

# EXAMENSARBETE



## Ut(e)bilda miljömedvetna elever

- en fenomenografisk studie om lärares uppfattningar om sambandet mellan utomhuspedagogik och miljömedvetenhet

Sofie Jönsson och Liza Nyström

Examensarbete II 15 hp

Halmstad 2017-06-27

<b>Titel</b>	Ut(e)bilda miljömedvetna elever - en fenomenografisk studie om lärares uppfattningar om sambandet mellan utomhuspedagogik och miljömedvetenhet
<b>Författare</b>	Sofie Jönsson och Liza Nyström
<b>Sektion</b>	Akademien för lärande, humaniora och samhälle
<b>Handledare</b>	Åsa Bengtsson och Ingrid Svetoft
<b>Nyckelord</b>	Hållbar utveckling, miljömedvetenhet, miljöundervisning och utomhuspedagogik
<b>Sammanfattning</b>	<p>Forskning visar att människan idag lever på ett ohållbart sätt och att vi därmed äventyrar jordens framtid. På grund av det är det relevant att utbilda elever till miljömedvetna individer och forskning visar att elevers miljömedvetenhet främjas av utomhuspedagogik. Därför syftar studien till att undersöka vad lärare i grundskolans tidigare år har för uppfattningar om utomhuspedagogik kopplat till de naturorienterade ämnena med fokus på miljöundervisning. De forskningsfrågor vi vill söka svar på är: "Vilka möjligheter och hinder identifierar lärare med utomhuspedagogik i undervisning av de naturorienterade ämnena?" samt "Vad har lärare för uppfattningar om relationen mellan utomhuspedagogik och miljömedvetenhet?". Den metodologiska ansatsen i studien är fenomenografisk då den syftar till att beskriva och analysera människors olika sätt att uppfatta samma fenomen. Empirin samlades in med hjälp av semistrukturerade intervjuer med sex stycken verksamma lärare i grundskolans tidigare år. Resultatet visar att lärarna anser att det finns fler hinder än möjligheter med utomhuspedagogik. Detta i sin tur leder till att utomhuspedagogik inte bedrivs i den utsträckning som lärarna hade önskat. Trots detta anser lärarna att relationen mellan utomhuspedagogik och elevers miljömedvetenhet är hög. Utifrån resultatet dras slutsatsen att lärarnas uppfattningar om relationen mellan utomhuspedagogik och miljömedvetenhet inte stämmer överens med i hur stor utsträckning de väljer att bedriva den. Det kan vara en av anledningarna till att vi lever på ett sätt som inte är hållbart för miljön. Vidare forskning kan därmed vara att undersöka om lärarens miljömedvetenhet överensstämmer med i vilken utsträckning hen väljer att bedriva utomhuspedagogik i de naturorienterade ämnena.</p>

# FÖRORD

Denna studie har gemensamt arbetats fram, alltså har lika stort ansvar tagits. All empiri har gemensamt samlats in och samtliga delar av studien har gemensamt skrivits och bearbetats.

Vi vill tacka våra handledare Åsa Bengtsson och Ingrid Svetoft för god handledning och stöttning under arbetets gång. Vi vill även tacka vår handledningsgrupp för ett gott samarbete och utbyte av tankar och idéer. Slutligen vill vi tacka respondenterna för deras medverkan som bidrog till att denna studie var möjlig att genomföra.

*Sofie Jönsson & Liza Nyström*

# Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Problemområde .....	2
1.2 Syfte .....	2
1.3 Forskningsfrågor.....	2
2. Bakgrund.....	2
2.1 Definition av centrala begrepp .....	2
2.2 Tidigare forskning .....	3
2.2.1 Lärares användning och uppfattning av utomhuspedagogik .....	3
2.2.2 Miljöundervisning och miljömedvetenhet.....	4
2.2.3 Sambandet mellan utomhuspedagogik och miljömedvetenhet .....	5
2.2.4 Sammanfattning .....	6
3. Metod .....	6
3.1 Metodval .....	7
3.2 Datainsamling.....	7
3.3 Urval och forskningsetiska principer .....	8
3.4 Databearbetning .....	9
3.4.1 Transkribering .....	9
3.4.2 Fenomenografisk analys .....	9
4. Metoddiskussion.....	10
4.1 Datainsamling.....	10
4.2 Databearbetning .....	11
5. Resultat .....	13
5.1 Tidig miljöundervisning .....	13
5.2 Utomhuspedagogik i de naturorienterade ämnena .....	14

5.3 Utomhuspedagogikens generella möjligheter .....	15
5.3.1 Konkretisering av det abstrakta.....	15
5.3.2 Varierat arbetssätt.....	15
5.3.3 Ökat intresse .....	16
5.4 Utomhuspedagogikens generella hinder .....	16
5.4.1 Planering och individualisering.....	16
5.4.2 Bristande kompetens och intresse .....	17
5.4.3 Väder .....	17
5.4.4 Distraktioner .....	18
5.4.5 Kläder och teknik.....	18
5.5 Sammanfattning.....	19
6. Resultatdiskussion .....	19
6.1 Tidig miljöundervisning utomhus.....	19
6.2 Växelverkan för optimal inläring.....	20
6.3 Intresse och variation.....	21
6.4 Möjligheter kontra hinder .....	22
6.5 Sammanfattning.....	23
7. Konklusion och implikation .....	23
8. Referenslista .....	25
8.1 Empiriska källor .....	25
8.2 Litteratur .....	25
8.3 Internetkällor .....	27
9. Bilagor .....	28
9.1 Bilaga 1 - Informationsbrev .....	28
9.1 Bilaga 2 - Intervjuguide .....	29

# 1. Inledning

Det är av stor vikt att barn redan i tidig ålder får lära sig att ta hand om miljön och vår jord, då det är svårt att senare i livet förändra invanda levnadsmönster. För att jorden ska bli bevarad krävs det att vi alla blir mer uppmärksamma på att hur människor agerar spelar roll. Människan lever och agerar nämligen idag på ett sätt som överskrider jordens förmåga att förnya naturresurserna med mer än 50 procent (Världsnaturfonden, 2013). Detta är en av många anledningar till att det är angeläget att elever redan i tidig ålder blir utbildade till miljömedvetna individer. Att vara miljömedveten definieras i denna studie som att man som individ är medveten om hur de egna och andras handlingar påverkar miljön, den hållbara utvecklingen samt beaktar miljöaspekterna då miljörelaterade beslut fattas (Itälä-Laine, Puolamäki & Haliseva-Soila, u.å.).

Skollagen betonar att all utbildning ska möjliggöra för elever att utveckla respektfulla värderingar om allt från mänskliga rättigheter till omsorg för miljön (SFS, 2010:800). Utifrån Skollagen utformades år 2011 en ny läroplan där hållbar utveckling är centralt och finns som mål i bland annat de natur- och samhällsorienterande ämnena (Cars & West, 2015). I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr. 11*, betonas det dessutom att ett av skolans uppdrag är att ansvara för att alla elever får kunskaper om förutsättningar för en god miljö och hållbar utveckling samt kunskaper om och förståelse för den egna livsstilens betydelse för miljön (Skolverket, 2016). *Lgr. 11* (Skolverket, 2016) lyfter även fram att undervisning i naturvetenskap ska ge elever möjlighet att utveckla sin förmåga att använda sin kunskap i miljöfrågor för att bland annat främja en hållbar utveckling.

Under våren 2016 genomfördes en systematisk litteraturstudie vars syfte var att undersöka vad forskning säger om betydelsen av miljöundervisning i grundskolan samt hur miljöundervisning kan bedrivas i syfte att göra elever miljömedvetna (Jönsson & Nyström, 2016). Resultatet visade att miljöundervisning och utomhuspedagogik är starkt sammankopplade och att utomhuspedagogik är framgångsrikt i syfte att främja miljömedvetenhet hos elever (Jönsson & Nyström, 2016). Resultatet från studien visade bland annat att miljöundervisning konkretiseras med hjälp av utomhuspedagogik samt att elevernas intresse för miljön ökade.

Även Mårtensson, Lisberg-Jensen, Söderström och Öhman (2011) betonar hur viktig utomhuspedagogik är i syfte att utbilda miljömedvetna elever. De skriver att utomhuspedagogik skapar djupa och konkreta kunskaper om miljön samt att eleverna får positiva attityder till naturen. De menar att detta i sin tur kan vara en bidragande faktor till ett miljöengagerat förhållningssätt (Mårtensson et al., 2011). Att bedriva undervisning i direktkontakt med naturen kan därmed vara ett kraftfullt, hjälpsamt och roligt verktyg för lärande (Cars & West, 2015). Vidare argumenterar Cars och West (2015) för att genom att främja tidig kontakt med och intresse för naturen, kan elever lära sig att vistas i och interagera respektfullt med naturen.

## 1.1 Problemområde

Ett av skolans uppdrag är att utbilda elever till att visa respekt och omsorg för miljön (Skolverket, 2016). Trots detta lever människan idag på ett sätt som inte är hållbart för miljön och den hållbara utvecklingen (Världsnaturfonden, 2013). Det är därför viktigt att eleverna redan i tidig ålder blir medvetna om hur deras eget agerande påverkar miljön, utan att bli skuldbelagda (Friluftsförbundet, 2016). En tidigare genomförd litteraturstudie (Jönsson & Nyström, 2016) visade att utomhuspedagogik är framgångsrikt i syfte att göra elever miljömedvetna. Det är därför relevant att undersöka om verksamma lärare anser att det finns ett samband mellan utomhuspedagogik och miljömedvetenhet.

## 1.2 Syfte

Syftet med studien är att undersöka vad lärare i grundskolans tidigare år har för uppfattningar om utomhuspedagogik kopplat till de naturorienterande ämnena med fokus på miljöundervisning.

## 1.3 Forskningsfrågor

1. Vilka möjligheter och hinder identifierar lärare med utomhuspedagogik i undervisning av de naturorienterande ämnena?
2. Vad har lärare för uppfattningar om relationen mellan utomhuspedagogik och miljömedvetenhet?

## 2. Bakgrund

I bakgrunden definieras för studien centrala begrepp, vilka är hållbar utveckling, miljömedvetenhet, miljöundervisning och utomhuspedagogik. Vidare presenteras tidigare forskning som berör utomhuspedagogik och miljöundervisning.

### 2.1 Definition av centrala begrepp

I denna empiriska studie utgår vi från definitionen av begreppet hållbar utveckling som ges i Mårtensson et al. (2011). Hållbar utveckling definieras som en vision av att tillgodose dagens behov genom att värna våra givna resurser utan att förhindra våra kommande generationers möjligheter att tillgodose sina behov (Mårtensson et al., 2011). Ett annat begrepp som kontinuerligt förekommer i föreliggande studie är miljömedvetenhet. Vi utgår från Itälä-Laine et als. (u.å.) definition av miljömedvetenhet, vilket innebär att man som individ är medveten om att de egna och andras handlingar påverkar miljön, den hållbara utvecklingen samt har miljöaspekterna i åtanke när man fattar miljörelaterade beslut. Begreppet miljöundervisning definieras vi som den undervisning som bedrivs i syfte att öka elevers miljömedvetenhet.

Utomhuspedagogik är ett bärande begrepp i denna studie. För oss är utomhuspedagogik ett arbetssätt där utomhusmiljön används för lärande. Enligt NCU, Nationellt Centrum för Utomhuspedagogik, är utomhuspedagogik ett tematiskt och ämnesövergripande forsknings- och utbildningsområde. Inom utomhuspedagogiken är utemiljön och den konkreta upplevelsen centralt för lärandet (Linköpings universitet, 2006). Vi lutar oss även mot NCU:s definition av utomhuspedagogik, som lyder:

"Utomhuspedagogik är ett förhållningssätt som syftar till lärande i växelspel mellan upplevelse och reflektion grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer. Utomhuspedagogik är ett tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsområde som bl.a. innebär:

- att lärandets rum flyttas ut till samhällsliv, natur- och kulturlandskap
- att växelspelen mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning betonas
- att platsens betydelse för lärandet lyfts fram" (Linköpings universitet, 2006).

## 2.2 Tidigare forskning

Under denna rubrik presenteras den tidigare forskningen, bestående av vetenskapliga artiklar. Det som presenteras är deras resultat, syfte, urval och metod. Den tidigare forskningen används sedan för att förstå och analysera denna studies resultat.

### 2.2.1 Lärares användning och uppfattning av utomhuspedagogik

Att utomhuspedagogik möjliggör kopplingen mellan teori och praktik är något som Szczepanski, Malmer, Nelson och Dahlgrens (2008) studies resultat visade. Syftet med studien var att undersöka lärares uppfattningar om utomhuspedagogik. Szczepanski et al. (2008) genomförde halvstrukturerade intervjuer med elva lärare från förskoleklass till årskurs 6. Lärarna menade att eleverna lättare såg kopplingen mellan teori och praktik genom att de fick en bättre verklighetsanknytning utomhus och förstod sammanhangen i naturen bättre. Utomhuspedagogik medförde även att eleverna fick använda sig av fler sinnen för att lära, vilket var positivt för inläringen (Szczepanski et al., 2008). Wilhelmsson, Ottander och Lidestad (2012) har studerat hur fyra lärare i årskurs 4-6 använde och vad de hade för mål med regelbunden undervisning utomhus. Empirin utgjordes av semistrukturerade intervjuer och visade att samtliga lärare betonade att utomhuspedagogik var en viktig del i elevers lärande. Vidare framkom det att undervisning inomhus och utomhus borde ske i växelverkan för att konkretisera de teoretiska kunskaperna. Ett framträdande resultat från Szczepanski et al. (2008) studie var att det dock inte per automatik är platsen i sig som blir meningsskapande, utan det är centralt hur läraren väljer att använda platsen.

År 2005 genomförde Szczepanski och Dahlgren (2011) en kvalitativ studie vars syfte var att undersöka lärares uppfattningar av begreppet utomhuspedagogik. Med hjälp av intervjuer med 15 grundskollärare fick de fram resultatet att de begränsningar som klassrummets fyra väggar utgör försvinner när man bedriver undervisning utomhus. Lärarna ansåg att detta i sin tur ökade möjligheten för ett mer kroppsligt och autentiskt lärande. Å andra sidan visade Maynard och Waters (2007) samt Palavan, Cicek och Atabays (2016) studier att begränsningarna istället låg i att bedriva undervisning utomhus.



Syftet med Maynard och Waters (2007) studie var att undersöka lärares uppfattningar om utomhuspedagogikens potential. Empirin bestod av intervjuer och observationer av lågstadielärare från fyra olika skolor. Resultatet visade att lärarna väldigt sällan utnyttjade utemiljön i undervisningssyfte. Samtliga lärare såg utemiljön främst som en plats för lek och frisk luft. Vidare uttrycktes en oro för säkerheten utomhus vilket var en bidragande faktor till att lärarna valde att inte bedriva undervisning utomhus. På samtliga skolor användes utomhuspedagogik enbart när det var bra väder.

Empirin i Palavan et al. (2016) studie utgjordes av semistrukturerade intervjuer med 18 grundskollärare. Syftet med studien var att undersöka vad lärare hade för uppfattningar om utomhuspedagogik samt i vilken utsträckning lärare använde sig av den i sin undervisning. Ytterligare ett syfte var att undersöka vilka begränsningar lärare ansåg att det fanns med att bedriva undervisning utomhus. Resultatet visade att mer än hälften av lärarna aldrig hade hört talas om utomhuspedagogik. Av de lärare som hade hört talas om utomhuspedagogik hade majoriteten väldigt lite kunskap kring ämnet. De begränsningar lärarna upplevde med utomhuspedagogiken var att klasserna var för stora, svårigheter med transporter till olika platser, stor arbetsbelastning samt att det tog mycket tid.

Ross, Higgins och Nicol (2007) genomförde en studie vars syfte var att undersöka vad lärare hade för attityder kring miljöundervisning utomhus. Empirin samlades in med hjälp av 20 intervjuer och 98 enkäter och de som deltog var låg- och mellanstadielärare. Resultatet visade att majoriteten av de deltagande lärarna uppgav att de var positiva till och använde skolgården och närområdet i miljöundervisningen. Att miljöundervisning är fördelaktigt att bedriva utomhus är något som även Kennelly, Taylor och Serows (2012) studie visade. De genomförde en kvalitativ studie där de intervjuade fem nytexaminerade grundskollärare. Syftet med studien var att studera vilka samband som fanns mellan att lärarna fick utbildning om undervisning för hållbar utveckling och deras egen undervisning med sina elever. Resultatet visade att lärarna som fått utbildning i hållbar utveckling kände större självförtroende för att själva undervisa i det. Resultatet visade även att laborativt arbete och utomhuspedagogik var undervisningsmetoder som samtliga lärare förespråkade.

### 2.2.2 Miljöundervisning och miljömedvetenhet

Perssons (2006) studie baserades på klassrumsobservationer och videoinspelad undervisning av 29 elever i en årskurs 3. Studiens syfte var att undersöka lekens möjligheter och begränsningar för lärandet i miljöundervisningen. Resultatet visade att leken hade stor betydelse för att skapa förståelse för olika miljörelaterade begrepp. Eleverna kunde med hjälp av leken se tydligare samband i miljön och genom att de använde alla sina sinnen synliggjordes sambanden i naturen. Helldén och Helldéns (2008) syfte var att undersöka hur elever beskrev biologisk mångfald i olika typer av ekosystem. Det empiriska materialet i studien bestod av fältanteckningar, ljudupptagningar och intervjuer med 15 stycken 10-12-åringar. Resultatet visade att de elever som fått ta del av miljöundervisning i tidig ålder visade ett större intresse för naturen och hade mer kunskaper om biologisk mångfald än vad de elever som inte fått tidig miljöundervisning gjorde. Det övergripande resultatet visade att tidig miljöundervisning främjade elevernas kunskaper om och framtida intresse för miljöfrågor.

Ärlemalm-Hagsér (2012) undersökte hur 20 elever i åldrarna 5-6 år skapade en förståelse för miljön i ett temaarbete om "Earth Hour". Resultatet baserades på ljudupptagningar och intervjuer med elever och lärare. Resultatet visade att det temabaserade lärandet var en framgångsrik undervisningsmetod för att öka elevernas miljömedvetenhet. Vidare visade Ärlemalm-Hagsérs (2012) resultat att eleverna blev engagerade och hade lättare att knyta an kunskapen till sin vardag när de fick arbeta utifrån ett temaarbete.

### 2.2.3 Sambandet mellan utomhuspedagogik och miljömedvetenhet

Att empati är en bärande faktor i att vara miljömedveten är något som både Palmberg och Kuru (2000), Szczepanski och Andersson (2015) samt Ampuero, Miranda, Delgado, Goyen och Weaver (2013) kommit fram till i sina studier. Samtliga lyfte även fram utomhuspedagogiken som en framgångsrik metod. Palmberg och Kuru (2000) syfte var att studera elevers relation till miljön beroende på om de hade erfarenhet av miljöundervisning utomhus eller inte. Empirin bestod av intervjuer, observationer, kunskapstester och teckningar skapade av 36 elever. Resultatet visade en markant skillnad i elevernas upplevelser av och empatiska förhållande till miljön. De elever som var vana vid miljöundervisning utomhus visade större empati och engagemang för att bevara naturen. De elever som hade mindre erfarenhet av miljöundervisning utomhus gav istället uttryck för att naturen och miljön var fin att titta på och befinna sig i (Palmberg & Kuru, 2000).

Szczepanski och Andersson (2015) genomförde en studie vars syfte var att genom semistrukturerade intervjuer undersöka platsens betydelse för lärande i ett utomhuspedagogiskt sammanhang. De som deltog i studien var 15 professorer som alla hade anknytning till lärarutbildningen. Resultat visade att ett miljömedvetet förhållningssätt skapades när elever fick vara utomhus i den autentiska miljön. När eleverna vistades i den autentiska miljön kände de en förtrogenhet till naturen vilket i sin tur skapade en djupare förståelse och empati för djur och natur.

Empirin i Ampuero et al. (2013) studie utgjordes av fältanteckningar, ljud- och videoinspelning, observationer och intervjuer. Studien genomfördes på en grundskola där 16 skolklasser med elever i åldrarna 5-14 år deltog. Syftet med studien var att undersöka om undervisning utomhus utifrån ett empatiskt och kritiskt tänkande gällande lokala miljöproblem kunde generera en miljömedvetenhet. Resultatet visade att när eleverna genom ett kritiskt och empatiskt tänkande fått undervisning utomhus skapades ett miljömedvetet förhållningssätt.

Fisher-Maltese och Zimmerman (2015) genomförde en studie vars syfte var att undersöka om elevers attityder mot miljön förändrades efter att de haft undervisning utomhus på skolgården dagligen i fyra veckor. 66 elever i årskurs 1 blev observerade och svarade på enkäter varav 16 stycken av dem även blev intervjuade. Av de 16 intervjuade eleverna uttryckte endast sex av dem att deras attityder gentemot miljön förändrades till det positiva efter utomhusundervisningen. Det övergripande resultatet visade därmed att det inte fanns någon större positiv förändring i elevernas attityder gentemot miljön efter utomhusundervisningen. Värt att nämna är dock att samtliga redan innan studien hade en positiv attityd gentemot miljön (Fisher-Maltese & Zimmermans, 2015).

En enkätundersökning med 13 stycken flervalfrågor och fem öppna frågor genomfördes på 187 förskolor i Sverige våren år 2013 (Ärlemalm-Hagsér & Sundberg, 2016). Syftet med studien var att få en bred översikt över vad förskollärare hade för uppfattningar om begreppen miljöundervisning och hållbar utveckling samt hur de praktiskt arbetade i relation till begreppen. Resultatet visade att förskolans personal främst associerade miljöundervisning med naturmöten, vilket avspeglade sig i deras aktiviteter som bestod av miljöundervisning utomhus.

Även Manni, Ottander och Sporre (2013) genomförde en kvantitativ studie med enkäter som underlag. I deras studie deltog 209 elever i åldrarna 10-12 år från sex olika skolor. Syftet var att undersöka elevers uppfattningar om sitt lärande i relation till miljöundervisning. Resultatet visade en positiv korrelation mellan elevernas intresse för naturen och utomhusbaserad miljöundervisning. Szczepanski (2013) genomförde en studie vars syfte var att beskriva och analysera lärares uppfattningar av lärmiljöer ur ett utomhuspedagogiskt perspektiv. I studien blev 19 lärare, skolledare och skolpolitiker intervjuade. Resultatet visade att respondenterna ansåg att det var omöjligt att bedriva miljöundervisning utan att gå ut i naturen och studera de verkliga fenomenen.

## 2.2.4 Sammanfattning

Merparten av studierna (Palmberg & Kuru, 2000; Szczepanski & Andersson, 2015; Szczepanskis, 2013; Kennelly et al., 2012; Manni et al., 2013; Ampuero et al., 2013; Ärlemalm-Hagsér & Sundberg, 2016; Ross et al., 2007) visade på en positiv korrelation mellan utomhuspedagogik och miljömedvetenhet. Det framkom dock i Fisher-Maltese och Zimmerman (2015) samt Maynard och Waters (2007) studier att utomhuspedagogiken inte hade en betydande roll för elevers miljömedvetenhet.

Gällande vilka ämnen som bäst lämpar sig för utomhuspedagogik skiljer sig studiernas resultat något åt. Majoriteten av lärarna som deltog i Ross et als. (2007) studie uppgav att det främst var geografi- och miljöundervisning som bedrevs utomhus. Undervisning i matematik och de naturorienterade ämnena ansåg lärarna i Szczepanski och Dahlgrens (2011) studie var bäst lämpade att bedrivas utomhus medan resultatet från Szczepanski et als. (2008) studie visade att alla ämnen främjades av att läras in utomhus. I Palavan et als. (2016) studie visade det sig att mer än hälften av de intervjuade lärarna inte använde sig av utomhuspedagogik i något ämne, då de ansåg sig sakna kompetens inom området.

## 3. Metod

Nedan presenteras metodval, datainsamling, urval och forskningsetiska principer samt databearbetning. Under metodval beskrivs den metodologiska ansatsen medan studiens insamlingsmetod presenteras under datainsamling. Urvalet och de forskningsetiska principerna skrivs sedan fram och under databearbetning presenteras den systematiska analysen av den insamlade empirin.

## 3.1 Metodval

Den metodologiska ansatsen i denna studie är fenomenografisk. En fenomenografisk studie syftar till att beskriva och analysera människors olika sätt att uppfatta samma fenomen (Larsson, 1986). Eftersom att denna studie har en fenomenografisk ansats är den även induktiv och kvalitativ. Att en studie är induktiv betyder att man utgår från det empiriska materialet för att sedan koppla till teorin (Ahrne & Svensson, 2011). Studien är kvalitativ då syftet är att få fördjupade kunskaper om det fenomen som studeras (Larsson, 1986). Skulle man istället genomföra en kvantitativ studie är syftet att få en generell överblick över ett fenomen (Bryman, 2011). Inom fenomenografin är den kvalitativa metoden av andra ordningen, vilket betyder att fokus ligger på att studera hur andra personer uppfattar verkligheten. Är en kvalitativ metod av första ordningen handlar det istället om fakta, alltså vad som kan observeras utifrån (Uljen, 1989). Larsson (1986) förklarar att det är väsentligt att studera utifrån andra ordningen, då man på så sätt får en djupare förståelse för omvärlden. Det mest centrala begreppet inom fenomenografin är uppfattning och definieras av Uljen (1989) som den oreflekterade grund som människor utgår ifrån i sina resonemang och handlingar. I denna studie hamnar fokus på lärares olika sätt att uppfatta och erfara utomhuspedagogik och miljöundervisning.

## 3.2 Datainsamling

För att samla in empiri till studien valde vi att använda oss av intervjuer då det inom fenomenografin är den vanligaste datainsamlingsmetoden (Larsson, 1986). Att intervjuer är den vanligaste datainsamlingsmetoden beror på att syftet är att ta reda på hur någon uppfattar sin omvärld (Larsson, 1986). Syftet med intervjuerna var att få förståelse för respondenternas olika uppfattningar av fenomenen utomhuspedagogik och miljöundervisning.

För att skapa en intervjuguide utgick vi från studiens forskningsfrågor. Forskningsfrågorna plockades isär till andra, mer specifika intervjufrågor. Intervjuerna var kvalitativa då vikten låg vid innehållet istället för kvantiteten, det var med andra ord respondenternas olika uppfattningar och synsätt som var i fokus (Bryman, 2011). Vi valde att genomföra semistrukturerade intervjuer, vilket innebär att frågorna var öppna och kunde leda till följdfrågor (Bryman, 2011). Vidare menar Bryman (2011) att semistrukturerade intervjuer är lämpligt att använda vid intervju av flera personer och när man ska jämföra olika svar med varandra. Enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2011) är intervjuer ett oslagbart redskap då man på kort tid kan få ta del av flera personers reflektioner och uppfattningar kring innehållet i intervjufrågorna.

Totalt formulerades 36 intervjufrågor (se bilaga 2), varav tre stycken endast skulle besvaras om man aldrig bedrivit utomhuspedagogik. De tio inledande intervjufrågorna handlade om respondenternas bakgrundsfakta, i form av ålder, kön och utbildning samt generella frågor om skolan och klassen. Bryman (2011) förklarar att bakgrundsfakta är viktigt för att kunna sätta in respondenternas utsagor i ett sammanhang. I enlighet med Bryman (2011) strukturerades intervjufrågorna i teman för att få en tydlighet och struktur. Fokus låg även på att frågorna inte skulle vara ledande men ändå tillräckligt specifika för att underlätta och ge svar på forskningsfrågorna, vilket Bryman (2011) framhäver som framträdande i kvalitativa intervjuer.

För att undersöka om intervjufrågorna var relevanta, gjordes pilotintervjuer med två lärarstudenter. Syftet med pilotintervjuer är att undersöka om intervjufrågorna är förståeliga och tillräckliga för att svara på forskningsfrågorna. En annan fördel är att man får syn på den ungefärliga tidsåtgången för intervjuerna (Kvale, 1997). Pilotintervjuerna gav oss möjlighet att justera frågornas innehåll, formuleringar och antal så att intervjuerna skulle bli så bra som möjligt.

Innan pilotintervjuerna med de två lärarstudenterna genomfördes tog vi kontakt med åtta verksamma lärare för att se om de var intresserade av att delta i en intervju. Av de åtta kontaktade lärarna var det sex stycken som medgav sitt intresse att delta. Till dessa sex skickades då ut ett informationsbrev (se bilaga 1) som innehöll en presentation av studiens syfte samt hur Vetenskapsrådets forskningsetiska principer tagits i beaktande. När vi fått skriftligt godkännande från lärarna att medverka samt genomfört pilotintervjuerna och justerat frågorna bokade vi intervjutillfälle med respektive lärare. Samtliga intervjuer genomfördes via Skype eller Facetime och registrerades via ljudinspelning med hjälp av en mobiltelefon. Tidsåtgången för intervjuerna låg mellan 20 - 45 minuter. I resultatet hänvisas citaten till respondenternas fiktiva namn som sedan återfinns i referenslistan. Samtliga intervjuer genomfördes år 2017 mellan den 26 och 28 april.

Vid planering och genomförande av intervjuerna fanns Kvales (1997) tio kriterier för en framgångsrik intervjuare i åtanke. Dessa tio kriterier innebär att intervjuaren ska vara insatt i ämnet, intervjuaren ska även vara strukturerad, tydlig och ha beskrivit syftet med intervjun för respondenten. Vidare ska intervjuaren visa hänsyn genom att inte avbryta eller påskynda ett svar, vara lyhörd samt vara flexibel under intervjun. Det är viktigt att intervjuaren vet vad hen vill ha ut av intervjun samt vara beredd på att ifrågasätta det som sägs om respondenten är otydlig. Avslutningsvis bör intervjuaren vara vaksam samt kontinuerligt tolka och klargöra det respondenten säger utan att påtvinga hen sina egna tolkningar (Kvale, 1997).

### 3.3 Urval och forskningsetiska principer

De utvalda skolorna hade inte någon särskild miljö- eller utomhuspedagogisk inriktning. Detta urval gjordes då intresset låg i att undersöka vad lärare, på skolor utan någon specifik inriktning, hade för uppfattningar om dessa två fenomen. När vi valde respondenter som skulle delta i studien gjordes vad Bryman (2011) kallar för ett strategiskt urval. Det innebär att de respondenter som valdes var relevanta för studien, vilket i detta fall var lärare som undervisade i årskurs F-3. Efter detta strategiska urval gjordes ett bekvämlighetsurval, vilket Bryman (2011) förklarar är när man väljer respondenter som är lättillgängliga.

I studien deltog sex lärare från både kommunala och privata skolor som samtliga undervisade och hade behörighet i årskurs F-3. Av de sex deltagande lärarna var fem kvinnor och en man med ett åldersspann på 24-53 år. Respondenterna hade varit verksamma lärare i allt från ett till 13 år. Anledningen att ett färre antal respondenter valdes var på grund av att Kvale (1997) hävdar att ett för stort antal respondenter kan medföra att det blir svårt att göra några ingående tolkningar av intervjuerna. Som nämnts tidigare är alla namn i studien fiktiva.

Vi var noga med att följa Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer, vilka är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Kvale (1997) skriver att informationskravet innebär att respondenten ska informeras om intervjuens

syfte och hur intervjun kommer genomföras. Samtyckeskravet innebär att respondenten samtycker till att delta och blir informerad om hur långt in i processen hen har rätt att avbryta sin medverkan. Avslutningsvis förklarar Kvale (1997) att konfidentialitetskravet innebär att respondenten kommer bli aidentifierad och nyttjandekravet handlar om att man ska informera respondenten om vem som kommer få tillgång till materialet samt hur och var det kommer publiceras. Respondenterna fick innan intervjuerna ta del av dessa forskningsetiska principer genom ett informationsbrev där studiens syfte samt våra och deras rättigheter och skyldigheter framgick.

## 3.4 Databearbetning

Nedan beskrivs bearbetningsprocessen, som inleddes med transkription av de ljudinspelade intervjuerna som sedan efterföljdes av en fenomenografisk analys.

### 3.4.1 Transkribering

Bearbetningen av det empiriska materialet inleddes med transkription av de ljudinspelade intervjuerna. Bjørndal (2005) skriver att transkription innebär att man överför utsagor från en form till en annan, i denna studie från ljudinspelat talspråk till skriftspråk. Genom att transkribera en ljudinspelad intervju struktureras empirin på ett sätt som lämpar sig bättre för bearbetning. Detta i sin tur hjälper även forskaren att få en bättre och samlad överblick över empirin (Kvale, 1997). Det är relevant att redan i tidigt skede bestämma sig för hur detaljerat man ska transkribera det empiriska materialet (Bjørndal, 2005). Vi valde att enbart transkribera det verbala i form av ord, då Bjørndal (2005) förklarar att för många och detaljerade verbala tecken i form av pauser och läten kan medföra att transkriberingen blir svår att läsa och överblicka.

### 3.4.2 Fenomenografisk analys

Att analysera betyder att skilja något i delar eller element (Kvale, 1997). Enligt Bryman (2011) kan man analysera en intervju genom att använda sig av öppen kodning. Öppen kodning innebär att man går in på djupet i intervjun och kategoriserar innehållet efter olika teman, även kallat tematisk analys (Bryman, 2011). När man har en fenomenografisk ansats innebär den kvalitativa analysen att man beskriver hur människor uppfattar diverse fenomen (Larsson, 1986). Syftet med databearbetningen är att identifiera likheter och skillnader i respondenternas uppfattningar. På så sätt kan man skapa kvalitativt skilda kategorier vari uppfattningarna kan beskrivas (Larsson, 1986). Kategorierna, som utgör vad Uljens (1989) kallar beskrivningskategorier, har alltså skapats utifrån de uttalanden som intervjuerna består av. Beskrivningskategorierna utgör sedan resultatet i studien. För att resultatet ska bli meningsfullt måste kategorierna relateras och analyseras gentemot varandra samt mot tidigare forskning (Uljens, 1989). Resultatet i denna studie relateras till tidigare forskning i resultatdiskussionen. Genom att jämföra skillnader i uppfattningar får man fram det karaktäristiska för en specifik uppfattning (Larsson, 1986). Därför är kärnan i analysen jämförelsen mellan olika uppfattningar.

Utifrån en tolkning av det transkriberade materialet skapades fyra beskrivningskategorier. Dessa beskrivningskategorier togs fram genom att vi först läste igenom transkriberingen ett

flertal gånger och markerade det som var relevant kopplat till problemområde, syfte och forskningsfrågor. Det vi markerat som relevant för denna studie skrevs sedan ned på skilda lappar. Dessa lappar sorterades därefter genom att vi identifierade likheter och skillnader i lärarnas olika uppfattningar. Denna sorteringsprocess genomfördes ett antal gånger på olika sätt. Syftet med den upprepade och differentierade sorteringen var att få fram beskrivningskategorier som skulle ge bäst svar på forskningsfrågorna.

De fyra beskrivningskategorier som slutligen identifierades var: *Tidig miljöundervisning, Utomhuspedagogik i de naturorienterade ämnena, Utomhuspedagogikens generella möjligheter* samt *Utomhuspedagogikens generella hinder*. Under dessa fyra beskrivningskategorier placerades det in citat som var och en belyste signifikanta och utmärkande uppfattningar inom den specifika beskrivningskategorin. Vi valde även att använda oss av underrubrikerna *Konkretisering av det abstrakta, Varierat arbetssätt* och *Ökat intresse* inom beskrivningskategorin *Utomhuspedagogikens generella möjligheter* samt underrubrikerna *Planering och individualisering, Bristande kompetens och intresse, Väder, Distraktioner* samt *Kläder och teknik* inom beskrivningskategorin *Utomhuspedagogikens generella hinder*. Anledningen att dessa underrubriker skapades var på grund av att det skulle ge mer struktur och tydlighet i resultatet.

## 4. Metoddiskussion

I detta avsnitt diskuteras och värderas metodvalet kritiskt. Vi redogör för möjliga metodologiska brister och diskuterar eventuella svagheter. I metoddiskussionen diskuteras även studiens validitet, reliabilitet och etiska dilemman.

### 4.1 Datainsamling

När man använder sig av ljudinspelning kan man koncentrera sig på ämnet och dynamiken i intervjun, fokusera på ord och tonfall istället för visuella aspekter i form av ansikts- och kroppsuttryck. Genom att enbart använda ljudupptagning som insamlingsverktyg kan man även minimera transkriberingsprocessen, då den blir mer tidsödande om man använder sig av videoupptagning (Kvale, 1997). Valet att enbart använda ljudinspelning grundade sig i Kvales (1997) förklaring om att när syftet består av att undersöka innehållet i vad respondenterna uttrycker är det visuella inte relevant.

När syftet med en studie är att förstå en annan persons perspektiv är intervjuer, enligt Bjørndal (2005), den bästa metoden att använda sig av. Vid en intervju fångar man detaljer som annars hade kunnat förbisetts vid val av en annan insamlingsmetod. En risk med en intervju är att intervjuaren kan påverka och färga respondenterna med sina egna uppfattningar (Bjørndal, 2005). Den risken fanns i åtanke när intervjufrågorna skapades och formulerades, vilket gjorde att vi strävade efter att formulera så öppna och icke-ledande frågor som möjligt. Trots detta var vi medvetna om att vi i intervjusituationen kan ha påverkat våra respondenters svar något då det vid en intervju uppstår en interaktion mellan människor där uttalanden och kroppsuttryck kan tolkas på olika sätt.

Bjørndal (2005) hävdar att om en intervju inleds med enklare bakgrundsfrågor är det lättare att efter hand leda in intervjun på mer specifika och djupa frågor som rör respondenternas

uppfattningar och värderingar. Ett annat syfte med bakgrundsfrågor är att respondenterna ska känna sig lugna och bekväma i situationen. När intervjuerna inletts med de förhållandevis enkla och lättbesvarade bakgrundsfrågorna upplevde vi att intervjun lättare kunde ledas in på de ämnesspecifika frågorna samt att våra respondenter blev mer bekväma. Att vi sedan hade strukturerat upp de ämnesspecifika frågorna i teman minimerade risken för att intervjun skulle upplevas som osammanhängande samt att kvaliteten på den insamlade empirin blev bättre.

Med tanke på att intervjuerna genomfördes via Skype och Facetime var vi medvetna om att ljudet kunde vara av sämre kvalitet. Inspelningsverktyget testades därför vid några tidigare Skype- och Facetimesamtal i syfte att kontrollera att ljudkvaliteten var godtagbar. Kvale (1997) skriver nämligen att en grundläggande förutsättning vid ljudinspelning är att samtalet i inspelningsverktyget ska vara hörbart. Vi har i efterhand reflekterat över användandet av Skype och Facetime vid intervjuerna. En nackdel som identifierades var att tekniken vid ett fåtal tillfällen strulade i form av att samtalen bröts eller hackade. Vid transkribering av intervjuerna var även vissa sekvenser svåra att höra. Vi upplevde, trots valet att genomföra intervjuerna via Skype och Facetime, att innehållet i den insamlade empirin inte påverkades negativt. Vi ansåg att lärarnas utsagor hade varit desamma om intervjuerna genomförts i ett verkligt möte. Anledningen att intervjuerna genomfördes via Skype och Facetime var på grund av den geografiska spridningen av respondenterna.

Trots att det gjordes ett bekvämlighetsurval strävades det efter att köns- och åldersfördelningen samt antal år som verksam lärare skulle vara så variationsrikt som möjligt. Vi upplevde svårigheter i att finna män som var tillgängliga att delta vilket gjorde att variationen mellan könen inte var så stor som önskat. Majoriteten av respondenterna var under 30 år vilket även det gjorde att variationen i åldersfördelningen inte var så bred som önskat. Dock anser vi att variationsbredden i antal år som verksam lärare var bra då tre av respondenterna hade sju år eller mer erfarenhet inom yrket medan tre hade arbetat två år eller mindre. Dessa faktorer kan ha påverkat vårt resultat i någon utsträckning. Ytterligare en faktor som kan ha påverkat resultatet var att samtliga respondenter i någon utsträckning bedrivit utomhuspedagogik. Hade utomhuspedagogik varit ett främmande begrepp får någon eller några av respondenterna hade uppfattningarna om sambandet mellan utomhuspedagogik och miljömedvetenhet möjligtvis sett annorlunda ut.

Vi var medvetna om att intervjuer endast ger en del av helheten, det vill säga att intervjufrågorna styr respondenternas utsagor något. Intervjuer är även kontextbundna vilket medför problem i att generalisera resultatet. Denna studies resultat speglar således endast de sex respondenternas skilda uppfattningar om fenomenen utomhuspedagogik och miljömedvetenhet.

## 4.2 Databearbetning

Transkriptionen utgör inte den grundläggande empirin utan är en konstruktion i form av att en muntlig kommunikationsform har blivit en skriftlig. Transkribering av en intervju innehåller någon form av tolkning av det ursprungliga materialet (Kvale, 1997). För att förbättra transkriptionens kvalitet, och därmed öka reliabiliteten, hade vi i enlighet med Kvale (1997) i förväg bestämt riktlinjer för vår transkribering. Transkribering gjordes endast av det som sades och inte pauser. Vi delade upp transkriberingen mellan oss och transkriberade hälften var. När all transkribering var genomförd byttes intervjuerna med varandra. Vi lyssnade



sedan igenom intervjuerna och läste vad den andra hade transkriberat. Detta gjordes med samtliga intervjuer för att säkerhetsställa att tolkningen av det ursprungliga materialet skulle bli så korrekt som möjligt.

Precis som Uljens (1989) förklarar var vi medvetna om att det sker en tolkning av intervjuerna när beskrivningskategorierna bildas. Med det sagt blir resultatet alltid aningen subjektivt, även om det är respondenternas uppfattningar om de olika fenomenen som ska kategoriseras. Det var, i vår mening, omöjligt att förhålla sig helt objektiv till empirin då det trots allt var vi som skulle bilda kategorierna, om än utifrån respondenternas utsagor. Genom att ha läst igenom empirin ett flertal gånger samt inte lagt in några personliga värderingar i respondenternas svar har studiens resultat blivit så värderingsfritt som det är möjligt.

Begreppen validitet och reliabilitet är något som diskuteras flitigt bland kvalitativa forskare (Bryman, 2011). Det som diskuteras är hur relevanta dessa begrepp egentligen är, då det främsta syftet med kvalitativa studier inte är att mäta något (Bryman, 2011). Trots detta är det viktigt att man även inom den kvalitativa forskningen reflekterar över studiens validitet och reliabilitet. Uljens (1989) skriver att den vanligaste definitionen av validitet inom kvalitativ forskning är att när man lyckas samla in det empiriska material man haft för avsikt att samla in, är studien valid. I specifikt fenomenografiska studier handlar validiteten främst om hur väl kategorierna i resultatet överensstämmer med respondenternas uttryckta uppfattningar (Uljens, 1989). Genom att vi är två stycken som bearbetat allt empiriskt material, transkriberat det noggrant och läst igenom det transkriberade materialet många gånger är den föreliggande studien valid. Även reliabiliteten ökar när två eller fler personer analyserar samma empiri, för att på det sättet fånga variationen i materialet (Uljens, 1989). Reliabilitet handlar nämligen om att en upprepad mätning ska ge samma resultat. Är vi då två stycken som analyserat samma empiriska material ökar chansen att en upprepad mätning ger samma resultat, därmed även reliabiliteten.

Vi har i denna studie förhållit oss till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Kvale (1997) redogör för ett antal etiska dilemman som kan uppstå vid intervjuer. Dessa etiska dilemman fanns i åtanke redan innan intervjuerna genomfördes. I planeringsfasen låg det etiska problemet i att få samtycke från alla att delta i studien och att säkra konfidentialiteten. Att skydda respondenternas privatliv genom att förändra namn och identifierande drag var viktiga inslag vid transkribering och analys av intervjuerna. Frågor vi kontinuerligt ställde oss och reflekterade kring var: *Vilka är fördelarna med undersökningen, kommer den vara till fördel för respondenterna? Hur mycket information om undersökningen behöver man ge i förväg? Ska samtycket bekräftas muntligt eller skriftligt? Hur ska respondenternas konfidentialitet skyddas? Vem kommer få tillgång till intervjuerna?* Etiska avgöranden sker under hela forskningsprocessen, inte enbart under intervjusituationen. Det personliga samspelet mellan intervjuaren och respondenten inverkar på respondenten och därmed även på dennes svar.

## 5. Resultat

Nedan presenteras resultatet som framkommit genom de semistrukturerade intervjuerna. Resultatet presenteras med hjälp av beskrivningskategorier. Under varje kategori som urskiljts och namngivits anges signifikanta svarsfragment med citat.

### 5.1 Tidig miljöundervisning

Denna kategori omfattar uppfattningar om miljöundervisningens betydelse i grundskolans tidigare år. Vid samtal om miljöundervisning framkom det uppfattningar om vikten av att miljöundervisning skulle introduceras och bedrivas i tidig ålder. Lärarna hävdade att undervisning om hållbar utveckling var det mest väsentliga att fokusera på.

*Emil: "Det är jätteviktigt att involvera eleverna tidigt för att skapa en förståelse för vår miljö och planet. Det som vi mest jobbar med är hållbar utveckling, odling och sortering."*

*Maja: "[...], men framförallt för hur vi kan vända det genom att tänka hållbar utveckling. [...]. Kanske kan deras generation komma med miljövänliga lösningar som kan bli räddningen för vår planet. Men då måste de få kunskapen och det rätta tänket från start."*

*Kristin: "Miljöundervisning innebär att eleverna förstår att jorden vi går på ska vi vara rädda om och förstå att resurserna inte räcker till för alla. Vi måste tidigt lära och förstå att hushålla med våra resurser och fördela detta mellan oss så gott det går."*

Lärarna är eniga om hur viktigt det är att miljöundervisning introduceras i grundskolans tidigare år. De menar att eleverna måste förstå att alla ska vara rädda om jorden och att vårt levnadssätt påverkar miljön. Fördelen med miljöundervisning i grundskolans tidigare år är att eleverna redan i tidig ålder får lära sig hur de kan agera miljömedvetet. Lärarna uttrycker att läran om hållbar utveckling är en av de viktigaste faktorerna för att eleverna ska få en förståelse för den påverkan människan har på miljön och i sin tur växa upp och bli miljömedvetna individer. För att öka kunskapen om hållbar utveckling berättar Emil att alla klasser på hans skola har varsin pallkrage där de planterar olika saker och att eleverna även får tillverka egen bokashjord. Maja uttrycker att miljöförstoring är ett aktuellt samhällsproblem och därför är undervisning om det samt hållbar utveckling bland det viktigaste eleverna bör få. Om eleverna inte får denna kunskap kan det vara svårt att senare förändra invanda levnadsmönster. Har man under en längre tid agerat på ett visst sätt, till exempel inte haft miljöaspekterna i åtanke vid miljörelaterade beslut, kan det vara svårt att förändra detta beteende då det blivit en vana.

Vi reflekterar kring att det kan vara problematiskt att lägga för stort ansvar på individen i tidig ålder. När eleverna är så unga kan ett för stort individuellt miljöansvar skapa oro och skuld hos dem. Därmed bör lärare vara tydliga i att förmedla att framtiden inte endast vilar på det enskilda barnets axlar. Elever i grundskolans tidigare år är ofta beroende av vuxna runt omkring dem vilket gör att alla barn inte har samma förutsättningar att agera miljömedvetet, vilket även det kan öka skuld känslor hos dem. Utmaningen ligger i att ta hänsyn till att alla

elever har olika förutsättningar samt att inte skuldbelägga dem. För en del elever är undervisning i miljö abstrakt och svårförstått medan andra elever tar på sig för mycket ansvar.

## 5.2 Utomhuspedagogik i de naturorienterande ämnena

Denna kategori omfattar uppfattningar om betydelsen av utomhuspedagogik i de naturorienterande ämnena och för elevernas miljömedvetenhet. Lärarnas uppfattningar om fenomenens relation uttrycktes när det samtalades om huruvida utomhuspedagogik i de naturorienterande ämnena samt specifikt i miljöundervisning påverkar elevernas miljömedvetenhet.

*Maja: "NO-ämnena passar bra för utomhuspedagogik om man kollar på vad de står i det centrala innehållet och kunskapskraven."*

*Bianca: "Jag ser det som nödvändigt för förståelsen att arbeta både inne och ute med NO-ämnena."*

*Sara: "Det är fantastiskt att kunna ta ut undervisningen för att diskutera olika naturvetenskapliga fenomen och följa naturens utveckling genom året."*

*Maja: "Jag tycker det är väldigt lämpligt att vara ute när man har miljöundervisning eftersom man kommer ut i naturen och det är den vi vill värna om."*

*Kristin: "Miljöundervisning och utomhuspedagogik går hand i hand. Utomhuspedagogik synar miljömedvetenheten hos både elever och lärare. Här hamnar undervisningen i miljön som vi har skapat och vi kan ifrågasätta hur vi vill ha det i framtiden. Vi tittar inte på bilder om detta utan går ut i miljön och trampar i den."*

Lärarna framhåller att av samtliga ämnen är det de naturorienterande ämnena som bäst lämpar sig för utomhuspedagogik. De förklarar att utomhuspedagogiken överensstämmer bra med det centrala innehållet och kunskapskraven i de naturorienterande ämnena. Enligt definitionen är utomhuspedagogik ett tematiskt och ämnesövergripande område. Trots detta uppfattar lärarna att utomhuspedagogik bäst bedrivs i de naturorienterande ämnena. Vidare uttrycker lärarna att en växelverkan mellan inomhus- och utomhusundervisning är nödvändigt för att eleverna ska få maximal förståelse för de naturvetenskapliga fenomenen. Denna uppfattning stämmer överens med definitionen av utomhuspedagogik, som innebär att växelspelet mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning betonas.

Att bedriva specifikt miljöundervisning utomhus anser lärarna är av stor betydelse för att eleverna ska bli miljömedvetna, då eleverna får studera och befinna sig i den faktiska miljön. Maja menar att när eleverna vistas i naturen får de dels se den negativa påverkan, till exempel nedskräpning, som människor bidragit med och på så sätt få en mer autentisk förståelse. Maja lyfter att platsens betydelse för lärandet är centralt i elevernas inläring. Vidare förklarar Maja att eleverna å andra sidan kan få en positiv naturupplevelse genom att undervisas utomhus, vilket kan bidra till att de genuint vill värna om miljön.

## 5.3 Utomhuspedagogikens generella möjligheter

Denna kategori omfattar uppfattningar om utomhuspedagogikens generella möjligheter. Citaten i denna kategori handlar om lärarnas uppfattningar om att utomhuspedagogiken konkretiserar det abstrakta, öppnar upp för ett varierat arbetssätt och ökar elevernas intresse. Dessa uppfattningar framkom i samtal om vilka fördelar lärarna ansåg att det fanns med utomhuspedagogik samt hur de uppfattade elevernas förståelse och intresse.

### 5.3.1 Konkretisering av det abstrakta

*Kristin: "Vid utomhusundervisning får eleverna tänka till lite extra. [...]. Det blir mer verklighet i undervisningen... Man kan säga att lärandet blir mer handfast och barnen kan visa sina kunskaper på ett annat sätt, än vad klassrumsundervisningen erbjuder."*

*Maja: "De kommer ut i naturen och får utforska den istället för att bara se bilder och läsa texter om den vilket gör det hela mer autentiskt. Dessutom får de nya intryck ute än när de är instängda mellan fyra väggar."*

*Bianca: "Jag tror också att NO-undervisningen blir mycket berikad och konkret med undervisning ute för att konkretisera begrepp som kan vara svåra att till exempel läsa sig till eller enbart få berättat för sig. Elever... eller ja, barn som rör sig ute får en helhetsbild av sin omvärld som går att prata om."*

Lärarna uttrycker på olika sätt att utomhuspedagogiken är bra för att konkretisera abstrakta kunskaper. Det uttrycks att undervisning i den autentiska miljön hjälper eleverna att skapa en helhetsbild av den värld de befinner sig i och den kunskap de besitter. När eleverna undervisas utomhus konkretiseras det abstrakta genom att de får ta del av och utforska naturvetenskapliga fenomen i verkligheten, istället för att endast titta på bilder och läsa om dem i böcker. Lärarna menar även att eleverna får en djupare förståelse och tydligare verklighetsanknytning när de undervisas utomhus och får ta del av de verkliga fenomenen. Eleverna kan dock få en begränsad verklighetsbild om de inte får möjlighet att reflektera över vad de lärt sig efter att utomhuspedagogiken bedrivits. Elever som undervisas i naturmiljö kan få en annan verklighetsbild än elever som undervisas i stadsmiljö om det inte läggs någon vikt vid reflektion efteråt.

### 5.3.2 Varierat arbetssätt

*Emil: "Varierad undervisning ger fler elever chansen att nå sin maximala potential. Det finns ju elever som inte alltid klarar av den vanliga klassrumsmiljön och då kan det vara bra att lägga in undervisning utomhus."*

*Bianca: "Man kan arbeta med alla sinnen och därför lära sig på olika sätt. Eleverna får liksom tänka utanför boxen när material de brukar har tillgång till [...] inte finns utan de måste hitta eget material. Elever lär ju sig olika och*

*genom att flytta undervisningen ut tror jag man kan utmana och utveckla elevernas kunskap."*

Lärarna förklarar att alla elever lär på olika sätt och att många elever gynnas av en varierad undervisning. Genom att bedriva undervisning utomhus får eleverna större möjlighet att använda sig av fler sinnen till skillnad från om undervisningen enbart bedrivs inomhus. Vidare uttrycks det att utomhuspedagogiken möjliggör för fler elever att utmanas och utvecklas. Vissa elever har svårt att anpassa sig till att enbart sitta stilla inomhus medan andra behöver utmaningen i att lösa problem som inte uppstår på samma sätt inomhus.

### 5.3.3 Ökat intresse

*Emil: "Jag upplever att intresset ibland kan öka när vi har undervisning utomhus. Naturen lockar liksom på ett positivt sätt. Jag märker att eleverna tycker det är roligt att upptäcka med hjälp av naturen."*

*Maja: "Eleverna visar ofta stort intresse vid utomhuspedagogik, förmodligen mycket för att det avviker från det vanliga men också för att de är barn och har mycket spring i benen helt enkelt. De brukar dessutom uppskatta den typen av praktiska uppgifter som de får utomhus."*

Att utomhuspedagogik bidrar till ett ökat intresse hos många elever är något som lärarna uttrycker. Intresset hos eleverna grundar sig i lusten att befinna sig i naturen, få röra på sig samt utföra praktiska uppgifter. Maja lyfter fram två aspekter i vad intresset kan grunda sig i. Dels att utomhuspedagogik avviker från den vanliga undervisningen och att barn tycker om att springa men även de kunskapsmässiga möjligheterna när eleverna får praktiska arbetsuppgifter. Dessa praktiska arbetsuppgifter menar Maja ökar elevernas intresse för undervisningen. När eleverna känner ett genuint intresse tar de på ett lättare och mer lustfyllt sätt till sig diverse kunskaper. En problematik kan uppstå om eleverna blir mer intresserade av utomhusmiljön i sig än av att ta till sig kunskap i och av utomhusmiljön.

## 5.4 Utomhuspedagogikens generella hinder

Denna kategori omfattar uppfattningar om vilka dilemman lärarna ställs inför vid utförandet av utomhuspedagogik. De faktorer som uppkom var att det är tidskrävande att planera och svårt att individualisera, de har en bristande kompetens och intresse för utomhuspedagogik, vädret är ett hinder, det tillkommer distraktioner utomhus, brist på kläder hos både pedagoger och elever samt avsaknaden av att kunna använda sig av teknik utomhus.

### 5.4.1 Planering och individualisering

*Maja: "När man planerar utomhusundervisning måste man tänka snäppet längre än för vanlig undervisning, [...]. Därför är det också mer tidskrävande i planeringsfasen vilket är en anledning till att jag inte gör det så ofta som jag hade velat. [...]. Sen upplever jag också att det är svårt att utmana eleverna i årskurs 3 utomhus, de flesta uppgifter blir för enkla för dem. Det hade också*

*underlättat för lärare att bedriva utomhusundervisning om de inte alltid behövde göra och laminera sitt eget material till varje nytt tillfälle."*

*Tanja: "Utomhusplanering kräver så mycket mer förberedelse då alla anpassningar vi har till elever i behov av särskilt stöd förlitar sig på att man är inomhus. Dessutom har vi inte tillgång till alla hjälpmedel."*

Lärarna uttrycker en önskan om att bedriva utomhuspedagogik i större utsträckning än vad de gör men förklarar att planeringen är för tidskrävande vilket gör att de medvetet väljer bort det. Lärarna upplever även svårigheter i skapandet av utomhusanpassat material, vilket är en bidragande faktor till att planeringen blir för tidsomfattande. Maja uttrycker en oro för att material kan försvinna eller saknas när man är utomhus, vilket kräver att man innan undervisningen tänkt till en gång extra kring val av material. För att undvika att skapandet av utomhusanpassat material ska bli ett hinder för att utomhuspedagogik ska bedrivas kan lärare utnyttja naturens resurser som material till undervisningen. Elevernas olika behov av hjälpmedel och anpassningar är också ett hinder som lärarna uttrycker, dels för de som är i behov av särskilt stöd men även för de som behöver utmanas. Tanja reflekterar kring avsaknaden av hjälpmedel utomhus som blir ett hinder för henne att individualisera och skapa förutsättningar för alla elever att delta och utvecklas.

#### 5.4.2 Bristande kompetens och intresse

*Tanja: "Jag vet inte om utomhusundervisning främjar en miljömedvetenhet hos eleverna. Det beror helt på hur undervisningen ser ut. Jag tror att man måste ha mycket kunskap och ett visst intresse som lärare för att kunna bedriva undervisning utomhus med bra kvalitet."*

Enligt Tanja är det inte platsen i sig som per automatik gör eleverna miljömedvetna. Lärarens kompetens och intresse för utomhuspedagogiken är avgörande för om undervisningen ska generera en miljömedvetenhet. Tanja ser inte platsen som det centrala i lärandet, vilket är en av utomhuspedagogikens byggstenar då den konkreta upplevelsen ska vara centralt för lärandet. Istället uppfattar Tanja att lärarens kompetens och intresse är avgörande och viktiga byggstenar för elevernas inläring.

#### 5.4.3 Väder

*Tanja: "Jag har utomhusundervisning om vädret är okej."*

*Sara: "Om vädret tillåter så är vi ute åtminstone en gång i veckan, men som sagt vädret kan ställa till det."*

*Maja: "Jag undervisar inte utomhus så ofta som jag hade velat, mest av bekvämlighet då vädret inte är så behagligt större delen av året."*

Att vädret är en bidragande faktor till att man väljer bort utomhuspedagogik är tydligt framträdande i lärarnas utsagor. Det uttrycks en bekvämlighet hos lärarna då fokus ligger på om vädret är bra eller inte istället för på hur eleverna lär bäst. Lärarnas uppfattningar är att vädret är ett hinder för att de ska bedriva utomhuspedagogik. Vädret påverkar inte hur

mycket eleverna lär sig utan vädret kan istället ses som en ursäkt och bortförklaring från lärarnas sida.

#### 5.4.4 Distraktioner

*Sara: "Majoriteten av barnen håller sig fokuserade men för vissa barn blir de problematiskt för att de blir distraherade av allt runtomkring."*

*Emil: "Nackdelen är att det inte finns några väggar och att man måste vara väldigt strukturerad så att eleverna vet vad som förväntas. Ljudet försvinner så beroende på vad man ska göra så får man samlas tillsammans och gå igenom vad lektionen ska handla om. Det är även viktigt att alla elever är med på att det fortfarande är lektion och inte lek."*

När man flyttar undervisningen till en utomhusmiljö tillkommer det faktorer som inte finns inomhus, vilka kan upplevas som distraherande för eleverna. Dessa distraktioner kan vara förbipasserande fordon, människor och djur men även att eleverna ser utomhusmiljön som en plats för lek. Lärarna menar att man måste vara tydlig i sina instruktioner för att eleverna ska vara fokuserade. Det är viktigt att det i instruktionerna framgår att det fortfarande är en undervisningssituation och inte lek samt var i utomhusmiljön eleverna ska befinna sig. Istället för att uppfatta elevernas lekfullhet som hinder kan lärarna ta tillvara på den och se möjligheterna med det. Att leka är en stor del av elevernas vardag i grundskolans tidigare år. Genom leken kan eleverna använda fantasin samt ta till sig och bearbeta ny kunskap på ett, för dem, mer förståeligt sätt.

#### 5.4.5 Kläder och teknik

*Kristin: "Nackdelar med utomhuspedagogik är att alla elever inte alltid har kläder efter väder. I ett område där det inte alltid finns pengar att köpa nya kläder, kan utomhuspedagogiken sätta käppar i hjulen för dessa barn. Skolan kan inte kräva att barnen ska ha en massa extra kläder i skolan, utan skolan måste se till att eliminera dessa problem."*

*Maja: "Jag hade även velat få ordentliga jobbkläder för alla väder så att man slipper slita på sina egna."*

*Maja: "Jag tycker att Wifi som täcker en bit utanför skolans område hade öppnat upp för många fler utmanande uppgifter som till exempel QR-koder och tipsrundor där de kan få söka efter svar och så vidare."*

*Bianca: "IT-undervisning ser jag som svårt att genomföra utomhus, det jag främst tänker på är programmering, det behövs ju en utrustning som än inte är helt lätt att arbeta med ute."*

Lärarna lyfter, i sina utsagor, fram hur viktigt det är att alla elever ska få samma förutsättningar att delta i all undervisning. När man är utomhus kan dessa förutsättningar skiljas åt och påverka en del elevers möjligheter att ta del av undervisningen. Ett hinder som lärarna identifierar i att bedriva undervisning utomhus är att elevernas socioekonomiska

förutsättningar skiljer sig åt. En socioekonomisk förutsättning lärarna uttrycker som ett hinder är att tillgången till kläder hos eleverna skiljer sig åt. En annan aspekt där kläderna blir ett hinder är när lärarna saknar arbetskläder som passar för undervisning utomhus. Lärarna uttrycker att tillgång till kläder som passar för utomhusbruk hade medfört att de bedrivit utomhuspedagogik i större utsträckning. Bristen på att kunna använda sig av den tekniska utrustningen utomhus är också en faktor som bidrar till att utomhuspedagogik inte bedrivs i den omfattning som den skulle kunna göras. Avsaknaden av internet utanför skolans område samt teknisk utrustning anpassad för utomhusbruk är faktorer för att utomhuspedagogik inte bedrivs i större omfattning. Detta hinder som lärarna identifierat kan undvikas om man, i enlighet med vad definitionen av utomhuspedagogik uttrycker, använder sig av och utnyttjar platsen utomhus samt dess resurser.

## 5.5 Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar resultatet att lärarna anser att tidig miljöundervisning är viktigt för att eleverna ska växa upp och bli miljömedvetna individer. Den tidiga miljöundervisningen menar lärarna bör bedrivas utomhus i den autentiska miljön. Möjligheterna med utomhuspedagogik förklarar lärarna är att det konkretiserar det abstrakta, öppnar upp för ett varierat arbetssätt och ökar elevernas intresse. Även om lärarna anser att miljöundervisningen bör bedrivas utomhus och att möjligheterna är stora är det många som inte gör det så mycket som de önskat. De förklarar att det finns många hinder som gör att de medvetet väljer bort att bedriva utomhuspedagogik. Dessa hinder är att det är tidskrävande att planera och svårt att individualisera, de har en bristande kompetens och intresse, värdet är ofta "dåligt", utomhus tillkommer det distraktioner, brist på kläder hos både pedagoger och elever samt avsaknaden av att kunna använda sig av teknik utomhus.

## 6. Resultatdiskussion

I detta avsnitt diskuteras och värderas resultatet kritiskt. I resultatdiskussionen resonerar vi kring resultatet kopplat till problemområdet, syftet och forskningsfrågorna samt den tidigare forskningen.

### 6.1 Tidig miljöundervisning utomhus

Förståelse för hur människans handlingar påverkar miljön samt hur vi kan agera på ett mer miljömedvetet sätt, är något som flera lärare i denna empiriska studie uttrycker som viktigt. Lärarna har uppfattningen att denna förståelse behöver skapas i tidig ålder, vilket även Helldén och Helldéns (2008) studie visade. Deras resultat visade att elever som fått undervisning i tidig ålder visade en större förståelse och ett större intresse för naturen och miljöfrågor, till skillnad från de elever som inte fått tidig miljöundervisning. Elevernas miljömedvetenhet och framtida intresse för miljön främjades alltså när eleverna i tidig ålder fick kunskaper om hur deras agerande påverkar miljön. I föreliggande studie uttrycker Kristin att den tidiga miljöundervisningen är viktig då dagens elever är framtiden och därmed tidigt behöver lära sig att hushålla med och fördela jordens resurser. Den tidiga förståelsen är viktig och, enligt Maja, ett viktigt steg i elevernas förståelse för en hållbar utveckling. Emil ger konkreta exempel på hur han arbetar med förståelsen för miljön genom att låta eleverna odla



och tillverka egen bokashjord. Dessa aktiva handlingar hjälper eleverna att reflektera över vad olika praktiska handlingar kan göra för miljön.

När miljöundervisningen dessutom bedrivs utomhus har man, i enlighet med Ärlemalm-Hagsér och Sundbergs (2016) samt Ampuero et als. (2013) resultat, skapat optimala förutsättningar för eleverna att tidigt utveckla en miljömedvetenhet. En anledning till varför miljöundervisningen bör bedrivs utomhus är på grund av de kunskapsmässiga fördelar som de intervjuade lärarna uppfattar att utomhuspedagogiken för med sig. Bland annat menar Maja att det är när eleverna får befinna sig utomhus i naturen som de får förståelse för att det är den som det behöver värnas om. Det är när man går ut och trampar i den faktiska miljön som man, enligt Kristin, börjar reflektera kring hur vi upplever miljön och skapar oss en vilja att förändra beteenden. Denna genuina vilja att ta hand om miljön tolkar vi att lärarna menar kommer från att eleverna undervisas utomhus, istället för att endast få ta del av kunskapen inomhus via en bok. Även Palmberg och Kurus (2000) studie visade att elevers intresse och engagemang för att bevara naturen var högre om de var vana vid miljöundervisning utomhus.

Att belysa människans påverkan på miljön diskuteras såväl i tidigare forskning som i respondenternas utsagor. Vi ställer oss frågan om lösningen är att lägga ansvaret på den enskilda individen. Eleverna behöver få kunskaper och verktyg för hur de kan värna om miljön och jordens resurser utan att skuldbeläggas för hur de agerar. Det finns trots allt ekonomiska och andra yttre faktorer som påverkar elevens förutsättningar att agera miljömedvetet. Vi anser att man därmed inte kan kräva av eleverna att köpa ekologisk mat eller skuldbelägga dem för att de inte källsorterar hemma. Lärare behöver alltså, precis som Emil förklarar, skapa en undervisning i skolan som möjliggör för alla elever att utveckla en miljömedvetenhet genom att exempelvis odla och tillverka egen bokashjord. Genom miljöundervisning utomhus ges eleverna, oavsett förutsättningar, möjligheten att skapa sig en förståelse för naturen och respektera den. Szczepanski och Anderssons (2015) samt Szczepanskis (2013) resultat styrker vikten av att miljöundervisningen ska bedrivs utomhus för bästa förståelse.

## 6.2 Växelverkan för optimal inläring

I våra intervjuer framkommer det att undervisning i de naturorienterade ämnena är det som främst bedrivs utomhus. Enligt Maja är det för att utomhuspedagogiken bäst överensstämmer med det centrala innehållet i de naturorienterade ämnena. Flera lärare i studien uttrycker vikten av att varva undervisning inomhus med undervisning utomhus. Denna växelverkan uppfattar bland annat Bianca som grundläggande, då förståelsen för de naturvetenskapliga fenomenen skapas när elevernas teoretiska kunskaper blir synliga i utomhusmiljön. Även Sara menar att elevernas förståelse för olika naturvetenskapliga fenomen ökar med hjälp av utomhuspedagogiken. Likt vårt resultat visade både Ross et al. (2007) och Kennelly et als. (2012) studier att undervisning i de naturorienterade ämnena, specifikt miljöundervisning, var fördelaktigt utomhus. Att enbart undervisa teoretiskt om olika naturvetenskapliga fenomen visade sig inte vara tillräckligt. Detta är något som även framkommer i vårt resultat, då lärarna hävdar att ett praktiskt möte med dessa naturvetenskapliga fenomen skapar maximal förståelse hos eleverna.

Szczepanski et al. (2008) och Wilhelmsson et al. (2012) kom även de fram till i sina studier att en växelverkan mellan undervisning inomhus och utomhus var det optimala för elevernas

inlärnin g. Resultatet i Wilhelmsson et als. (2012) studie visade även att kunskapen med hjälp av utomhuspedagogiken konkretiseras och blir mer verklighetsförankrad. Vår tolkning är att utomhuspedagogiken gör det synligt för eleverna att lärande sker i alla miljöer och sammanhang, inte enbart i klassrummet. Med detta i åtanke kan man tänka sig att utomhuspedagogiken kan användas i fler ämnen än de naturorienterade, för att visa på att alla sorters kunskaper och lärande existerar överallt. För att undervisning utomhus ska vara verklighetsförankrad behöver den kanske beröra alla ämnen, då det enbart är i skolan som ämnena skiljs åt. I enlighet med Ärlemalm-Hagsér (2012) anser vi att det möjligtvis krävs en ämnesövergripande undervisning som bedrivs både inomhus och utomhus för att förstå att lärandet sker överallt.

## 6.3 Intresse och variation

En fördel som framkommer i föreliggande studie, med att undervisningen bedrivs utomhus, är att elevernas intresse generellt ökar. Även om intresset, enligt lärarna, främst grundar sig i att utomhuspedagogiken avviker från det normala och inte i själva kunskapsinnehållet vill vi ändå hävda att det för något gott med sig. I vår mening finns det ofta en korrelation mellan intresse och kunskap. Ökar därför elevernas intresse generellt när utomhuspedagogik bedrivs tror vi även att deras vilja att lära sig ökar. Korrelationen mellan intresse och kunskap är något som även Manni et al. (2013) lyfter i sin studie. Deras resultat visade nämligen att när eleverna fått utomhusbaserad miljöundervisning ökade även deras intresse för naturen. Vår tolkning är därmed att sambandet mellan intresse och kunskap kan uppstå på olika vis. Antingen som att kunskap föds ur ett intresse eller att intresse föds ur kunskap, vilket det gör i Manni et als. (2013) studie. Där får eleverna ett genuint intresse för naturen genom att utomhusbaserad miljöundervisning bedrivits. Föreliggande studies resultat samt Manni et als. (2013) studie styrker därför vikten av att bedriva undervisning utomhus, framför allt miljöundervisning, då det leder till ett intresse för naturen som i sin tur kan leda till ett miljömedvetet förhållningssätt.

I resultatet framkommer det även uppfattningar om att utomhuspedagogiken möjliggör för ett varierat arbetssätt. Lärarna menar att eleverna vid ett varierat arbetssätt uppmanas att använda sig av fler sinnen. Persson (2006) förklarar att när eleverna får använda fler sinnen synliggörs sambanden i naturen på ett annat sätt än om undervisningen enbart bedrivs i klassrummet. Szczepanski och Dahlgrens (2011) studie visade att när undervisningen flyttas ut försvinner även de begränsningar som kan uppstå inomhus. Vi tolkar det som att utomhuspedagogiken tillför fler dimensioner i lärandet och därför också fördjupar elevernas kunskaper. Det varierade arbetssättet som utomhuspedagogiken möjliggör kan, enligt Emil, bidra till att undervisningen individualiseras då elever lär på olika sätt. Vidare uttrycker Emil att en del elever inte mår bra av klassrumsmiljön och behöver alternativa undervisningsformer. Bianca upplever att utomhuspedagogikens möjligheter till varierade arbetsformer främjar fler elever än klassrumsundervisningen. Till skillnad från Emil och Bianca ser Tanja svårigheter med utomhuspedagogiken då det blir svårare att individanpassa undervisningen. Hon uttrycker att elever i behov av hjälpmedel inomhus hämmas i sin inlärnin g när de inte får tillgång till de anpassningar de behöver vid undervisning utomhus. Vi ställer oss frågan om lärare försvårar för och begränsar en del elever när undervisningen bedrivs utomhus och klassrummets väggar inte längre finns.

## 6.4 Möjligheter kontra hinder

Trots att lärarna har uppfattningen att utomhuspedagogiken möjliggör flera aspekter för elevernas lärande, uttrycker de att de inte bedriver utomhuspedagogik i den utsträckning de vill. De beskriver en del hinder som gör att de medvetet väljer bort utomhuspedagogik och vi tolkar det som att dessa hinder överväger möjligheterna. Vi är dock av uppfattningen att merparten av hindren som lärarna nämner är "bekvämlighetshinder" i form av att det är tidskrävande att planera och individualisera, vädret, brist på kläder och avsaknaden av att kunna använda sig av teknik. Dessa faktorer som lärarna uttrycker som hinder i sina utsagor anser vi inte är något som på något sätt försämrar elevernas inläring utan det komplicerar endast lärarnas arbete. De hinder vi anser försvarbara är att de uttrycker att de har en bristande kompetens inom utomhuspedagogik samt att det tillkommer distraktioner. Distraktioner och lärarens kompetens kan nämligen påverka den faktiska inläringen hos eleverna. Bristande kompetens skriver Palavan et al. (2016) är en anledning till att lärarna i deras studie valde bort utomhuspedagogik medan Tanja förklarar hur viktigt kompetens inom utomhuspedagogik är. Hon menar att lärare måste ha stor kompetens inom området för att utomhuspedagogiken ska generera någon bättre kunskap än vad som kan uppnås inomhus. Fisher-Maltese och Zimmermans (2015) studie visade att utomhuspedagogiken inte bidrog till en ökad miljömedvetenhet. Anledningen till detta kan, i enlighet med Tanjas uttalande, bero på att lärarna i Fisher-Maltese och Zimmermans (2015) studie inte besatt den kompetens inom utomhuspedagogik de hade behövt.

Lärarna i föreliggande studie menar att det finns yttre faktorer i form av distraktioner som kan påverka elevernas uppmärksamhet och därmed deras inläring. Vår tolkning av lärarnas utsagor är att det finns mycket att konkurrera med utomhus för att hålla eleverna intresserade och fokuserade. Det framkommer också i vårt resultat att eleverna kan uppfatta vistelsen utomhus som lek istället för en undervisningssituation. Samma svårighet som Emil ser i att eleverna har problem att förstå att det är undervisning och inte lek var en av anledningarna till att lärarna i Maynard och Waters (2007) studie valde att inte bedriva utomhuspedagogik. Vi anser dock att lärarna istället för att se leken som ett hinder bör utnyttja lekfullheten genom att fånga upp och dra nytta av den i undervisningen. Att ta tillvara på leken i undervisningen är något som även Persson (2006) undersöker och diskuterar i sin studie. Hennes resultat visade nämligen att eleverna med hjälp av leken fördjupade sin förståelse för, i detta fall, miljörelaterade begrepp samt att sambanden i naturen tydligare framgick när de i leken fick använda sig av alla sina sinnen.

För att minimera risken för distraktioner menar lärarna i vår studie att man måste vara tydlig i sina instruktioner samt vara väl förberedd med en tydlig och genomtänkt planering. I lärarnas utsagor kan man utläsa att planeringen av utomhuspedagogik är mer tidsomfattande då fler aspekter behöver tas i beaktande. Maja anser att planeringen tar lång tid då man måste skapa och anpassa undervisningsmaterial för utomhusbruk. Tidsaspekten är något som även Palavan et al. (2016) lyfter i sin studie, då deras resultat visade att majoriteten av lärarna valde bort utomhuspedagogik på grund av att det var tidskrävande att planera. Vi anser att man inte ska välja bort en ny undervisningsmetod för att det tar längre tid att planera då alla nya arbetssätt kräver mer förberedelse. För att utveckla sin undervisning och elevernas lärande behöver man istället vara öppen för att testa nya undervisningsmetoder. När man förnyar och utvecklar arbetsmetoder blir reflektionen djupare vilket kan leda till nya insikter och nya perspektiv.

Lärarna i Maynard och Waters (2007) studie framhöll vädret som ett hinder. Även om lärarna i föreliggande studie och i Maynard och Waters (2007) studie hävdar att vädret är ett hinder är det ingen sanning. Att lärarna uttrycker att vädret är ett hinder grundar sig i deras egna uppfattningar om att det hindrar dem själva från att bedriva utomhuspedagogik. Alltså är vädret i sig inget generellt hinder för att utomhuspedagogik kan bedrivas. Brist på kläder som passar för utomhuspedagogik uppfattar lärarna som ytterligare ett hinder. De uttrycker att det dels handlar om elevernas brist på kläder men även att lärarna själva saknar arbetskläder anpassade för att bedriva undervisning utomhus. Att den tekniska utrustningen inte kan användas utomhus ser lärarna som ännu ett hinder. Maja uttrycker att avsaknaden av internet utanför skolans område hindrar henne från att bedriva utomhuspedagogik i den omfattning hon önskar. Avslutningsvis menar vi att oavsett vad vi har för åsikt om det lärarna uppfattar som hinder för utomhuspedagogik, är det faktorer de uppfattar som hinder. Även om det inte är en faktisk sanning att det är ett hinder är det i slutändan lärarnas individuella uppfattningar som styr deras agerande.

## 6.5 Sammanfattning

Av den tidigare forskning som behandlats visar majoriteten på att det främst finns möjligheter med utomhuspedagogik samt att merparten av lärarna är positiva till det. Vårt resultat visar dock att lärarna anser att det finns fler hinder än möjligheter med utomhuspedagogik. Detta i sin tur leder till att utomhuspedagogik inte bedrivs i den utsträckning som de önskar. Enligt vårt resultat går hindren, som exempelvis bekvämlighet vid dåligt väder, före möjligheterna, som exempelvis att utomhuspedagogik konkretiserar det abstrakta. Här anser vi att ett möjligt svar kan finnas till varför vi människor inte lever så miljömedvetet som vi önskat och borde. Med tanke på att merparten av forskningen pekar på att utomhuspedagogik är den mest optimala metoden för att bedriva miljöundervisning och i sin tur göra elever miljömedvetna och att det trots allt inte bedrivs ute i skolorna i den utsträckning som vi trodde, är det kanske inte så konstigt att jordens miljö ser ut som den gör. Får man inte ett genuint intresse och kunskap för miljön redan i tidig ålder är det, i vår mening, svårt att skapa ett sådant i senare ålder.

## 7. Konklusion och implikation

Vi har identifierat att lärarnas uppfattningar om utomhuspedagogikens möjligheter främst berör elevernas inläring. Den enda möjligheten som inte direkt berör elevernas inläring är att barn mår bra av att vara ute och springa av sig. Lärarnas uppfattningar om hindren berör å andra sidan i väldigt liten utsträckning elevernas inläring. De hinder som uttrycks grundar sig istället i bekvämlighet hos lärarna. Det vi ställer oss frågande till är varför utomhuspedagogiken inte bedrivs i större utsträckning då vi tolkar lärarnas utsagor som att möjligheterna för elevernas inläring bör ha större betydelse än hindren.

Vi har även kommit fram till att alla lärare, förutom en, i föreliggande studie anser att korrelationen mellan utomhuspedagogik och miljömedvetenhet är hög. Dock framhåller de att det finns fler hinder än möjligheter med att bedriva utomhuspedagogik, vilket gör att deras uppfattningar om möjligheterna med utomhuspedagogiken kopplat till miljömedvetenhet inte speglar deras agerande, då de inte bedriver utomhuspedagogik så mycket som de önskar. Man kan därför konstatera att lärarnas uppfattningar om relationen mellan utomhuspedagogik och

miljömedvetenhet inte stämmer överens med i hur stor utsträckning de väljer att bedriva den. Lärarna väljer att lägga större vikt vid hindren än vid möjligheterna kring utomhuspedagogiken vilket kan vara en av anledningarna till att människan påverkar miljön på det sätt den gör.

Under föreliggande forskning har det uppkommit frågor huruvida lärarens egna värderingar och miljömedvetenhet kan speglas i valet av att bedriva utomhuspedagogik i de naturorienterade ämnena. Vidare forskning kan därmed vara att undersöka om lärarens miljömedvetenhet överensstämmer med i vilken utsträckning hen väljer att bedriva utomhuspedagogik i de naturorienterade ämnena.

Studien bidrar till yrkesverksamheten genom att lyfta problematiken kring att lärare ofta vet vad som är bäst för elevernas inläring men ändå inte väljer det bästa alternativet, på grund av bekvämlighet. Vår förhoppning är därför att denna studie kan få verksamma lärare att fundera över och se kritiskt på sin egen undervisning i syfte att framöver ta beslut som bäst gynnar elevernas inläring.

## 8. Referenslista

### 8.1 Empiriska källor

Intervju med Bianca, genomförd 2017-04-27

Intervju med Emil, genomförd 2017-04-26

Intervju med Kristin, genomförd 2017-04-26

Intervju med Maja, genomförd 2017-04-27

Intervju med Sara, genomförd 2017-04-28

Intervju med Tanja, genomförd 2017-04-26

### 8.2 Litteratur

Ahrne, G. & Svensson, P. (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.

Ampuero, D., Miranda, C.E., Delgado, L.E., Goyen, S. & Weaver, S. (2013). Empathy and critical thinking: primary students solving local environmental problems through outdoor learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(1), 64-78. doi: 10.1080/14729679.2013.848817

Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

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

Cars, M. & West, E. E. (2015). Education for sustainable society: attainments and good practices in Sweden during the United Nations Decade for Education for Sustainable Development (UNDESD). *Environment, Development and Sustainability*, 17(1), 1-21.

Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2011). Intervjuer. Ahrne, G. & Svensson, P. (red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 36-56). Malmö: Liber.

Fisher-Maltese, C. & Zimmerman, T.D. (2015). A Garden-Based Approach to Teaching Life Science Produces Shifts in Students' Attitudes toward the Environment. *International Journal of Environmental & Science Education*, 10(1), 51-66. doi: 10.12973/ijese.2015.230a

- Friluftsförbundet (2016). *I ur och skur: grundbok från Friluftsförbundet*. (3., rev. uppl.) Stockholm: Friluftsförbundet.
- Helldén, G. & Helldén, S. (2008). Students' early experiences of biodiversity and education for a sustainable future. *NorDiNa*, 4(2), 123-131.
- Itälä-Laine, J., Puolamäki, L. & Haliseva-Soila, M. (u.å.). *Miljön en del av vår vardag*. Finland: NTM-centralen i Egentliga Finland.
- Jönsson, S. & Nyström, L. (2016). *Miljöundervisning i grundskolan - för en hållbar framtid*. (Examensarbete, Högskolan i Halmstad, akademien för lärande, humaniora och samhälle)
- Kennelly, J., Taylor, N. & Serow, P. (2012). Early career primary teachers and education for sustainability. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 21(2), 139-153. doi: 10.1080/10382046.2012.672680
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys: exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Manni, A., Ottander, C. & Sporre, K. (2013). Perceived learning experiences regarding Education for sustainable development - within Swedish outdoor education traditions. *NorDiNa*, 9(2), 187-205.
- Maynard, T. & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity?. *Early Years*, 27(3), 255-265. doi: 10.1080/09575140701594400
- Mårtensson, F., Lisberg-Jensen, E., Söderström, M. & Öhman, J. (2011). *Den nyttiga utevistelsen?: forskningsperspektiv på naturkontaktens betydelse för barns hälsa och miljöengagemang*. Stockholm: Naturvårdsverket.
- Palavan, O., Cicek, V. & Atabay, M. (2016). Perspectives of Elementary School Teachers on Outdoor Education. *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1885-1893. doi: 10.13189/ujer.2016.040819
- Palmberg, I.E. & Kuru, J. (2000). Outdoor Activities as a Basis for Environmental Responsibility. *The Journal of Environmental Education*, 31(4), 32-36.
- Persson, C. (2006). Nya former för lärande: Leken som ett redskap i lärandet i miljö i grundskolans tidigare årskurser. *NorDiNa*, 2(1), 60-73.
- Ross, H., Higgins, P. & Nicol, R. (2007). Outdoor study of nature: teachers' motivations. *Scottish Educational Review*, 39(2), 160-172.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*. (3., kompletterade uppl.) Stockholm: Skolverket.

Szczepanski, A. (2013). Platsens betydelse för lärande och undervisning - ett utomhuspedagogiskt perspektiv. *NorDiNa*, 9(1), 3-17.

Szczepanski, A. & Andersson, P. (2015). Perspektiv på plats - 15 professorers uppfattningar av platsens betydelse för lärande och undervisning utomhus. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(1-2), 127-149.

Szczepanski, A. & Dahlgren, L.O. (2011). Lärares uppfattningar av lärande och undervisning utomhus. *Didaktisk tidskrift*, 20(1), 21-48.

Szczepanski, A., Malmer, K., Nelson, N. & Dahlgren, L.O. (2006). Utomhuspedagogikens särart och möjligheter ur ett lärarperspektiv - En interventionsstudie bland lärare i grundskolan. *Didaktisk tidskrift*, 16(4), 89-106.

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi: forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Världsnaturfonden (2013). *Ekologiska fotavtryck: vår påverkan på planeten*. Solna: Världsnaturfonden WWF.

Wilhelmsson, B., Ottander, C. & Lidestad, G. (2012). Teachers' intentions with outdoor teaching in school forests: Skills and knowledge teachers want students to develop. *NorDiNa*, 8(1), 26-42.

Ärlemalm-Hagsér, E. (2012). Minds on Earth Hour - a theme for sustainability in Swedish early childhood education. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1782-1795. doi: 10.1080/03004430.2012.746971

Ärlemalm-Hagsér, E. & Sundberg, B. (2016). Naturmöten och källsortering - En kvantitativ studie om lärande för hållbar utveckling i förskolan. *NorDiNa*, 12(2), 140-156.

## 8.3 Internetkällor

Linköpings universitet. (2006). *Nationellt centrum för utomhuspedagogik*. Hämtad 2017-04-21, från <https://liu.se/ikk/ncu?l=sv>



## 9. Bilagor

### 9.1 Bilaga 1 - Informationsbrev

#### *Informationsbrev*

Hej!

Vi heter Sofie Jönsson och Liza Nyström och går sista året på grundlärarutbildningen åk. F-3 på Högskolan i Halmstad. Vi skriver nu vårt examensarbete 2 vars syfte är att undersöka relationen mellan utomhuspedagogik och miljöundervisning i grundskolans tidigare år. Vårt fokus är att ta reda på vad verksamma lärare har för uppfattningar om dessa två fenomen. Eftersom det är din individuella uppfattning vi vill undersöka finns det inget svar som är rätt eller fel. Vi önskar att du svarar så utförligt du kan.

I vår studie följer vi Vetenskapsrådets etiska principer. Det innebär att du och skolan kommer bli aidentifierade samt att materialet kommer behandlas konfidentiellt och endast användas till studiens ändamål. Ditt deltagande är frivilligt och intervjun kommer att ske via Skype eller Facetime där enbart ljud spelas in. Du har rätt att avbryta din medverkan när som helst under processen. Arbetet kommer att publiceras digitalt och offentliggöras.

Du godkänner ditt deltagande genom att besvara detta mail med uppgifter kring när intervjun kan genomföras. Vårt önskemål är att genomföra intervjun den 26, 27 eller 28 april. Du är välkommen att kontakta oss om något är otydligt eller om du har några ytterligare frågor.

Med vänliga hälsningar,

Sofie Jönsson, sofjon13@student.hh.se

Liza Nyström, liznys13@student.hh.se

## 9.2 Bilaga 2 - Intervjuguide

1. Vad heter du?
2. Definierar du dig som man, kvinna eller annat?
3. Hur gammal är du?
- 4 a. Vad har du för utbildning/behörighet?
- 4 b. Har du någon specifik utbildning inom utomhuspedagogik?
5. Hur länge har du varit lärare?
- 6 a. På vilken skola undervisar du?
- 6 b. Hur definierar du placeringen av skolan?
- 7 a. I vilken årskurs undervisar du nu?
- 7 b. Hur många elever och pedagoger ingår i din nuvarande klass?
  
8. Vad är utomhuspedagogik för dig?
- 9 a. Har du undervisat utomhus någon gång?
- 9 b. Hur ofta undervisar du utomhus?
- 10 a. Hur tänker du kring att planera undervisning utomhus?
- 10 b. Skiljer sig din planering åt när du planerar undervisning utomhus och inomhus?  
Förklara.
- 11 a. Vilka fördelar anser du att det finns med utomhuspedagogik?
- 11 b. Vilka nackdelar anser du att det finns med utomhuspedagogik?

### Om läraren bedrivit utomhuspedagogik:

- 12 a. Hur upplevde du elevernas förståelse och lärande vid undervisning utomhus?
- 12 b. Hur upplevde du elevernas intresse vid undervisning utomhus?
- 12 c. Hur ser du lärandet när ni är utomhus?

### Om läraren inte bedrivit utomhuspedagogik:

- 12 d. Tror du att utomhuspedagogik främjar elevers lärande? Om ja, varför? Om nej, varför?
- 12 e. Vad tror du att elever tycker om utomhuspedagogik?
- 12 f. Hur tror du att man ser lärandet när man är ute?

- 13 a.** Anser du att ni har en inbjudande skolgård och/eller närområde för att bedriva utomhuspedagogik?
- 13 b.** Vad är specifikt lämpligt?
- 13 c.** Vad är direkt olämpligt?
- 14 a.** Har skolan de resurser som behövs för att du ska kunna bedriva undervisning utomhus?
- 14 b.** Vad hade du önskat dig för möjligheter och resurser för att undervisa ute?
- 15 a.** Vilka ämnen och arbetsområden passar för utomhuspedagogik och vilka passar inte? Varför?
- 15 b.** Hur ser du på utomhuspedagogik kopplat till de naturvetenskapliga ämnena?
- 15c.** Hur ser du på utomhuspedagogik kopplat till specifikt miljöundervisning?
- 16.** Vad är miljöundervisning för dig?
- 17.** Vad anser du om miljöundervisning? Varför?
- 18.** Hur bedriver du miljöundervisning? (Ex: Inomhus, utomhus, i temaarbete o.s.v.)
- 19.** Anser du att utomhuspedagogik främjar en miljömedvetenhet hos elever? Varför? Varför inte?
- 20.** Diskuterar man utomhuspedagogik på din arbetsplats? Hur? I vilka sammanhang?

Liza Nyström

Sofie Jönsson



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3  
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad  
Telefon: 035-16 71 00  
E-mail: [registrator@hh.se](mailto:registrator@hh.se)  
[www.hh.se](http://www.hh.se)