för att vi ska försäkra oss om att det utan tvivel är så som är fallet.

4. Resultat

Studiens resultat, som redovisas i detta kapitel, grundar sig på det material de fyra respondenterna Malin, Elisabeth, Bertil och Urban förtäljde vid respektive intervju, utifrån intervjufrågorna i bilaga 2. Kapitlet är indelat i två huvuddelar; lärarperspektivet och elevperspektivet innan det avslutas med en resultatsammanfattning.

4.1 Ur ett lärarperspektiv

4.1.1 Begreppsdefinitioner och inställning till praktiska moment

Att definiera begreppen som ingår i ämnesplanen för geografi på gymnasiet vållar de intervjuade lärarna vissa problem, tvetydiga utläggningar och en viss osäkerhet smyger sig in bakom deras svar. Malin gestaltar denna osäkerhet i sitt resonemang:

”En exkursion kan också kallas en fältstudie, [...]så att inte helt lätt att göra någon jättestor distinktion däremellan.”

Definitionerna av begreppen fältstudier och exkursioner har hos tre utav fyra respondenter tydliga gemensamma drag, som bland annat innefattar att fältstudier är en aktivitet som sker i fält där eleverna är aktiva och ofta jobbar med uppgifter och insamlande av data enskilt eller i grupp. Det som tydligast skiljer fältstudier från exkursioner är att intervjuobjekten uppfattar exkursioner som en lärarledd/expertledd aktivitet där eleverna tillsammans med läraren tar sig ut och upplever ett fenomen eller en plats. Urban exemplifierar detta på ett tydligt sätt:

”Så det vi oftast ägnar oss åt det är ju exkursioner, alltså att vi åker ut och tittar på någonting, får en genomgång av någonting av någon som kan det.”

En gemensam ingrediens i koncepten fältstudier och exkursioner som påvisas av samtliga respondenter är att aktiviteten sker utanför skolans väggar. Däremot ses, av alla de som blivit intervjuade, laborationer och övningar som undervisningsinslag, vilka främst sker inomhus i en klassrumsmiljö. Detta berättar exempelvis Elisabeth om:

”Alltså de [laborationerna] upplever jag då mer att man genomför i klassrummet”

Inställningsmässigt är respondenterna helt eniga att praktiska moment är viktiga och värdefulla för geografiundervisningen. Samtliga lärares positiva inställning till praktiska moment går inte att ta miste på och möjligheten att koppla ihop teorin med praktiken, genom

dessa moment, ses som ovärderlig för att göra ämnet levande och relevant för eleverna. Samtidigt framkommer det att enbart praktiska eller teoretiska moment inte gynnar undervisningens progression och elevernas förståelse, symbiosen mellan de båda är därför utav yttersta vikt. Bertil tydliggör sin inställning till praktiska moment:

”Inställningen till denna typ av undervisningsmetod, alltså den är oerhört värdefull [...] geografiämnet är ju ett ämne, alltså man måste konkritisera det tycker jag [...]det är inte teoretiskt bara, utan det är praktiskt va. Så att den kopplingen tycker jag är viktig på olika sätt.”

4.1.2 Förutsättningar

Vid de genomförda intervjuerna uppkom ett flertal faktorer som kan knytas an till de förutsättningar som finns eller inte finns för lärarna att genomföra praktiska moment. Dessa kan delas in i två olika kategorier av förutsättningar; praktiska och ämnesmässiga.

Den praktiska förutsättning som lärarna unisont lyfte fram som den förutsättning som begränsar deras möjligheter allra mest vid planeringen utav praktiska moment är den ekonomiska faktorn. Skolorna har, i samtliga fall, ytterst begränsade möjligheter att ekonomiskt tillåta några större eskapader och en lärare har till och med slutat att äska medel helt. Elisabeth ger sin syn på hur den ekonomiska verkligheten har förändrat i skolans värld:

”Exkursioner, sämre förutsättningar nu än tidigare på grund av ekonomin. Vi måste spara så mycket som möjligt. Förr var det bara att planera och så åker vi och gör det och det och det, men idag så måste man fråga snällt om man kan få göra det. Ibland får vi, ibland får vi inte. Så att ekonomin är ett hinder idag, framförallt.”

Flertalet av respondenterna framhåller vidare att om ett större ekonomiskt spelrum hade varit tillgängligt, skulle de mer än gärna vilja utveckla och genomföra praktiska moment i större utsträckning. Malin berättar om sina önskningar såhär:

”Det hade ju varit fantastiskt roligt om det hade funnits mer ekonomi, så att man hade kunnat sätta sig i en buss och köra större exkursioner”

Vidare framhålls tidsperspektivet som en viktig faktor för de intervjuade. Dels lyfts planeringstiden fram som en faktor, vilket flertalet lärare anser, gör att planeringen utav praktiska moment kräver mer än den ”vanliga” klassrumsundervisningen. Dessutom påpekar två utav fyra respondenter att den schemalagda tiden är en viktig aspekt när praktiska moment ska planeras in i undervisningen. Ofta behöver läraren i fråga ta flera andra lektioner i anspråk för att kunna hinna med att genomföra en viss aktivitet. Därmed blir samarbetet med

kollegorna också en betydande faktor för att kunna lösgöra lektionstid, som senare ska ”betalas” tillbaka. Bertil belyser detta i följande resonemang:

”Problemet är bara att hitta tiden eftersom exkursioner eller fältstudier tar allt ifrån en förmiddag upp till en vecka, [...] vilket gör att man måste ha förstående kollegor som accepterar att man tar loss dem [eleverna]”

Tre respondenter poängterar att ju större elevgrupp man lyckas involvera i ett praktiskt moment, desto enklare är det att kunna motivera för skolledningen varför de ska avsätta extra medel för att aktiviteten ska kunna genomföras. Dock belyses säkerhetsaspekten av två utav de fyra lärare som intervjuades, som en viktig faktor att ha i åtanke såväl under planeringen och genomförandet av praktiska moment. Urban åskådliggör detta på följande vis:

”Men i och med att vi har så stora klasser, [...] [att] ge sig ut och cykla med 33 elever i trafiken och ha med alla där vet du, det är inte så jädra käckt. Så det är ju en liten säkerhetsaspekt där också, sätta alla på en buss ja det kan man ju göra och bussa runt dem, men det är ju inte riktigt samma [sak].”

Vidare lyfter flertalet respondenter vikten av att, ur en säkerhetsynpunkt, ha god kännedom om både sig själv och sina elever till exempel eventuella allergier och funktionshinder. Dessutom framhålls att med ökad yrkeserfarenhet kommer även en större medvetenhet kring vilka risker som är förknippade med praktiska moment.

Ur det ämnesmässiga perspektivet lyfts det, utav ett intervjuobjekt, vikten av yrkeserfarenheten vid genomförandet av praktiska moment. Denne menar att med större erfarenhet och säkerhet i sin egen lärarroll, sina ämneskunskaper och i sig själv medför att eleverna och det praktiska momentet kan ligga i fokus. Tre respondenter framhäver att de till följd av mer erfarenhet har lärt sig att ta vara på det som närområdet har att erbjuda. En positiv synergieffekt, som berörs av respondenterna, är ökad säkerhet och att det är ekonomiskt fördelaktigt för skolans budget. Att känna och använda närområdet är tre utav fyra respondenter eniga om att det är utav yttersta vikt för undervisningen. Både Urban och Bertil är ense om detta:

”Det gäller att ta tillvara på det som ligger nära och kunna använda det på ett bra sätt, [...] med mer erfarenhet så har jag sett möjligheterna på nära håll.” (Urban)

”Närområdet ska inte underskattas däremot. Att vi måste beskriva närområdet för eleverna, vegetationsmässigt, klimatologiskt och på andra sätt, så man måste ut.” (Bertil)

Dock menade en respondent att närområdet inte alltid erbjuder det utbud som är önskvärt vid praktiska moment, varpå denne ansåg sig tvungen att utforma tidsmässigt längre sammanhängande praktiska moment på annan ort för att det skulle bli något av det och för att eleverna skulle uppfatta det som givande. Lokalkännedomen för lärare som är inflyttade från annan ort belyses som en viktig faktor av framförallt två intervjuobjekt, för att undervisningen kopplat till det lokala ska vara möjlig. Att etablera ett kontaktnätverk anses av tre utav fyra respondenter, vara en nyckelfaktor för att kunna låsa upp dörrar till annars svårtillgängliga lokala aktörer på flera olika plan och inom flera olika områden. Även att vårda kontakterna, framhålls vidare utav en respondent, som en mycket viktig del av samspelet mellan skolan och samhället, för att möjligheten ska kunna återkomma i ytterligare framtida samarbete.

Samtliga respondenter menar att aktiviteter som genomförs i skolans regi ska ha grund i styrdokumentet. En respondent anser dessutom att styrdokumentet, som de är utformade idag med de lydelse som inkluderas, bildar förutsättningar för denne att möjliggöra så att eleverna får ta del av praktiska moment. Elisabeth förtydligar detta vidare:

”Det är [...] tydligt i geografin att man ska göra sådana här saker och då kan man alltid lita sig på styrdokumentet och säga att det här måste vi få göra.”

4.1.3 Genomförande av praktiska moment

Samtliga respondenter anser sig genomföra praktiska moment i någon form, vilka innefattar exkursioner, fältstudier, laborationer och övningar. Gällande laborationer och övningar, som respondenterna definierade som inomhusaktiviteter, uppger tre utav fyra att de använder laborationer i sin undervisning medan samtliga menar att de inkluderar olika typer av övningar i geografiundervisningen. Arbetet med kartor är vanligt förekommande inom denna kategori och anses av respondenterna som en tacksam del av geografin att tillämpa detta arbetssätt på. Angående exkursioner och fältstudier ansåg samtliga respondenter att de i olika utsträckning använder dessa praktiska inslag som del av geografiundervisning. Såväl lokala inslag som mer långväga utflykter, både inom och utanför rikets gränser, presenterades utav respondenterna vid intervjutillfällena, som exempel på hur de arbetar med exkursioner och fältstudier i undervisningen. Bertil beskriver hur han tillämpar exkursioner i sin undervisning:

”Vilket gör att vi i årskurs tre tar eleverna till Indien, Sydafrika, Kina eller Thailand och där inkluderas då så att säga, mycket av både kultur- och naturgeografiska fenomen. [...] Där tar vi

upp jordbruksfrågor, befolkningsfrågor, klimatologiska frågor, vegetationsfrågor, ja hela spannet kan man väl säga.”

Av respondenternas beskrivningar av hur de genomför exkursioner och fältstudier framgår det med all önskvärd tydlighet att dessa praktiska moment inte bara kan äga rum i naturen utan i flertalet olika miljöer. Staden, som den mångfacetterade miljö den är, används utav samtliga respondenter i olika utsträckning i exkursions/fältstudiesammanhang. Såväl ur det givna stadsgeografiperspektivet med urban planering som även ur det kulturgeografiska perspektivet används staden och det som den erbjuder, även ur ett näringslivsperspektiv av flertalet respondenter. Malin exemplifierar hur hon använder staden och dess beskaffenheter i sin geografiundervisning:

”Staden är väldigt användbar för att göra praktiska bitar, rädslans geografi inte minst, [där] kommer vi kanske också knyta an till och analysera vilka områden och specifika platser i staden som är obehagliga i staden för män/kvinnor, i olika åldersgrupper under olika tider på dygnet tex. Så att staden är väldigt angenäm och lätt att använda sig av i praktisk geografi.”

Samtliga respondenter nämner näringslivet och kopplingen till detta som en viktig del av undervisningens anknytning till elevernas vardag. Exkursioner som genomförs på arbetsplatser och verksamheter, menar två respondenter, tenderar att med fördel ledas av extern expertis, efter att läraren har förankrat grundläggande förutsättningar i en klassrumsmiljö.

4.2 Ur ett elevperspektiv

4.2.1 Elevers lärande

En av de största fördelarna som framhävs av samtliga respondenter är hur kopplingen mellan teori och människans verklighet och vardag tydliggörs genom praktiska inslag i undervisningen. Vidare anser respondenterna att en viktig funktion som praktiska undervisningsmoment fyller, är att göra ämnet mer levande för eleverna. Malin förtäljer sin syn på hur hon anser att kopplingen mellan teori och praktik förtydligas:

”Det ökar förståelsen att det vi läser om är vår vardag, att det ligger nära oss, att förstå sin närmsta omgivning och därmed också bygga vidare och förstå Sveriges omgivning kopplat till en global omgivning, se mönster i det lilla som också finns i det stora. Jag tänker också att man förkroppsligar böckerna. Det är väl det jag ser, samband mellan teori och praktik.”

Variation i undervisningen är en annan faktor som belyses utav respondenterna som en av de viktigaste anledningarna till varför det är av vikt att inkludera praktiska moment i undervisningen. Flertalet respondenter menar vidare att variationen av moment i undervisningen, såväl inomhus som utomhus, är fördelaktigt dels för att fånga elevernas intresse men även för att främja deras inläring. Att invanda mönster och att den klassrumsbundna traditionella undervisningen bryts, upplevs av merparten av intervjuobjekten som en positiv faktor för eleverna och undervisningen i sin helhet. Även den vanemässiga sociala strukturen luckras upp, i positiv bemärkelse, när eleverna ges möjligheten att interagera på ett sätt som det inte finns tillfälle att göra i en klassrumsmiljö. Elisabeth belyser detta vidare:

”Att elever och lärare kan umgås på ett annat sätt än vad man gör normalt och man kan se andra sidor hos varandra och sådär. Så att jag tycker att det är oerhört positivt.”

En typ av variation, i undervisningen, som kan komplettera den traditionella undervisningen är användandet av olika medier i klassrummet. Exempelvis visandet av bilder, filmer och ljudupptagningar via diverse elektroniska hjälpmedel, som bidrar till att den auditiva och visuella inläringen förstärks, gör att fler sinnen involveras i lärandeprocessen. Samtliga respondenter menar dock att de klassrumsupplevelser som går att framkalla på artificiell väg inte alls kan jämföras med den effekt som elevers lärande får av det eleverna själva kan uppleva genom sina fem sinnen. Urban förtydligar vikten av att involvera elevernas sinnen i undervisningen:

”Det är inte så lätt att förklara våtmark för någon som aldrig har sett det, det är blött, det fungerar liksom inte. Det är inte helt enkelt alla gånger. Man kan ju visa bilder och så på det men det är ju ännu bättre om man har varit ute och fått fötterna blöta liksom, och verkligen har fått se hur det ser ut, hur man tänker och hur vattnet rinner och sådär.”

Flertalet respondenter menar även att de intryck som eleverna får av egna upplevelser bidrar till att de får ett starkare minne av dessa än vad de får av till exempel vad som sägs vid en föreläsning eller det som läses ur en bok. Bertil utvecklar sin åsikt om hur elevernas förståelse och inläring är knutna till sinnliga intryck:

”Mycket starkt ökad förståelse, [...] alltså inte bara den här kunskapsbanken, inläsning, inläring och sådant, utan man kan referera till någonting annat också. Det förstärker all inläring, man spelar med flera sinnen. [...] Elever kommer ihåg mer av det som de har sett och gjort, än det som de har läst.”

Utöver ökad förståelse lyfts även djupinläring fram, av merparten av respondenterna, som en positiv effekt för elevernas lärande till följd av ett praktiskt arbetssätt. Variationen mellan

praktiska och teoretiska bitar, inom undervisningen, som tydliggör samband ger eleven möjlighet att associera inläst kunskap med egna verkliga upplevelser. Elisabeth åskådliggör ytterligare en synergieffekt som elever kan komma att åtnjuta till följd av praktiska moment:

”I bästa fall sår man ju ett litet frö till att de ska få ett intresse och nästa gång de är ut någonstans, åker eller vistas på en plats som de inte hade varit på tidigare eller kanske hemma, det vet man inte, så hoppas man ju då att de kan se det ur ett annat och ett nytt vidare perspektiv.”

Två av fyra respondenter kastar ljus på vikten av att elever ges tid, i den miljön man befinner sig i, att sitta ner, lyssna och reflektera över sina upplevelser. Utan att behöva känna stress, kan eleverna förhoppningsvis befästa känslan de har inom sig och på detta vis bygga ett minne kring den.

4.2.2 Förutsättningar

Den förutsättning som samtliga respondenter framhåller som kanske den viktigaste för eleverna inför praktiska moment är att eleverna känner en tydlig förankring av aktiviteten i förhållande till den dagliga verksamheten. Dels bör aktivitetens syfte tidigt tydliggöras så att eleverna inte känner att momentet är irrelevant eller taget ur luften och dels bör elevernas kunskapsbakgrund säkerställas, så att den är på en tillräcklig nivå i förhållande till aktiviteten. En risk som målas upp av en respondent är, att om eleverna inte känner tillräcklig förankring, att aktiviteten inte känns som en naturlig del av undervisningen, så kan den i värsta fall upplevas som en nöjesresa. Urban belyser detta vidare:

”Men det är det som är risken där, att det blir ett fristående moment, det är väldigt svårt att få in den i undervisningen på ett sätt. Det är lätt att det blir ett fristående moment som man inte riktigt kan koppla till undervisningen.”

Elisabeth lägger ut texten ytterligare kring vad hon anser om att ha en ordentlig förankring hos eleverna:

”För elevernas skull är det ju viktigt att de är insatta innan på vad är det vi ska titta på? Att de har förkunskaperna och är medvetna om vad vi ska göra och vad vi ska få ut av det och vad jag förväntar mig utav de under dagen.”

Två respondenter vidhåller att teori bör, kronologiskt i undervisningen, komma före praktik, då de anser att eleverna måste ha tillräckligt med kunskap innan de beger sig ut i verkligheten, för att eleverna ska kunna få ut så mycket som möjligt av aktiviteten. Samtliga respondenter

tillstår dock det inte finns en given kronologi huruvida teori bör komma före praktik, men om praktik ska användas innan teori i undervisningen blir detta endast som en introduktion eller med avsikt att skapa initialt intresse. Bertil förmedlar sin åsikt på ämnet:

”Alltid, de ska alltid ha en teoretisk genomgång, alltså en teoretisk kunskapsbas först och sen tittar man på det praktiska momentet eller på det verkliga, hur det ser ut i verkligheten. Inte tvärtom, för då har man ingen förståelse. [...] Så att det är väldigt viktigt att först...(Bertil tänker)... alltså det är som att laga mat, först måste man gå igenom hur gör man och sen så gör man det liksom.”

Malin ser möjligheterna med olika lösningar beroende på olika scenario:

”Ja det är förberedelserna innan tycker jag, så att studenterna inte kommer ut och är virriga och så att det inte blir en massa alternativa [tolkningar], så vida man inte vill ha det så, alltså en massa alternativa tolkningar, men har man ett tydligt syfte med vad man vill, eller så är syftet att ni ska gå ut förutsättningslöst och känna in ett område, det kan också vara ett syfte, vad ser ni? Så att man inte ger de teorin innan, det kan vara olika ingångar.”

Olika klasser genererar olika förutsättningar för undervisningen, menar merparten av de intervjuade, vilket medför att praktiska moment kan se annorlunda ut från år till år och olika klasser sinsemellan. Dels vilket innehåll som behandlas och dels vilka faktiska aktiviteter som genomförs är beroende av elevernas olika inriktningar och förkunskaper.

Gällande längden på de praktiska momenten anser samtliga lärare att korta, kärnfulla exkursioner och fältstudier ofta faller i god jord hos eleverna, främst på grund av de upplever att eleverna ibland inte orkar koncentrera sig under en hel dag. Urban ger sin syn på saken:

”Det kan ju vara bättre att köra en kort på två timmar och att titta på en sak än att köra fem saker en heldag. Eleverna blir mätta också om man kör för mycket med dem. Alltså börjar man på morgonen så är dem pigga och tycker det är lite skojigt och så, och sen så blir det lite mer och mer iPhones och sådant ju längre dagen går. Koncentrationen sjunker.”

Dock framhålls, från samtliga håll, att även längre aktiviteter kan vara ett givande inslag i undervisningen, där en fördel som lyfts fram innefattar att eleverna ges större möjligheter att finna sin roll i tillvaron. Ett varningens finger lyfts dock av flertalet respondenter angående programmet vid, såväl tidsmässigt kortare som längre, praktiska moment. Detta anser de att det inte får bli för digert, vilket kan medföra att eleverna känner stress och risken finns då att de går miste om möjligheten till upplevelsen.

4.3 Resultatsammanfattning

Resultatet delades in i två delar; ur ett lärarperspektiv och ur ett elevperspektiv.

Ur ett lärarperspektiv framkom det att lärarna unisont uppvisade en positiv inställning till inkluderingen av praktiska moment, som en del av undervisningen. Gällande lärarnas definitioner av begreppen i ämnesplanen återfanns en viss tveksamhet, distinktionsmässigt, dock gick gemensamma drag att urskilja. Bland de faktorer som lyftes fram kring förutsättningarna uppkom såväl ekonomi, tid, säkerhet, yrkeserfarenhet samt lokalkännedom. Vidare påvisades det att praktiska moment kan genomföras på ett flertal olika sätt, i ett flertal olika miljöer.

Ur ett elevperspektiv, med avseende på lärande, lyftes framförallt verklighetsanknytning, variation, upplevelser och djupinläring fram som faktorer, vilka inverkar på lärandeprocessen. Gällande elevernas förutsättningar framkom det att både förankring av motivet/syftet och planering är två viktiga variabler, för att aktiviteten ska bli ett givande inslag i undervisningen, oavsett dess tidsmässiga längd.

5. Diskussion & Analys

Med utgångspunkt i intervjustudien, genomförs i detta kapitel en analys av det resultat som framkom i det föregående kapitlet. Litteraturbakgrunden kopplas till analysen i en diskussion för att knyta an de resultat vi har påträffat till befintliga studier och vedertagna teorier. I direkt anslutning till resultatdiskussionen och analysen återfinns de slutsatser som har kunnat dras. Kapitlet avslutas med en metoddiskussion.

5.1 Resultatdiskussion & Analys

Att sätta fingret på vad som ingår i begreppen exkursion, fältstudie, laboration och övning, vilka samtliga nämns i ämnesplanen för ämnet geografi i gymnasieskolan, visade sig tydligt i respondenternas svar, vara något som gav de vissa bryderier. De svar som gavs var givetvis respektive lärares tolkning utav begreppen, tagna ur en ämnesplan som är skriven på ett sådant sätt att läraren ges möjligheten att göra sin egen tolkning, vilket också får konsekvensen att många, i alla fall till viss del, olika definitioner råder hos olika lärare. Möller (2003) påtalar att tolkningar av ämnesplanen kan förändras beroende på kommunala förutsättningar. Därmed finns möjligheten att även begreppsdefinitionerna kopplade till ämnesplanen förändras därefter. Dock ska det givetvis poängteras att vissa gemensamma drag utkristallerades efter intervjuerna för respektive begrepp. Att det finns en rik mångfald av liknande begrepp bidrar även det till svårigheter att precisera och göra tydliga distinktioner begreppen sinsemellan. Den definition som presenterades i början utav litteraturdelen för praktiska moment var i stora drag överensstämmande med den bild av vad främst exkursioner och fältstudier innebar för respondenterna, som framförallt har sin grund i en lärandemiljö utanför klassrummets väggar och med egna upplevelser i fokus.

Den uteslutande positiva inställningen till praktiska inslag i undervisningen, som respondenterna tydligt påvisade, går hand i hand med hur de såg möjligheter att därigenom involvera eleverna i undervisningen. Geografiämnets tvärvetenskapliga karaktär, som både Skolverket (2013a) och Möller (2003) benämner, samt ämnets starka traditioner som ett ämne där utforskande och undersökande, har varit, och är centrala delar i ämnet (Molin, 2006, ss.21-39), medför att den positiva inställningen som framkommer, kan därmed anses som tämligen naturlig. Inte många andra skolämnen inbjuder, på ett lika tydligt sätt, till att lämna skolans lokaler för att gestalta skolböckernas innehåll genom att genomföra praktiska nedslag

i verkligheten. Därför kan det kännas märkligt att geografiämnet vid den senaste omstruktureringen av gymnasieskolan fick förminskat utrymme som ämne, framförallt i jämförelse med sina, på högstadiet, SO-ämnesgrannar, som samtliga fick statusen av gymnasiegemensamma ämnen. Även det faktum att geografi är det ämne, som genom sin tvärvetenskapliga karaktär, agerar brygga mellan samhällsvetenskapen och naturdidaktik, har inte heller betytt något när förändringen var ett faktum. Dewey (2004) framhåller också vikten av att eleverna ges möjligheten att närma sig och agera i det samhälle som de lever i och för att detta ska vara möjligt måste avståndet mellan skolan och samhället krympa. En del av applicerandet av praktiska moment i undervisningen blir att eleverna, i vissa delar, lämnar skolans trygga famn och öppnar dörren mot det samhälle som finns utanför skollokals inneslutande väggar och därmed ges möjligheten att krympa, det ofta allt för stora, avståndet.

Möller (2003) menar att lärare som har större kunskapsbank och erfarenhetsförråd, har större möjligheter att kunna utnyttja närmiljön på ett sådant sätt som är gynnsamt för eleverna och deras utveckling. Detta är helt i samstämmighet med det som framkom av vissa av respondenternas utsagor, där ökad erfarenhet i lärarrollen bidrar till att läraren inte behöver lägga så mycket tankeverksamhet på sig själv och sin egen roll, utan snarare kan fokusera fullt ut på elevernas lärande i den givna situationen. Följden blir även en större flexibilitet genom en friare och mer självklar roll som en naturlig ledare i gruppen. Att känna till och behärska den närmiljö som finns omkring oss lyfts även fram av respondenterna som en viktig förutsättning för att eleverna ska kunna förstå deras livsvärld och fenomen inom denna, som en grund för senare kunna se sambanden mellan det lokala och det globala. Detta menar även Möller (2003) är klart fördelaktigt för eleverna, för att kunna behärska sin omgivning. Med andra ord är lärarens lokalkännedom utav yttersta vikt för att undervisning i närmiljön ska vara möjlig. Detta medför att nyinflyttade och/eller nytexaminerade lärare kan ha svårigheter att se möjligheterna som närmiljön erbjuder, vilket då kan få till följd att antingen eleverna går miste om lektionsmomentet helt eller att läraren beger sig med klassen längre iväg till mer välkända platser, trots att kanske liknande möjligheter ges i en mer närbelägen miljö.

Därmed blir betydelsen av ett kontaktnätverk med god spridning mycket viktig, dels för att över huvudtaget, i vissa fall, komma till platsen eller aktiviteten och dels för att kunna ta del av extern expertis rent kunskapsmässigt, vilket också fastslås i resultatdelen. Vygotskij anser att, i sin teori om den proximala utvecklingszonen, eleven behöver hjälp av extern vägledning

för att kunna tillskansa sig mer kunskap och därmed utöka sin zon (Stensmo, 2007, ss.181-195). I fallet extern expertis kan denna både ses som vägledare för eleverna och för den delen läraren, kunskapsmässigt. Även läraren är för eleven en form av expert då denne förbereder eleven för dels det praktiska momentet innan den utomstående experten tar vid och dels även mer generellt i undervisningen. Kronologin, huruvida teori ska introduceras före praktik, var ett område där respondenterna inte var helt ense, men som ändå utmynnade i ett unisont samtycke angående att de båda bitarna av undervisningen anses vara lika viktiga. De lever i en symbios med varandra där den ene inte klarar sig utan den andre, för att elevernas lärande och förståelse ska kunna nå sin fulla potential. Szczepanski & Dahlgren (2011) framhåller att samarbetet mellan klassrumsundervisning och praktiska inslag, är essentiell för undervisningen generellt, båda har sina respektive för och nackdelar, men de spelar lika stora roller i skolans utbildning av framtida generationer.

Att olika klasser ofta har olika förutsättningar är ett välkänt didaktiskt faktum.

Respondenterna menar i denna fråga att hur ett praktiskt moment ser ut och genomförs, kan dels skiljas åt från år till år, men även klasser inbördes. Ericsson (2004) anser att läraren ges möjligheter att anpassa undervisningen så att den ska passa dels klassen och dels individen så optimalt som möjligt, men samtidigt påtalas hur detta inte alltid är verkligheten som det ser ut just nu. Vygotskij påpekar att samspelet mellan lärare och elever är en av de viktigaste faktorerna vid inlärningsprocessens gång. Därmed krävs det av läraren att denne har en tydlig kännedom om individen, dess kunskapsnivå och bakgrund, samt att pedagogen känner till och kan använda sig av flertalet olika pedagogiska metoder, för att sedan kunna välja ut den ”rätta” för individen i fråga. Detta för att samspelet ska kunna mynna ut i något värdefullt för eleven. (Bråten, 1998, ss.23-31) En av svårigheterna i dagens skola blir, med tanke på klassernas storlek till elevantal, hur läraren ska ha möjlighet att se och tillfredsställa samtliga elever i klassen utifrån deras respektive individuella perspektiv. Utifrån Ericsson (2004) och Vygotskijs tydliga tankar om eleven som individ och hur undervisningen bör utformas därefter, känns detta därför som en utopi i dagens samhälle, där fokus snarare hamnar på att tillgodose majoriteten än att se till varje individs bästa.

Elevernas kännedom rörande syftet och att de har de rätta förkunskaperna inför stundande moment utanför skolans väggar är en av de viktigaste faktorer som lyfts fram av respondenterna i undersökningen, för att praktiska moment ska bli en meningsfull del av undervisningen. Detta bifalls även av såväl Möller (2003), Perhans (1997) och Ericsson

(2004) som samtliga menar att det är en nyckelfaktor för att nå framgång i fält. Känner inte eleven att det praktiska momentet är en naturlig del av undervisningen finns risken att det känns oväsentligt och mer som en nöjesresa än ett undervisningsmoment, vilket också framgår i resultatet. Ericsson (2004) anser vidare att för att eleverna ska känna sig trygga i en viss lärandemiljö, krävs att de är vana vid att vistas i densamma regelbundet, annars är risken överhängande att eleverna känner sig osäkra hur de ska agera och bete sig, för att använda sig av miljön på bästa sätt. Dewey (2004) instämmer i detta resonemang och fastställer att de platser som läraren vill använda sig av i lärandesituationer, måste för eleven var lika naturlig och bekant som hemmets självklara trygghet. Havande detta i åtanke blir det viktigt att på regelbunden basis använda sig av flertalet olika lärandemiljöer för att nå ut till så många elever som möjligt och ge de möjligheter att använda sig av kvalitéer som kanske annars inte hade premierats. Detta ger eleverna, som de individer de är, förutsättningarna att utifrån sin egen förmåga tillägna sig materialet i flertalet olika situationer och med flera olika undervisningsmetoder. Att man i geografiämnet ger eleverna möjligheten, genom att var ute i alla väderlekar och under alla årstider, att skapa sig en trygghet i den mångfacetterade miljö där ämnet till stor del har sin grund, helt i enlighet med Ericsson (2004).

Angående längden på de praktiska momenten hade respondenterna lite olika syn på vilken typ som de föredrog, men det var tydligt att samtliga ansåg att kortare inslag ofta uppskattades av eleverna som en givande del av undervisningen. Däremot ansåg sig inte alla respondenter ha möjlighet att använda sig av detta alternativ, på grund av naturgivna förutsättningar. Flera av de intervjuade var dessutom positiva till att dessutom, om möjligheten gavs, varva längre praktiska moment med kortare varianter, för att åstadkomma ytterligare variation i undervisningen. Ericsson (2004) påpekar att elever som inte har vanan att se undervisning utanför skolans väggar som en del av vardagen, kan uppfattas som okoncentrerade, vilket kan få utlopp på ett flertal sätt. Dock anser respondenterna att okoncentration även också kan falla på vid för långa aktiviteter och/eller vid aktiviteter som för eleverna saknar motiv, och framhöll därför korta, lokala praktiska moment som ett bättre alternativ. Perhans (1997) instämmer i att korta praktiska moment är att föredra då gruppen är oerfaren av arbete i fält och lyfter vidare fram att det ofta dessutom finns en ekonomisk fördel för skolan att använda sig av den typen av praktiska moment.

Skolornas ekonomi är den faktor som samtliga respondenter lyfter fram som den enskilt mest betydelsefulla faktor som begränsar lärares möjligheter att planera och genomföra praktiska

moment. Samtidigt belyser flertalet av respondenterna hur de, om ytterligare ekonomiska resurser hade varit tillgängliga, mer än gärna hade inkluderat till antalet flera praktiska moment, såväl tidsmässigt kortare som längre. Att ekonomin påverkar, om inte allt, så väldigt mycket inom skolans värld och på vilket sätt undervisning kan bedrivas, blir i detta exempel extremt tydligt. Om inte närmiljön erbjuder, om läraren inte känner närmiljön så att denna kan användas på ett relevant sätt eller om närbelägna alternativ medför en viss ekonomisk kostnad, kan skolan bli tvungna att avsätta större medel för att någon form utav praktiska moment, utanför skolans väggar, ska kunna genomföras över huvudtaget. Då ämnesplanen för geografi på gymnasiet stipulerar att fältstudier, exkursioner, laborationer och övningar ska ingå i undervisningen, så har läraren starka motiv för att antingen inom avsedd budget för ämnet eller med hjälp av extra medel se till att Skolverkets statuter tillgodoses. Givetvis kan läraren, ofta i samspel med eleverna, välja var tyngdpunkten inom undervisningen ska placeras, men de ovanstående momenten ska, och inte bör, vara med oavsett hur läraren väljer att lägga upp sin planering av undervisningen.

Szczepanski & Dahlgren (2011) framhåller att ett flertal obstruktioner kan finnas vid genomförandet av praktiska moment utomhus. Bland dessa nämns, förutom ekonomin, osäkerhet inför metoden, tidsaspekten, restriktioner i form av stöd från kollegor samt säkerhetsaspekten. Respondenterna anser även att säkerhetsaspekten är en av de viktigaste delarna när dels ett praktiskt moment ska planeras, men även vid själva genomförandet. Läraren har i princip inte juridiskt skadeståndsansvar, men givetvis vill ingen ha det på sitt samvete om något, stort som smått, skulle gå väldigt fel vid en aktivitet utanför eller för den delen även innanför skolans väggar. Utomhus finns andra risker som inte på samma sätt finns i den mer strukturerade klassrumsmiljö, vilket en oerfaren lärare kanske inte är helt medveten om, vilket i sin tur kan leda till att utomhusaktiviteter uteblir eller reduceras till ett minimum. Även tidsaspekten påtalades av respondenterna som en viktig faktor ur två olika perspektiv. Planeringstiden för praktiska moment anses av respondenterna ta mer tid i anspråk kontra den tid de anser sig behöva för att planera reguljär klassrumsundervisning. Vidare belyses också vikten av ett gott kollegialt samarbete lärare sinsemellan för att i planeringsfasen kunna allokera relevant tid för genomförandet, främst genom byteshandel med lektionstid. Det vedertagna ordspråket övning ger färdighet, blir signifikativt både gällande respondenternas utsagor angående såväl säkerhet som tid. Detta då det tydligt framgår att, deras mycket positiva generella inställning till trots, fördelningen mellan praktiska- och teoretiska moment är tämligen snedfördelad inom undervisningen. Hade vanan funnits i lärarkåren för att i större

utsträckning arbeta med praktiska moment generellt, borde därmed följderna vara att just tids- och säkerhetsaspekterna inte hade uppfattats som lika stora hinder i planerings- och genomförandefasen av praktiska moment, som de uppfattas i skrivande stund.

I genomförandet av praktiska moment anser respondenterna att flertalet olika miljöer kan anses användbara, vilka inkluderar såväl naturen (i dess olika skepnader), staden (med allt vad den har att erbjuda) samt ett kulturgeografiskt perspektiv i både urban och rural miljö. Szczepanski & Dahlgren (2011) delar respondenternas åsikt i den fråga och menar att i princip alla tänkbara miljöer, kan vara en möjlig lärandemiljö. Vygotskij lyfter fram och poängterar att lärande inte bara kan ske inom skolans väggar, utan att lärande kan ske när som helst på dygnet och i princip på vilken plats som helst. För att förstå den verklighet eleven lever i behöver denne använda sig av olika artefakter, vilka kan finnas i olika utsträckning i olika miljöer (Stensmo, 2007, ss. 198-199). Därmed blir det viktigt för läraren att "utsätta" eleverna för så många miljöer som möjligt för att de ska kunna komma i kontakt med många olika situationer där olika verktyg är olika viktiga att kunna hantera. Att respondenterna innehar uppfattningen att praktiska moment inom ämnet geografi kan ske på en rad olika platser, är ju inte särskild konstigt då ämnets tvärvetenskapliga karaktär, som genomsyrar undervisningen, handlar om att hela tiden undersöka samband, där det tydligaste exemplet blir det mellan natur och samhälle.

I resultatet framkommer det att respondenterna anser att en av de största fördelarna med att tillämpa praktiska moment i undervisningen är för att förtydliga kopplingen mellan teoridelen i undervisningen och den verklighet och det samhälle eleverna är del av. Vidare påtalas även den levandegörande funktionen som praktiska moment kan ha på det resterande undervisningsmaterialet. Ericsson (2004), Perhans (1997) och Szczepanski & Dahlgren (2011) anser unisont att undervisning genom praktiska moment är fördelaktigt både ur ett förtydligande perspektiv och för att eleverna ska kunna associera sina stundtals abstrakta teoretiska kunskaper till något konkret sprunget ur deras verklighet. Vygotskij framhåller det holistiska perspektivet i undervisningen som en av de främsta och viktigaste faktorerna för att eleven ska känna att undervisningen är meningsfull och relevant (Bråten & Thurmann-Moe, 1998, ss. 103-106). Elevens kunskap och förståelse riskerar annars att bli isolerade kunskapsöar utan inbördes relation och därmed kan helhetsperspektivet bli lidande eller i värsta fall utebli. Av detta kan dessutom bristande motivation, hos eleverna, följa, vilket ytterligare kan försvåra undervisningssituationen och inlärningsprocessen.

Att ge eleverna en tydligare verklighetsanknytning sker, enligt Szczepanski & Dahlgren (2011), genom möjligheten till upplevelser i ett genuint sammanhang. Respondenterna anser att upplevelser bidrog i stor utstäckning till elevernas djupinläring och generellt ökad förståelse. Dock framkom det att de intervjuade lärarna menar, att upplevelser, främst visuellt och auditiva, också kan förvärfvas i en klassrumsmiljö. Dessa går dock ej att jämföra, anser respondenterna, med upplevelser som formas utanför klassrummets fyra väggar, i en genuin miljö, där samtliga fem sinnen ges utrymme att i ett sampel forma intryck och minnen. Detta ger också såväl Fjær (2005) som Kristiansen (2007) sitt fulla stöd till, i deras respektive resonemang, där det tydligt klargörs att upplevelser som skapas i ett klassrum inte går att jämföra med de som eleverna ges möjlighet att själva forma i fält, samt att upplevelser som involverar alla sinnen bidrar till helhetsupplevelser tagna ur en verklig kontext. Strumpf II, Douglass & Dorn (2011) kunde i sin undersökning dra slutsatserna att gällande frågor som krävde en djupare kunskap och förståelse samt frågor där anknytning till egna upplevelser premierades, var det en klar fördel för eleverna att själva ha upplevt och fysiskt närvarat vid exkursionen. Däremot ansågs virtuell undervisning kunna vara likvärdig, om inte bättre, vid introduktionen av ett nytt moment. Dewey (2004) anser att lärandet ska vara en aktiv process för eleven, då en passiv och lyssnande roll bryter mot elevens natur och kan därmed uppfattas som bortkastad tid. I enlighet med Deweys tankar kring elevens roll i lärandet, skulle en virtuell inlärningsprocess i klassrummet troligtvis ge sämre utveckling än om eleven ges möjlighet att själv skapa egna intryck och upplevelser, även ur ett introduktionssyfte. Dewey (1997) menar vidare att en mycket viktig del av lärandet sker när eleven ges möjlighet att, under eget ansvar, arbete och prova lösningar för att därigenom kunna inse deras värde. Ericsson (2004) skriver ”att uppleva är personligt, äkta och direkt” (Ericsson, 2004, s.140) vilket tydligt beskriver vikten av att eleverna ges möjlighet att få ett genuint intryck, som de själva skapar utifrån naturgivna förutsättningar på plats. Detta framhäver också Ericsson (2004) i sitt resonemang kring att upplevelserna är det centrala i det djupgående lärandet.

Variation i undervisningen, vilket med fördel innebär inkludering av praktiska moment, är något som respondenterna framhåller som viktigt då de anser att det bidrar till ökad inläring. Ericsson (2004) anser att klassrumsmiljön inomhus, med sin inneslutning av väggar och tak, stänger ute många potentiella lärandesituationer och ett variationsrikt lärande, som utomhuspedagogiken kan erbjuda. Variationen av olika miljöer ser även flertalet av respondenterna som en positiv faktor för elevernas lärande, då givna mönster och strukturer,

som existerar i inomhusmiljön, både undervisningsmässigt och socialt, bryts. Även djupinläring och ökad förståelse lyfts fram av merparten av respondenterna som en effekt av sinnliga intryck och upplevelser som praktiska moment kan ge upphov till. Upplevelser är dessutom grunden i de starka minnen som blir till hjälp för eleverna att associera teoretisk kunskap med egenhändigt upplevda fenomen eller platser. Perhans (1997) menar att precis på detta vis kan eleverna förankra kunskapen på en djupare nivå och därmed verkligen göra kunskapen till sin. Ericsson (2004) framhäver vikten av att på plats kunna diskutera och ställa konkreta frågor utifrån det som kan ses i realtid, för att på detta vis undvika ytlinläring och istället fokusera på en djupare och mer bestående kunskap. Att kunskap inte bara blir något som skrivs ner och sedan glöms bort, är en viktig utmaning i lärandeprocessen i såväl dagens skola som framtidens. Kunskap och förståelse, i symbios, är utav yttersta vikt för att dagens elev och därmed framtidens medborgare ska få en god beständig grund att stå på inför sitt framtida liv och de tuffa beslut som, i stort och smått, kommer att behöva fattas. Genom upplevelser som en del av en variationsrik undervisning, ges eleven möjlighet till att skapa sig starka minnen som denne, förhoppningsvis, kommer att ha nytta av i hela sitt liv.

Två synergieffekter som lyfts fram av respondenterna till följd av praktiska moment är det sociala perspektivet och en förändring av elevernas inställningar till ämnet, ett ökat intresse. Jordet (2007) och Ericsson (2004) benämner båda den sociala biten som en ack så betydelsefull del av vistelsen i en annan miljö, än den invanda klassrumsmiljön. Ericsson (2004) och Fjær (2005) lyfter vidare fram, precis som nämndes ovan, att sociala mönster tenderar att brytas och nya skapas, mycket beroende på den mer öppna miljön som till exempel i vistelse i naturen kan erbjuda. Vidare poängteras hur gruppdynamiken i klassen förändras till det bättre, då klasser ofta svetsas samman av gemensamt skapade minnen och upplevelser. Vygotskij betonar vikten av det sociala samspelet såväl inom gruppen (klassen), som mellan individen i gruppen och dess lärare i undervisningssituationer (Bråten, 1998, ss. 23-31). Interaktionen eleverna sinsemellan ges vid undervisning utomhus större möjligheter till att vara spontan. Plötsliga iakttagelser får en naturlig plats i den friare miljön, där dessutom eleven inte enbart är begränsad till att kommunicera med sin, på förhand bestämda, ”bänkgranne”. Istället kan kommunikation ske med ett flertal olika individer som vederbörande kanske inte hade kunnat delge sina observationer i en mer uppstyrd och kontrollerad klassrumsmiljö. Utomhusmiljön som lärandemiljö är därmed i större utsträckning tillåtande än begränsande, då den på ett helt annat sätt än den, av fyra väggar och ett tak, begränsade traditionella inomhusmiljön, tillåter och absorberar ljud, vilket ger eleverna

möjligheten till mer spontanitet i sitt agerande. Givetvis blir även kontakten mellan elev och lärare mer okomplicerad, naturlig och kanske rentav mer spontan än i en inomhusmiljö, där den resterande klassen ständigt har koll på de konversationer som förs med läraren. Dewey (2004) anser att utbildningen i stort är en social process och att eleverna, som en del av en större grupp (klass), ges möjligheten genom ett socialt samspel och handlingar, att utvecklas som individer.

Att elever, till följd av praktiska moment, även kan få upp ögonen för ämnet geografi på ett annat sätt än förut, är en ytterligare synergieffekt som lyfts fram i resultatet. Strumpf II, Douglass & Dorn (2011), Ericsson (2004), Fjær (2005) och Perhans (1997) målar enhälligt upp en tydlig bild av att väl genomförda och för eleverna väl genomtänkta och relevanta praktiska moment ofta bidrar till en mer positiv syn på ämnet och en förhöjd intressenivå. Ses detta objektivt borde det te sig tämligen naturligt att sådant är fallet. Elevernas motivation, som har berörts tidigare, är en viktig del av lärarrollen att stimulera på olika sätt, vilken har tydlig koppling till såväl lärandeprocessen som dess utfall. Därmed är planering och genomförandet av praktiska moment en viktig del i hur elevernas uppfattningar kring ämnet, i sin helhet, blir.

En viktig del av lärandeprocessen, som belyses i resultatet, är möjligheterna som ges för att eleverna ska kunna reflektera över skeende och upplevelser. Att relevant tid avsätts under vistelsen för att eleverna ska kunna sitta ner, fundera och resonera, i den befintliga miljön, antingen ensam eller i grupp. Därmed blir det av yttersta vikt att läraren i planeringsfasen inte planerar ett för späckat program så att denna betydelsefulla del av lärandet uteblir. Dewey (1997) framhåller i sitt resonemang kring erfarenheter, reflektionens vikt för upplevelsens helhet. Där menar han vidare att kombinationen av det praktiska handhavandet och därefter idkad tankverksamhet, över det som precis har gjorts, bidrar till skapandet av erfarenheten/upplevelsen/lärdomen. Båda delar i processen agerar i symbios och uteblir den ena eller den andra uppnås inte helheten och den personliga förankringen uteblir. Reflektion bör därmed, även i ett mer generellt perspektiv, vara en betydande del av dagens och även framtidens undervisning. Då tempot ofta är högt och innehåller rikligt med material, som ska hinnas med och gås igenom, gäller det som lärare att även hitta tid, för elevernas och även för sin egen skull, till reflektion över händelser och skeenden i stort och smått.

5.2 Slutsatser

Det övergripande syftet med denna uppsats, precis som det angavs i inledningen, är att belysa vikten av praktiska moment inom ämnet geografi, på gymnasial nivå, genom att undersöka lärares erfarenheter kring ett praktiskt arbetssätt. Utifrån de problemformuleringar som, utefter syftet, har agerat likt en kompass, för oss, i vår undersökning, har vi kunnat dra en generell slutsats; att vana är en nyckelterm för såväl elever som lärare.

Gällande hur elevernas lärande påverkas av ett kontinuerligt tillämpande av praktiska moment i undervisningen är det för elevernas del tydligt att för att de ska kunna tillgodogöra sig situationen, måste de vara väl införstådda med syftet för aktiviteten och därtill kopplade grundkunskaper för att det ska kännas såväl relevant som motiverande för dem. Däremot om en vana, bland eleverna, rörande vistelse och undervisning i en miljö utanför skolans väggar inte finns att tillgå, är risken överhängande att eleverna ser händelsen som en isolerad episod, ett avbrott i undervisningen. Upplevelser involverandes samtliga fem sinnen, som knyter ihop teorin med verkligheten, anses främja både elevernas generella förståelse och djupinläring.

Angående de synergieffekter som praktiska moment kan anses få på den övriga undervisningen är vår slutsats att dessa är av vanebrytande karaktär. De effekter som framförallt lyfts fram är den sociala faktorn och intressefaktorn. När undervisning sker i en miljö som inte är det traditionella klassrummet, tenderar uppbyggda sociala strukturer att brytas och omformas utifrån på den platsen naturgivna förutsättningar. Gruppdynamiken i klassen går från det statiska till det mer dynamiska, vilket kan bidra till en mer sammansvetsad grupp där mångfalden på ett bättre sätt kan tillgodoses. Även ur ett intresseperspektiv kan praktiska moment inverka på elevernas inställning till ämnet, vilket kan leda till ett mer positivt förhållningssätt och vidgade perspektiv.

I lärarnas fall handlar det om deras bristande vana, en unisont positiv inställning till trots, av att kontinuerligt planera och genomföra praktiska moment, vilket medför att förutsättningar, som inte hade behövt vara ett hinder, kan uppfattas som just ett sådant. Både tids- och säkerhetsaspekten uppfattas i nuläget som större obstruktioner än vad de hade behövt vara, om lärarna på ett mer kontinuerligt sätt hade tagit för vana att integrera praktiska moment i större utsträckning i undervisningen. Den ekonomiska faktorn är däremot en förutsättning som generellt inte finns, eller som finns men är belagd med stora begränsningar. Därmed blir

det för lärarna, med hjälp av gedigen ämneskunskap, yrkeserfarenhet och vana att inkludera det som finns att tillgå lokalt, lättare att kringgå den ekonomiska faktorns begränsningar, åtminstone i viss utsträckning. Läraren bör ta för vana vid planeringen av praktiska moment att se till, att det under genomförandet alltid ges möjlighet till reflektion, som del av lärandeprocessen, vilket bidrar till att fullborda upplevelsen, som ligger till grund för en djupare kunskapsförankring och förståelse.

5.3 Metoddiskussion

Vid urvalet, som gjordes genom ett icke-sannolikhetsurval, var kunskapen om den berörda populationen inte tillräckligt stor för att vara helt säker huruvida respondenterna, som deltog i undersökningen, kan ses som representativa för hela populationen. Det subjektiva urvalet skedde till följd av att vi angav som ett kriterium, för att få delta i undersökningen, att läraren ifråga dels är behörig och för tillfället även har det som en del av sin tjänst att undervisa i ämnet geografi. Den främsta anledningen till detta är att vi önskade att få in data som har sin grund i den undervisning som sker dagligen på gymnasieskolor i Skåne, vilket bidrar till att det empiriska materialet får en tydlig koppling till verkligheten i skolan idag.

I samklang med den djuplodande data som förknippas med kvalitativa undersökningar, tenderar storleken på urvalet att bli, till antalet, begränsad (Denscombe, 2009, s. 52). Populationen i fråga, vilken berör geografilärare på gymnasialnivå i Skåne, är inte av outtömlig karaktär. Bland de tillfrågade geografilärarna återfanns initialt åtta individer, vilka efter en första intresseförfrågan decimerades till fyra, efter att positiv respons hade erhållits från dessa. Till följd av den geografiska spridningen av intervjuobjekten och den fördel, perspektivmässigt, som detta medför ansåg vi därmed att detta antal är tillräckligt i förhållande till storleken på den studie vi genomför. Givetvis hade det varit tacknämligt med ytterligare intervjuobjekt för att vidare bredda studien, men detta hade inte behövt innebära vare sig att resultatet hade blivit mer utförligt eller generaliserbart. Då lärare från fyra olika skolor i tre olika kommuner deltog i studien, ser vi detta som en styrka snarare än en begränsning. Ytterligare intervjuobjekt på redan berörda skolor hade möjligtvis kunnat bidra med vissa nya personliga insikter, men även troligtvis en del redan uppkomna uppgifter, rörande exempelvis förutsättningar.

Då utformningen av frågorna är av semistrukturerad karaktär ger detta respondenten möjligheten att utefter egen förmåga och tycke besvara frågorna, med deras egen tolkning av frågornas innebörd som utgångspunkt. Vid intervjuerna användes en diktafon för ljudupptagning. Denscombe (2009) menar att inspelning av ljud vid intervjutillfället kan resultera i initial nervositet hos respondenterna men att denna brukar avta allt eftersom intervjun fortskrider (Denscombe, 2009, s. 259). Då vi i god tid innan intervjutillfället tydligt informerade om vårt önskemål angående användandet av diktafon, anser vi att diktafonens närvaro hade minimal inverkan på de intervjuades utsagor. Vidare menar Denscombe (2009) att respondenternas uppgifter kan påverkas av forskarens identitet på ett sätt som är hämmande gällande utförligheten och korrektheten i svaren. Detta är framförallt påtagligt vid frågor, som för respondenten, kan uppfattas som känsliga (Denscombe, 2009, ss. 244-245). Vår uppfattning är att respondenterna var avslappnade, uttömmande och till synes uppriktiga, detta till följd av frågornas karaktär samt den välkända miljön intervjuerna genomfördes i.

Gemensamt för de båda kunskapsteorier som användes för bearbetning och analys av materialet är att de båda inte syftar mot att finna absoluta sanningar. Fenomenografin undersöker människors uppfattningar, vilka kan vara föränderliga till följd av ett flertal olika faktorer. Hermeneutiken har sin grund i tolkningar, vilka bygger på människors tidigare erfarenheter, vilket medför att olika personers tolkningar av samma material kan gå isär. (Patel & Davidson, 2003, ss. 30-34) Vårt användande av dessa respektive empiriska kunskapsteorier har grund i de erfarenheter som vi tidigare besitter, vilket kan medföra en viss diskrepans om denna studie skulle genomföras av andra forskare, då deras tolkningar inte nödvändigtvis behöver sammanfalla med den som vi har gjort.

6. Sammanfattning

Det övergripande syftet med denna uppsats är att belysa vikten av praktiska moment inom ämnet geografi, på gymnasial nivå, genom att undersöka lärares erfarenheter kring ett praktiskt arbetssätt. Följande problemformuleringar, som samtliga utgår ifrån några lärares uppfattningar, har utkristalliserats utifrån syftet: Hur påverkas elevers lärande av ett kontinuerligt tillämpande av praktiska moment i undervisningen? Vilka synergieffekter kan detta få på den övriga undervisningen? Vilka förutsättningar efterfrågar ett praktiska arbetssätt för att bidra till en meningsfull lärandemiljö för eleverna?

I litteraturbakgrunden belyses för uppsatsen relevanta definitioner, geografiämnets grunder och utveckling, utomhusdidaktik, förutsättningar för praktiska moment och effekter av praktiska moment ur ett lärandeperspektiv. Avslutningsvis delges den teoretiska ansats, vilken inkluderar John Dewey och Lev Vygotskijs tankar om pedagogik, som kommer att genomsyra studien.

Metoden för insamlandet av empiriskt material består av en kvalitativ undersökning, med personliga intervjuer genomförda med frågor av semistrukturerad karaktär. Ur populationen gymnasielärare i ämnet geografi i Skåne, formades, med hjälp av subjektivt urval, den undersökningsgrupp, som ligger till grund för de genomförda intervjuerna och därmed senare även resultatet. De fyra respondenterna, varav två kvinnor och två män, är representanter för fyra olika skolor i tre olika kommuner. De två kunskapsteorier som sedan har använts för att bearbeta och analysera materialet är fenomenografi och hermeneutik.

Med utgångspunkt i det insamlade empiriska materialet utformades resultatet, efter bearbetning, att inkludera två olika perspektiv; lärarperspektivet och elevperspektivet. Gällande lärarperspektivet belyses respondenternas tveksamhet kring begreppsdefinitioner och positiva inställning till praktiska moment. De mångfacetterade förutsättningarna för samt genomförande av praktiska moment, i olika miljöer, åskådliggörs. Ur elevperspektivet lyfts de faktorer fram som kan påverka elevers lärande samt förutsättningarna, vilka gör att eleverna uppfattar aktiviteten som ett givande inslag i undervisningen.

Utifrån resultatet och litteraturbakgrunden genomfördes en diskussion och analys, vilket genererade möjligheten så att slutsatser kunde dras. Den nyckelterm som utkristalliserades var

vana, som gick att applicera på såväl lärare- som elevperspektivet. Dels handlar det om en vana/ovana kring arbetssättet generellt, för såväl lärare som elever i aktivitetens olika faser, och dels genom att bryta etablerade och invanda mönster inom den sociala strukturen och hierarkin samt att förändra intresset gentemot skolämnet geografi.

7. Källförteckning

Bråten, I. (1998). *Om Vygotskijs liv och lära*. I: Bråten, I. (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur, ss. 7-32.

Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1998) *Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis*. I: Bråten, I. (1998). *Vygotskij och pedagogiken*: Lund: Studentlitteratur, ss. 103-121.

Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.

Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. 4., [utök.] utg. Stockholm: Natur och kultur.

Ericsson, G. (2004). *Uterummets betydelse för det egna växandet*. I: Lundegård, I., Wickman, P-O. & Wohlin, A. (red.) (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur, ss. 137-150.

Fjær, O. (2005). *Ekskursjoner i skolen – en spennende læringsarena*. I: Mikkelsen, R. & Sætre, P-J. (red.) (2005). *Geografididaktikk for klasserommet – En innføringsbok i geografiundervisning for studenter og lærare*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, ss. 127-147.

Fridfeldt, A & Molin, L. (2010). *Modern geografi i skola och gymnasium*. [Elektronisk]. Geografiska Notiser 2010:3, ss. 109-123 Tillgänglig: <http://www.geografitorget.se/gn/nr/2010/bil/3-04.pdf> (2013-03-20)

Gustafsson, H. (2012). *Hur ser SO-undervisningen ut i praktiken?* [Elektronisk]. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/tema/2.6597/hur-ser-so-undervisningen-ut-i-praktiken-1.186619> (2013-03-20)

Jordet, A. (2007). *Nærmiljøet som klasserom - En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv* [Elektronisk]. Tillgänglig: http://brage.bibsys.no/hhe/retrieve/1309/Jordet_A_n%C3%A6rmilj%C3%B8et.pdf (2013-04-03)

Kristensen, P. (2007). *Det gode feltarbejde*. I: Kristensen, P. & Laigaard, B. (red.) (2007). *Feltgeografi*. Geografiforlaget, ss. 202-215.

Molin, L. (2006). *Rum, frirum och moral – En studie av skolgeografins innehållsval*. Uppsala.

Möller, J. P. (2003). *Geografididaktik – Perspektiv och exempel*. Stockholm: Liber.

Nationalencyklopedin. *Exkursion* [Elektronisk]. Tillgänglig: <http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/kort/exkursion> (2013-03-22)

Nationalencyklopedin. *Fältarbete* [Elektronisk]. Tillgänglig: <http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/lang/fältarbete/177326> (2013-03-22)

Nationalencyklopedin. *Fältundersökning* [Elektronisk]. Tillgänglig: <http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/lang/fältundersökning/177428> (2013-03-22)

Ohl, U. & Neeb, K. (2012). *Exkursionsdidaktik: Methodenvielfalt im Spektrum von Kognitivismus und Konstruktivismus*. I: Haversath, J-B. (red.) (2012). *Geographiedidaktik*. Braunschweig: Westermann, ss. 259-288.

Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Perhans, K-E. (1997). *Exkursionsboken*. Stockholm: Liber.

Skolverket (2003). *Ämnesplan Geografi* [Elektronisk]. Tillgänglig: <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0304&infotyp=8&skolform=21&id=GE&extraId=> (2013-04-05)

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* [Elektronisk]. Tillgänglig:

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705> (2013-03-20)

Skolverket (2013a). *Ämnesplan Geografi* [Elektronisk]. Tillgänglig:

<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/geo> (2013-03-20)

Skolverket (2013b). *Om gymnasieskolan* [Elektronisk]. Tillgänglig:

<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/om-gymnasieskolan> (2013-04-03)

Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi: En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

Stumpf II, R. J., Douglass, J. & Dorn, R. I. (2008). *Learning desert geomorphology virtually versus in the field*. Journal of Geography in Higher Education, Vol.32, No.3, ss. 387–399

[Elektronisk]. Tillgänglig:

<http://www2.pvc.maricopa.edu/~douglass/StumpfLearningVirtually2008.pdf> (2013-03-24)

Szczepanski, A. & Dahlgren, L. O. (2011). *Lärares uppfattningar av lärande och undervisning utomhus*. Didaktisk Tidskrift, Vol 20, No 2, 2011, ss. 119 – 144 [Elektronisk].

Tillgänglig: <http://www.didaktisktidskrift.se/AndersSzczepanskijan.pdf> (2013-03-24)

Vetenskapsrådet (2013). *Om forskningsetik: Informerat samtycke*. [Elektronisk]. Tillgänglig:

<http://www.codex.vr.se/manniska2.shtml> (2013-04-15)

Bilaga 1: Missiv

Hej

Vi heter Daniel Hansson och Filip Hiltunen, och är två lärarstudenter från Högskolan i Kristianstad. För tillfället läser vi vår tredje och sista geografi-termin där det avslutande momentet omfattar en uppsats motsvarande 15 hp.

Som blivande geografilärare ser vi vikten av att kunna bedriva en varierad undervisning, där bland annat exkursioner fastställs i ämnesplanen som en del av geografiundervisningen vilken ska ingå. Som mindre erfarna av yrket vill vi utveckla vår kompetens angående hur arbetet kring praktiska moment för geografiundervisningen kan se ut, men också vilka effekter detta kan generera och påverka den övriga undervisningen. Detta är också syftet med uppsatsen: att belysa vikten av praktiska moment inom ämnet geografi, på gymnasial nivå, genom att undersöka lärares erfarenheter kring ett praktiskt arbetssätt.

Empirin i vår uppsats kommer att bestå utav intervjuer med geografilärare på gymnasiet och därför skulle vi behöva din hjälp. Då anonymitet är en självklarhet, kommer vi inte att använda ditt riktiga namn i vår skrift. Lika självklart som anonymitet är det även självklart att det är frivilligt att delta och givetvis kan du avbryta när som du behagar. Det är naturligtvis också helt i sin ordning om du önskar att av någon anledning hoppa över en fråga. Allt material som vi samlar in under intervjuerna, är det enbart vi som kommer att behandla, med vår studie som syfte.

För att underlätta vårt arbete skulle vi vilja använda en diktafon under intervjun. Motivet till detta är för att vi ska kunna återge så korrekt som möjligt det som sagts under intervjun. Även denna del utav intervjun är på frivillig basis, så önskar du att vi inte spelar in samtalet respekterar vi givetvis detta. Uppskattningsvis kommer intervjun att ta 30 minuter i anspråk. Om frågor skulle uppkomma kring intervjun och dess genomförande, tveka inte att höra av er.

Tack!

Filip Hiltunen

0701519397

filip_hiltunen@hotmail.com

Daniel Hansson

0709837206

dornab@live.se

Bilaga 2: Intervjufrågor

1. Vilka praktiska moment inkluderar du i din geografiundervisning?
2. Vilken är din inställning till denna undervisningsmetod?
3. Vilka för- och nackdelar anser du finns förknippade med detta arbetssätt?
4. Hur tolkar du begreppen som står i ämnesplanen? (Fältarbete, exkursion osv)
5. Vilken typ av praktiska moment använder du mest frekvent, hur arbetar du? (Lyckade/misslyckade exempel?)
6. Vilka synergieffekter anser du praktiska moment får på den övriga undervisningen?
7. Enligt dina erfarenheter, hur anser du att elevernas lärande påverkas av tillämpandet av praktiska moment i undervisningen?
8. Vilka förutsättningar anser du att ni har på er skola för att genomföra praktiska moment?
9. Hur har ditt sätt att undervisa genom praktiska moment förändrats till följd av mer erfarenhet inom yrket?
10. Vilka förberedelser kräver ett praktiskt arbetssätt, både ur ett lärare- och ett elevperspektiv?
11. Vad är viktigt att tänka på vid genomförandet av praktiska moment?
12. Övriga synpunkter som kan vara oss till gagn för undersökningen?