

**”De lär ju sig med ögonen, med näsan och med
alla sinnen, de upplever en bondgård”**

**En kvalitativ studie om klasslärares syn på undervisning på en
lantgård**

Emilia Lövsund

Pro gradu-avhandling
Fakulteten för pedagogik
och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, 2019

Abstrakt

Författare Lövsund, Emilia	Årtal 2019
Arbetets titel ”De lär ju sig med ögonen, med näsan och med alla sinnen, de upplever en bondgård”: En kvalitativ studie om klasslärares syn på undervisning på en lantgård	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik.	Sidantal (tot) 80 (85)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	
Referat	
<p>Studiebesök till lantgårdar är en form av utomhusundervisning och upplevelsebaserat lärande. Undervisningen sker i en autentisk miljö och platsen är utgångspunkten för lärandet. Eleverna får konkreta upplevelser och lär med många sinnen. Tidigare forskning visar att ett studiebesök till en lantgård kan ha en positiv inverkan på elevernas motivation, attityder och lärande. Läraren har en viktig roll när studiebesöket planeras. Både för- och efterarbetet och aktiviteterna under studiebesöket är viktiga för att lärandet ska vara effektivt. Enligt tidigare forskning anser lärare att möjligheterna med ett studiebesök bland annat är att eleverna får förena teori och praktik. Undervisningen blir också varierande när olika miljöer används för att utforska fenomen. Många lärare ser studiebesöket som ett komplement till läroboken. Utmaningar som lärare lyfter fram är exempelvis brist på tid och resurser, lärarnas egen osäkerhet att undervisa utomhus och brister i samarbetet med lantbrukaren.</p> <p>Forskningens syfte är att undersöka klasslärares syn på undervisning på en lantgård. Forskningsfrågorna är:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vilka mål har lärare med att besöka en lantgård med sina elever? 2. Vilka arbetsmetoder använder lärare i samband med ett studiebesök till en lantgård? 3. Vilka möjligheter och utmaningar anser lärare att lantgården som lärmiljö har? 4. Hur anser lärare att studiebesök till lantgårdar kan utvecklas? <p>Studien är kvalitativ och som datainsamlingsmetod har semistrukturerade och delvis standardiserade intervjuer använts. Informanterna är åtta klasslärare som arbetar i årskurs 1–6 i Österbotten. Det insamlade materialet har analyserats genom meningskategorisering och resulterade i kategorisystem med beskrivningskategorier.</p> <p>Resultatet i denna studie visar att lärare har kognitiva lärandemål, sociala lärandemål, affektiva lärandemål och undervisningsrelaterade mål med studiebesök till lantgårdar. Före ett studiebesök går lärarna igenom teorin och diskuterar med eleverna. Under studiebesöket får eleverna se och lyssna när lantbrukaren berättar om olika saker på lantgården. De vanligaste sätten att bearbeta upplevelsen efteråt är att diskutera besöket och skriva om det.</p> <p>Möjligheterna med ett studiebesök som lärarna tog upp är bland annat att eleverna får konkreta upplevelser och lär sig med många sinnen. Eleverna får mera specialiserad</p>	

kunskap, och gruppdynamiken påverkas positivt. Utmaningar som lärarna berättade om handlar främst om transport och ekonomi. Flera av lärarna konstaterade att planering, organisering och lärarens oro för elevernas uppförande kan vara utmaningar. Som utvecklingsmöjligheter för besöken framkom att kontakten mellan skolan och lantbrukarna kunde förbättras. Besöken skulle också kunna göras oftare och mera regelbundet. Lärarna uttryckte att de var nöjda med de besök de varit på när det gäller innehåll och upplägg.

Eftersom denna studie är kvalitativ och relativt liten bör man vara försiktig med att generalisera resultatet. Resultatet i studien kan belysa, informera och inspirera till diskussion och vidare forskning.

Sökord/indexord

Lärande, undervisning på lantgård, studiebesök, matfostran, Farm Education, lantbruk

Innehåll

Abstrakt

1 Inledning.....	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor	3
1.3 Arbetets disposition.....	3
2 Teoretiska utgångspunkter.....	5
2.1 Lärmiljöer och arbetssätt	5
2.2 Utomhuspedagogik.....	6
2.3 Studiebesök som upplevelsebaserat lärande.....	9
2.4 Sammanfattning.....	13
3 Studiebesök med lantgården som lärmiljö.....	15
3.1 Studiebesökets inverkan på elevers lärande	15
3.3 Målsättning och planering inför ett studiebesök till en lantgård	23
3.4 Arbetssätt i och med ett studiebesök till en lantgård.....	24
3.5 Lärarperspektiv på studiebesök till lantgårdar	26
3.6 Sammanfattning.....	30
4 Metod och ansats.....	32
4.1 Forskningsansats	32
4.2 Datainsamlingsmetod	33
4.3 Urval och informanter	36
4.4 Bearbetning och analys av data	38
4.5 Trovärdighet och tillförlitlighet.....	42
4.6 Etik och generaliserbarhet	43
5 Resultat.....	46
5.1 Lärares mål med studiebesök till lantgårdar.....	46
5.2 Arbetssätt i och med studiebesök till lantgårdar.....	51
5.3 Möjligheter och utmaningar med studiebesök till lantgårdar.....	57

5.4 Utvecklingsmöjligheter för studiebesök till lantgårdar	64
5.5 Sammanfattning.....	67
6 Diskussion.....	70
6.1 Resultatdiskussion	70
6.2 Metoddiskussion.....	76
6.3 Förslag till fortsatt forskning.....	79
Litteratur.....	81

Bilagor

Bilaga 1: Intervjumanual

Tabeller

Tabell 1: Beskrivning av informanterna.....	38
Tabell 2: Lärares mål med studiebesök till lantgårdar.....	47
Tabell 3: Arbetssätt före besöket.....	51
Tabell 4: Arbetssätt under besöket.....	53
Tabell 5: Arbetssätt efter besöket.....	55
Tabell 6: Möjligheter med studiebesök till en lantgård.....	58
Tabell 7: Utmaningar med studiebesök till en lantgård.....	61
Tabell 8: Utvecklingsmöjligheter med studiebesök till en lantgård.....	64

Figurer

Figur 1: Sammanfattning av teoretiska utgångspunkter.....	14
--	----

1 Inledning

Temat för denna pro gradu-avhandling är hur lärare ser på undervisning på en lantgård. Mycket forskning finns om hur ett studiebesök inverkar på elevers lärande, men eftersom det är läraren som bestämmer var undervisningen sker, anser jag att det är viktigt att undersöka hur lärare ser på undervisning på en lantgård. I kapitel 1 skriver jag om forskningens bakgrund och varför jag har valt att forska om lärares syn på studiebesök till lantgårdar. Jag klargör forskningens syfte och forskningsfrågor och presenterar arbetets disposition.

1.1 Bakgrund

Många barn i västvärlden lever idag i en värld av institutioner, där skola, eftisverksamhet och ordnad fritidsverksamhet upptar mesta delen av deras tid. Barnen kommer sällan i kontakt med praktiska och användbara uppgifter, speciellt när det gäller primärproduktion. (Jolly & Krogh, 2011, s. 8.) Kontakten med lantbruk blir allt mindre för barn både i städer och på landsbygden. Trots att mat och ätande är en del av vardagen, är matens ursprung och produktion inte det. (Risku-Norja & Aaltonen, 2007, s. 7–8.) Forskning visar att elever i finländska skolor har felaktiga uppfattningar om lantgårdar och matproduktion. Lantgården som autentisk lärmiljö kan hjälpa elever att tillägna sig ny kunskap och ändra felaktiga uppfattningar. (Smeds, 2017, s. 8; Smeds, Jeronen & Kurppa, 2015a, s. 12; Hämäläinen, 2016, s. 88; Smeds, Jeronen & Kurppa, 2015b, s. 381, 398.) Ett besök till en lantgård möjliggör lärande för elever på många olika nivåer (Smeds 2017, s. 49). När eleverna får undersöka levande organismer i närmiljön lär de sig på ett naturligt sätt, och fältarbete har en viktig roll i bland annat biologiundervisningen. Ett aktivt besök på en lantgård påverkar kunskaper, färdigheter, attityder och värderingar. (Palmberg, 2000, s. 123.) Ett lantgårdsbesök ger eleverna djupare förståelse av hållbar matproduktion (Behrenfeldt m.fl., 2015, s. 98), och

möjliggör ansvarsfullt och hälsosamt konsumentbeteende (Smed 2017, s. 7). Elevernas lärande om matproduktion kan ses som ett bidrag till hållbar utveckling.

När jag studerade till barnträdgårdslärare togs det upp att barn ofta har felaktiga uppfattningar om matproduktion. Vi fick se barns teckningar som visade att deras uppfattningar om varifrån maten kommer ibland inte stämde överens med verkligheten. För att ge barnen en mer korrekt syn på matproduktion föreslogs att man tar med barngruppen till en lantgård, så att barnen med egna ögon får se hur mat produceras. När jag sedan började studera till klasslärare besökte vi också en lantgård för att reflektera kring hur lärmiljön påverkar lärandet. Genom att från skolan besöka en lantgård kan elever som annars inte har någon kontakt med lantbruk få se och skapa sig en egen uppfattning om finländsk matproduktion.

Flera forskare lyfter fram lärarens viktiga roll när det gäller undervisning om lantbruk. Det är viktigt att lärare ger eleverna möjligheter till kontakt med lantbruk. En autentisk lärmiljö där eleverna få använda många sinnen, uppleva och själva upptäcka stöder lärandet. (Brandt, 2017, s. 59; Terry, Herring & Larke, 1992, s. 51; Smeds, 2017, s. 52; Jolly, 2009, s. 64–65; Dahlgren & Szczepanski, 1997, s. 24–25.) Det arbetssätt som läraren väljer beror på lärarens vanor och hur läraren föredrar att arbeta, och på lärarens uppfattning om lärande. (Palmberg, 2000, s. 93, 97). Lärares syn på lärandemöjligheter på en lantgård har inte undersökts desto mera (Dillon m.fl, 2003, s. 47). Eftersom varje lärare bestämmer i hurdan lärmiljö undervisningen sker, och eventuellt tar initiativ till studiebesök till lantgårdar, vill jag undersöka hur lärare ser på undervisning på en lantgård. Vilka möjligheter ser lärarna att det finns med ett studiebesök till en lantgård? Vilka utmaningar anser de finns när undervisningen sker på en lantgård?

Det finns också brist på forskning om lärares mål med studiebesök till lantgårdar (Hämäläinen, 2016; Dillon m.fl. 2003, s. 50). I min forskning undersöker jag vilka mål lärare har för ett studiebesök till en lantgård och hur lärarna knyter an besöket till läroplansinnehållet. Hess och Trexler (2011, s. 160) frågar sig vilket ämnesinnehåll, vilka metoder och vilka erfarenheter som skulle vara mest effektiva för att ge alla elever

kunskap om lantbruk och matproduktion. Ett steg på vägen till att undersöka detta anser jag är att ta reda på vilka arbetsmetoder som används i samband med ett studiebesök till en lantgård. Hess och Trexler (2011, s. 160) lyfter också fram frågan om vilken typ av träning som behövs för att lärare på bästa sätt ska kunna ge elever möjligheter att lära sig om matproduktion. Det finns inte heller mycket forskning som berör lärares erfarenheter av utomhuspedagogik i lantliga miljöer (Smeds, Jeronen, Kurppa & Vieraankivi 2011, s. 267). Jag vill undersöka vilka arbetsmetoder som används i samband med ett studiebesök samt hur lärare anser att studiebesök till lantgårdar kan utvecklas.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Utgående från mitt eget intresse och den lästa litteraturen har studiens syfte och forskningsfrågor formulerats. Forskningens syfte är att undersöka klasslärares syn på undervisning på en lantgård. Utgående från forskningens syfte har jag ställt fyra forskningsfrågor.

1. Vilka mål har lärare med att besöka en lantgård med sina elever?
2. Vilka arbetsmetoder använder lärare i samband med ett studiebesök till en lantgård?
3. Vilka möjligheter och utmaningar anser lärare att lantgården som lärmiljö har?
4. Hur anser lärare att studiebesök till lantgårdar kan utvecklas?

1.3 Arbetets disposition

I kapitel två beskriver jag teoretiska utgångspunkter som är relevanta för syftet. Jag förklarar bland annat lärmiljöer och arbetssätt och beskriver upplevelsebaserat lärande. Tredje kapitlet behandlar tidigare forskning om studiebesök till lantgårdar. I kapitel fyra redogör jag vilken ansats min forskning har och jag reder också ut vilken metod jag använt. Jag redogör vilken datainsamlingsmetod jag använt mig av och hur analysprocessen gått till. Vidare beskriver jag forskningens tillförlitlighet, trovärdighet,

generaliserbarhet och etik. Kapitel fem består av resultatredovisning och i kapitel sex diskuteras resultatet i relation till tidigare forskning. Slutligen ges förslag på vidare forskning.

2 Teoretiska utgångspunkter

I det här kapitlet presenterar jag teoretiska utgångspunkter som berör undervisning på en lantgård. Jag tar upp lärmiljöer och arbetssätt och presenterar studiebesök som utomhuspedagogik, upplevelsebaserat lärande, autentiskt lärande och som platsbaserat lärande. Jag beskriver också teori som berör matfostran och lärande på lantgård.

2.1 Lärmiljöer och arbetssätt

Lärmiljöer innebär de platser, lokaler, grupper och aktiviteter där lärande sker. Vidare innebär lärmiljöer också de redskap, material och tjänster som används. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 243.) Förutom det fysiska rummet består lärmiljön också av de människor som finns i rummet, och som kan stöda lärandet. Det som gör en miljö till en lärmiljö är den didaktiska aspekten av miljön. När olika lärmiljöer används betonas elevernas egen aktivitet. Eleverna kommer närmare verkliga situationer och kommer i direkt kontakt med det de ska lära sig om. (Manninen m.fl., 2007, s. 16–18.) Lärmiljöer som fungerar väl stöder elevernas utveckling och lärande, och ger möjlighet till samarbete med utomstående aktörer. Den pedagogiska helheten som lärmiljöerna är en del av ska vara mångsidig och flexibel. Lärandet sker genom kommunikation i olika lärmiljöer och eleverna ska med hjälp av olika sinnen göra observationer i mångsidiga lärmiljöer. Naturen, den byggda miljön och olika samarbetspartners bidrar till mångsidiga lärmiljöer. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 16, 29, 243.)

Läraren ska i valet av lärmiljö och arbetssätt i omgivningslära beakta funktionalitet, erfarenhet och upplevelse. Utgångspunkten ska vara elevernas erfarenheter av fenomen och företeelser som anknyter till omgivningen. Läroämnets behov ska beaktas och läraren ska tänka på att eleverna också lär sig utanför skolan. Fenomen ska undersökas i naturliga miljöer och situationer. Bland annat lokala möjligheter, företag, den närliggande naturen och byggda miljön ska användas som lärmiljö och eleverna ska aktivt arbeta med fenomen, teman eller aktuella problem för att lärandet ska stödas.

(Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 29, 243.) I valet av arbetsmetoder ska bland annat elevernas behov och intressen, deras individuella lärande samt hela undervisningsgruppens lärande beaktas. Positiva känslor och glädje att lära sig främjar lärandet. Mångsidiga arbetssätt ger eleverna möjligheter att visa sina kunskaper på flera olika sätt. Lärandet främjas också av arbetssätt som baserar sig på erfarenhet och användning av kroppen och olika sinnen. Ett sådant arbetssätt ökar också känslan av samhörighet i gruppen och elevernas motivation. Eleverna ska i sitt lärande vara aktiva och lära både tillsammans och individuellt. Eleverna ska när de lär sig reflektera över sina upplevelser och känslor. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 16, 30.)

Läraren ska handleda eleverna att observera omgivningen och eleverna ska få göra utflykter och undersöka naturen och den byggda miljön samt fenomen och mänskliga aktiviteter i anknytning till dem. Elevernas begreppskonstruktioner ska utvecklas från förhandsuppfattningar till att mer exakt motsvara den korrekta begreppsanvändningen. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 245.) Enligt Utbildningsstyrelsen (2014, s. 24) ger samarbeten med experter utanför skolan också möjligheter för eleverna att bekanta sig med arbetslivet och näringslivet i närmiljön, och är en viktig aspekt i lärandet inom kompetensområdet ”Arbetslivskompetens och entreprenörskap”.

2.2 Utomhuspedagogik

Ett studiebesök till en lantgård innebär att undervisningen flyttar ut från klassrummet och därför kan ses som utomhuspedagogik. I detta avsnitt presenteras utomhuspedagogik, och begreppen utomhuspedagogik och utomhusundervisning används som synonymer.

Utomhuspedagogik utgår från ett erfarenhetsbaserat och handlingsinriktat bildningsideal. Den mest uppenbara aspekten av utomhuspedagogik är den upplevelsebaserade ingången. Upplevelsebaserat lärande (se kap. 2.3) är metoden som används. (Dahlgren & Szczepanski, 1997, s. 11; Knapp, 1996, s. 21.)

Utomhusundervisning innebär att läraren använder resurser utanför klassrummet, både naturliga och artificiella, och har länge ansetts gynna elevers lärande. I utomhusundervisning får eleverna möjligheter att tillsammans lära genom att uppleva, vara kreativa, lösa verkliga problem och använda egna erfarenheter i lärandet. Erfarenheter som eleverna tillägnar sig i utomhusundervisningen skapar en kunskapsgrund som eleverna sedan kan bygga vidare från. (Knapp, 1996, s. ix, 1–2, 5.) Eleverna förknippar sig själva med den upplevda situationen och att det skapas en tät social gemenskap i en situation som innebär ett visst mått av oförberedelse (Dahlgren & Szczepanski, 1997, s. 46).

Genom att vistas i utemiljö får eleverna direktkontakt och konfrontation med olika fenomen och processer, som de kan tolka, analysera och lära sig om. Den direkta sinnesupplevelsen är en grund för lärande som berör natur- och kulturfenomen i en autentisk miljö. Helhetsupplevelsen är också viktig för lärandet. (Dahlgren & Szczepanski, 1997, s. 13, 16, 50). Den kroppsliga och sinnliga interaktionen är viktig för att förstå undervisning och lärande utomhus. (Szczepanski, 2013, s. 6). I naturen och miljön möts eleverna av varierande sinnesintryck som dofter, rörelser, ljud och former. En undervisningsmetod där eleverna tydligt konfronteras med olika sinnesintryck gör att de minns bättre. Också känslomässiga upplevelser har betydelse för lärandet. Lärare som arbetar med utomhusundervisning har märkt att vissa elever kan visa sitt bästa jag i aktiva och kroppsliga uppgifter i utomhusundervisning (Dahlgren & Szczepanski, 1997, s. 24–25; Knapp, 1996, s. 14.) Elever skapar mening genom interaktiva upplevelser snarare än genom att läraren i klassrummet försöker få dem att se mening med något som inte har något att göra med elevernas erfarenheter och tidigare kunskap. Mera motivation fås när kunskap bearbetas tematiskt och problembaserat och då ämnet kopplas samman med livet utanför skolan. (Knapp, 1996, s.17–18.) Dahlgren och Szczepanski (1997, s. 39) lyfter fram att utomhusundervisning har potential att gynna meningsfullt lärande, och motverkar perspektivlöst lärande.

Det finns kvaliteter i utemiljön som inte kan skapas i klassrum. Utomhusundervisning ger möjlighet att förena teoretisk kunskap samt begrepps- och erfarenhetskunskap.

(Dahlgren & Szczepanski, 1997, s. 23.) Reflektion som sker samtidigt som handling i lärmiljöer utanför klassrummet kan leda till tankar om relationen mellan teori och praktik (Szczepanski, 2013, s. 13).

Läraren är nyckeln till framgångsrik utomhusundervisning, och lärarens roll är avgörande i planerandet av elevcentrerad utomhusundervisning. Utomhusundervisning innebär större utmaningar och ansvar för läraren. Allteftersom lärare får mera erfarenhet kommer de se mera möjligheter att utveckla besöken i utomhusmiljön utgående från läroplanen och elevernas intressen och behov. Eftersom det finns mera distraktioner när undervisningen sker utanför klassrummet, är planeringen mycket viktig. Läraren är en medupptäckare som gör platsers budskap levande, och skapar sammanhang och förståelse i meningsfulla situationer. (Knapp, 1996, s. 24, 28–29 Dahlgren & Szczepanski, 1997, s. 24.)

Knapp (1996, s. 19, 24–25) poängterar att läraren och eleverna måste veta varför de lämnar klassrummet, och vara överens om att ett visst studiebesök är det bästa sättet att lära sig något på. Det är mycket viktigt att bestämma orsakerna till att vara utomhus och att sedan bygga upp entusiasm samt förbereda eleverna inför att dra nytta av den direkta upplevelsen. Säkerhet och omsorg om eleverna måste också tas i beaktande, så att inte lärandet störs av att eleverna till exempel fryser eller behöver på toaletten. Läraren ska i planeringen tänka på allt som skulle kunna hända, såsom dåligt väder, olyckor, problem med transport, att personer inte dyker upp, och så vidare. Förutom att ordna med allt administrativt som transport och övervakning kan läraren förbereda sig genom att fara till platsen innan själva besöket, tala med eventuella kontaktpersoner, och se till att allt material som behövs finns tillgängligt.

Läraren borde se ett klart samband mellan det som görs utomhus och de uppföljande aktiviteterna efteråt (Knapp, 1996, s. 26–27). Läraren ska komma ihåg att tacka resurspersoner och andra som hjälpt till. Utvärdering är också en viktig del av utomhusundervisningen. (Knapp, 1996, s. 26–27.) I utomhusundervisning skapas lärandesituationer med lagom spänning och en förening av handling, tanke och känsla.

Utomhusundervisning ger möjligheter till lärande av verkligheten och att lära genom att göra. Görandet blir genom reflektion i handling till tänkande kring görandet. (Dahlgren & Szczepanski, 1997, s. 51–52.)

2.3 Studiebesök som upplevelsebaserat lärande

Enligt teorin om upplevelsebaserat lärande lär sig människor genom att uppleva. Lärande sker enligt denna teori när erfarenheter förstås och omvandlas till kunskap. Processen i upplevelsebaserat lärande kan beskrivas som en cykel på fyra nivåer som involverar fyra lägen av anpassat lärande. De fyra nivåerna är konkret upplevelse, reflektiv observation, abstrakt begreppsbildning och aktivt experimenterande. (engelska: concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, active experimentation). (Kolb, 1984, s. 40–41.) Den konkreta upplevelsen handlar om att få en ny erfarenhet. Reflektiv observation betyder att observera andra eller utveckla observationer kring sin egen erfarenhet. Abstrakt begreppsbildning innebär att skapa teorier som beskriver och förklarar observationerna, och aktivt experimenterande innebär att teorierna används för att lösa problem och fatta beslut. (Cortland, u.å.)

Upplevelsebaserat lärande som metod innebär att eleverna aktivt ska involveras i en meningsfull och utmanande upplevelse. Eleverna ska individuellt och i grupp reflektera över upplevelsen, utveckla ny kunskap om omvärlden och tillämpa den nya kunskapen i nya situationer. Läraren skapar när det är möjligt lärmiljöer som förser eleverna med förstahandsupplevelser i en verklig kontext. Saker presenteras direkt för eleverna, och förmedlas inte genom att läraren berättar och använder symboler. (Knapp, 1996, s. 2–3.) Djupgående upplevelser som ger kunskap och färdigheter relaterade till ett fåtal utvalda ämnen är bättre än mycket kunskap om många ämnen på ett ytligt plan. (Knapp, 1996, s.17–18). Efter erfarenheterna krävs reflektion av eleverna för att erfarenheterna ska skapa kunskap (Dahlgren & Szczepanski, 1997, s. 40).

Eleverna lär sig ofta omedelbart när något erfars. Det är viktigt att förstå hurdan erfarenhet som leder till lärande och vilka villkor som borde ligga som grund för att uppnå största möjliga lärande utifrån erfarenheterna. (Jolly, 2009, s. 87–88.) I upplevelsebaserat lärande ska eleverna kunna interagera med miljön och ha tid att utforska den i en avslappnad atmosfär. De ska ges möjligheter att genomföra öppna undersökningar. Upplevelsen blir själva läraren som ger upphov till frågor, som kan behandlas på en gång eller i ett senare skede. Läraren ska uppmuntra eleverna att söka svar på de frågor de möter. För att lära sig från det upplevda behövs reflektion om vad som var relevant och användbart. (Knapp, 1996, s. 26–27.) Teorin om upplevelsebaserat lärande har kritiserats för att fokusera mera på teknik och process än innehåll och substans (Kolb, 1984, s. 3).

Autentiskt lärande

En dimension av upplevelsebaserat lärande är autentiskt lärande. Autentiskt lärande innebär upplevelsebaserat lärande som sker i ett sammanhang som reflekterar verkligheten och verkliga problem. Det innebär lärande i uttänkta lärandekontexter där tillämpning av kunskap och färdigheter kan demonstreras. Elever lär sig bättre när undervisningen äger rum i verkliga sammanhang där de får lösa problem som de kan stöta på i det verkliga livet. Eleverna får nya perspektiv, engageras att ta till sig ny kunskap och får möjlighet att knyta samman teori med den verkliga världen. (Knapp, 1996, s. 10.; Curtin University, u.å.)

Autentiskt lärande innehåller scenarier där eleverna får ta del av experters presentationer och processer.Handledning ska ges när det behövs, och bedömningen ska integreras i lärandeaktiviteter som är utmanande, verkliga och praktiska. Autentiskt lärande ger eleverna möjlighet att omvandla information till kunskap som går att använda i olika situationer. (Curtin University, u.å.) Verkliga aktörer och aktiviteter med sina inbördes interaktioner måste ingå i undervisningen för att lärmiljön ska vara autentisk (Smeds m.fl., 2015b, s. 284–385).

Autentiskt lärande är ett nytt uttryck för ”learning by doing”. I autentiskt lärande engageras eleverna i professionell verksamhet, och har möjligheter att samtala sinsemellan och på det sättet lära sig. Autentiskt lärande innehåller undersökande aktiviteter som övar tänkande och metakognition. Elevernas valfrihet när de styr sitt eget lärande i olika projekt leder till egenmakt. (Rule, 2006, s. 1.) När eleverna undervisas i en autentisk miljö där de involveras i att skapa och erfara kunskap i dess verkliga miljö, finns det möjlighet att det uppstår en mera omfattande uppfattning och förståelse av fenomenet som eleverna ska lära sig om (Smeds m.fl., 2015a, s. 11). Kontextuellt lärande i en autentisk miljö är ofta effektivare än vanlig teoretisk undervisning i klass (Uitto, 2000, s. 131).

Platsbaserat lärande

En annan dimension av upplevelsebaserat lärande är platsbaserat lärande. Platsbaserat lärande innebär en process där den lokala omgivningen används som startpunkt för undervisning i exempelvis omgivningslära. Genom att betona praktiska aktiviteter i ett verkligt sammanhang stöds elevernas lärande och de får en starkare kontakt med omvärlden och en bra grund för att bli engagerade samhällsmedborgare (Sobel, u.å.). Platsbaserat lärande gör det möjligt att koppla samman lärande med samhället. Eleverna lär sig lokalt, regionalt och i bästa fall också globalt. När eleverna möter proffs, verkliga utmaningar och möjligheter att se världen ur många perspektiv, läggs grunden för framtidens medborgare. (McClennen, 2016). Platsbaserat lärande ses som en fördjupad lärande-erfarenhet, där undervisningen sker i lokala kulturarv, olika kulturer, landskap och erfarenheter där eleverna lär sig till exempel språk, social kompetens och naturvetenskap. (Vander Ark, 2016).

Matfostran och lärande på lantgård

Enligt Utbildningsstyrelsen (2014, s. 134, 239–243) är ett av målen i omgivningslära för årskurs 3–6 att eleverna ska lära sig om näringsproduktion och matens kretslopp. De ska

undersöka naturmiljön och mänsklig verksamhet samt växelverkan mellan den och olika organismer och deras livsmiljöer. Perspektiv för hållbar utveckling ska tas upp och elevernas förhållande till miljön ska stärkas. Centralt är att eleverna ska börja förstå hur människors val påverkar livet och miljön. Eleverna ska ges möjlighet att reflektera över hur deras aktiviteter påverkar djur, naturen, samhället, andra människor och dem själva. I närmiljön ska eleverna öva på miljövänlig verksamhet. Redan i årskurs ett och två ska eleverna handledas i att göra utflykter i närmiljön (Utbildningsstyrelsen, s. 132–133). Eleverna ska träna sina emotionella färdigheter och förmågan att agera i grupp. Också på de lägre klasserna ska eleverna lära sig om näringsproduktion.

Enligt Utbildningsstyrelsen (2014, s. 23–24) ska eleverna öva sig i kompetensområdet ”Arbetslivskompetens och entreprenörskap”. Eleverna ska i skolan få möjlighet att utveckla sin kännedom om arbetslivet och få erfarenheter som hjälper dem att inse betydelsen av företagsamhet. De ska lära sig om näringslivet i närmiljön och få erfarenheter av att arbeta. Genom att samarbeta med aktörer utanför skolan lär sig eleverna också hur de ska uppföra sig och deras samarbetsförmåga blir bättre. Eleverna ska få hjälp att hitta yrken som intresserar dem.

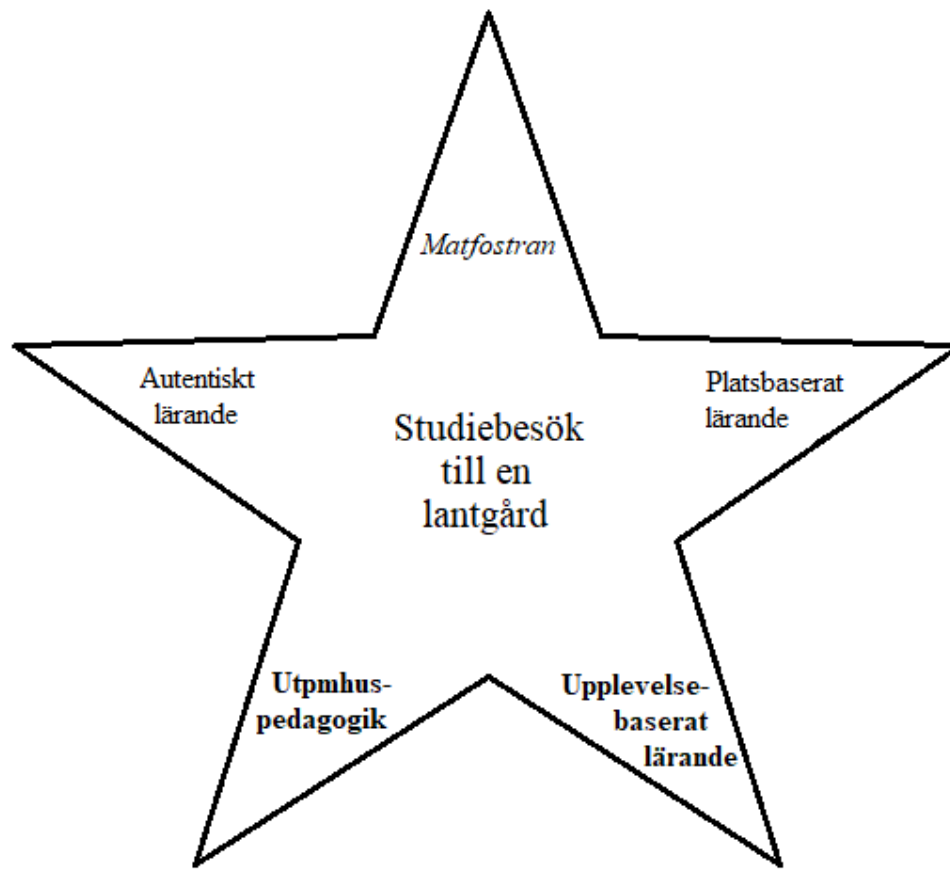
Matfostran (finska: Ruokakasvatus, engelska: Farm Education) innebär att autentiska lärmiljöer tillåter eleverna att lära sig ett ämne i dess genuina och ursprungliga miljö. Eleverna får lära sig om matproduktion och lantbruk på en riktig lantgård. (Smeds m.fl., 2015b, s. 284–385.) När lantgården används för undervisning är lärmiljön knuten till gårdens odling och djurhushållning. Platsen är kopplad till aktiviteter och direktupplevelser i en autentisk miljö. Miljöns syfte är att skapa en direktkontakt med materialet och möjligheter till ett aktivt deltagande, till interaktion och socialisation. Lärandet sker utomhus eller inomhus i lantgårdens byggnader. Lantbrukaren och de anställda på lantgården får en viktig roll i det pedagogiska upplägget när det gäller planering och vägledning. Undervisningsmaterialet består av de uppgifter som utförs på lantgården i förhållande till produktion, säsong och väder. Lantgården som lärmiljö inbjuder till aktivt deltagande i praktiska uppgifter. (Dahlgren & Szczepanski, 1997, s. 26; Jolly 2009, s. 62–64; Risku-Norja & Aaltonen, 2007, s. 14, 24–25.) De studiebesök

som beskrivs i studier (exempelvis Hämäläinen, 2016, s. 85–90; Kanninen, 2015, s 14) innehåller däremot inte så mycket praktiska uppgifter, utan eleverna får följa med på lantgården och lyssna på när lantbrukarna berättar.

Eleverna kan bekanta sig med lantgården på många sätt och få erfarenheter som motiverar lärandet. Undervisning på en lantgård är holistisk, i undervisningen kombineras kunskap, färdigheter, känslor, sinnen och värderingar, och man ser på fenomen ur flera perspektiv. Undervisningen är också situationsbunden och kontextuell. (Risku-Norja & Aaltonen, 2007, s. 13–14.) Enligt Jolly (2009, s. 307) har mångsidiga lantgårdar arbetsmöjligheter som också stämmer bra överens med kraven för upplevelsebaserat lärande.

2.4 Sammanfattning

Kapitel 2 sammanfattas i Figur 1. Stjärnans två ”ben” representerar den teoretiska grunden för ett studiebesök till en lantgård, nämligen utomhuspedagogik och upplevelsebaserat lärande. I ”armarna” finns autentiskt lärande och platsbaserat lärande, vilka är två dimensioner av upplevelsebaserat lärande. Ett studiebesök till en lantgård tar avstamp också i dem. I stjärnans ”huvud” knyts studiebesöket samman med det eleverna ska lära sig om, matfostran.



Figur 1. Sammanfattning av teoretiska utgångspunkter.

3 Studiebesök med lantgården som lärmiljö

I det här kapitlet beskriver jag tidigare forskning som berör studiebesök till och undervisning på lantgårdar. Det finns mycket forskning om hur ett studiebesök inverkar på elevers motivation, attityder och lärande. Målsättning, planering och arbetsätt i och med ett studiebesök tas upp, liksom lärares perspektiv på studiebesök till en lantgård.

3.1 Studiebesökets inverkan på elevers lärande

Studiebesök till lantgårdar har positiv inverkan på elevers lärande (Smeds 2017, s 50; Härmäläinen 2016, s. 88; Dillon 2003, s. 39; Jolly 2009, s. 306). På lantgården kan eleverna lära sig om naturens kretslopp, matvaror och hållbar utveckling, de får kunskap om företagande, jämställdhet, etik, och hembygdens kultur. I undervisning på en lantgård övar eleverna också samarbete. Personlig kontakt med lantbrukslivet är ett naturligt sätt att stärka banden till landsbygden och visa hur människan är beroende av naturen. (Risku-Norja & Aaltonen, 2007, s. 13–25.) Trots att många studier visar att lärande stöds av ett lantgårdsbesök finns det också forskning som visar att ett studiebesök inte påverkar elevernas lärande. Kanninen (2015, s. 53) kom till exempel i sin studie fram till att ett studiebesök till en lantgård inte har så stor inverkan på elevernas lärande om matproduktion. Däremot skriver Dillon m.fl. (2003, s. 39) att studiebesök till lantgårdar, där ordentligt för- och efterarbete görs, erbjuder många lärandesituationer på många olika områden. Ett studiebesök till en lantgård kan bidra till metakognition och ökad kunskap om lantbruk, livet på landsbygden samt matens ursprung.

Studiebesökets inverkan på det kognitiva området

Internationellt sett är elevers kunskap om matproduktion fattig (Dillon m.fl., 2003, s. 48). Även finländska elever i årskurs fem har felaktiga uppfattningar när det gäller matproduktion (Smeds m.fl., 2015a, s. 10). I Smeds m.fl. (2015a, s. 12) studie

framkommer att lantgården som autentisk lärmiljö hjälper eleverna att tillägna sig ny kunskap och ändra felaktiga uppfattningar. Den autentiska lärmiljön ger eleverna möjligheter att se helheter, att förstå och därefter också kunna göra kloka val. Elevers felaktiga uppfattningar hade i studien att göra med vilka djur som finns på en lantgård, vilka aktiviteter som försiggår där och hurdan lantbrukaren är. Enligt studien är media en källa till de felaktiga uppfattningarna.

Det finns mer forskning som bekräftar att elevers felaktiga uppfattningar ändras i och med ett studiebesök till en lantgård, och att eleverna under ett studiebesök lär sig om de grundläggande livsprocesserna, matens ursprung och lantbruk (Hämäläinen, 2016, s. 88; Jolly, 2009, s. 306). Också Hess och Trexler (2011, s. 160) lyfter fram att eleverna genom upplevelser på en lantgård kan rätta till missuppfattningar gällande matproduktion. Jolly och Krogh (2010, s. 14) konstaterar å sin sida att det behövs mer än en dag på en lantgård för att elevernas lärande ska påverkas på ett djupare plan. Jolly (2009, s. 3) menar att de kvaliteter som lärande på en lantgård bidrar till, såsom att utveckla sociala färdigheter och att bemästra de uppgifter eleverna får göra, inte räcker för effektivt lärande. Aktiviteterna som sker behöver också upplevas som relevanta av eleverna. Smeds m.fl. (2015b, s. 399) lyfter fram att det effektiva lärandet på en lantgård kan bero på arbetssätten och undervisningsmetoderna och inte bara på själva lärmiljön. Med andra ord kan det hända att ett dåligt planerat studiebesök inte har så stor inverkan på elevernas lärande, medan välplanerad klassrumsundervisning med relevanta uppgifter i bästa fall leder till effektivt lärande.

Lärande i en autentisk miljö, på en lantgård, stöder både starka och svaga elever i deras lärande. I en studie hade både starka och svaga elever bättre resultat efter att ha deltagit i aktivt lärande på en lantgård, än de elever som undervisats i klassrum. Orsaken till förbättringen är att eleverna på lantgården får studera många aspekter av ämnen i egen takt. Eleverna får också använda många sinnen i sitt lärande. (Smeds, 2017, s. 49; Smeds m.fl., 2015b, s. 381, 398, 399.) Det kan också finnas elever som gynnas av att ha mera frihet och ansvar för sitt lärande, och det är möjligt under ett studiebesök (Lai, 1999, s. 253).

Undervisning i autentiska lärmiljöer, till exempel på en lantgård, har positiv inverkan på långtidsminnet och det kognitiva området hos eleverna, och kan stöda långvarigt bibehållande av det lärda (Dillon m.fl., 2003, s. 24; Smeds m.fl., 2015b, s. 381, 392; Smeds, 2017, s. 51). Eleverna som i Smeds m.fl. (2015b, s. 381, 392) studie undervisats i en lantgårdsmiljö mindes begrepp och processer längre än de som undervisats i klassrum. Författarna anser att lärare borde ta detta i beaktande när de planerar undervisningen. Kanninen (2015, s. 53) kom däremot i sin studie fram till att både den grupp som besökt en lantgård och den grupp som undervisats i klassrum hade ungefär samma förbättringar i sina kunskaper gällande matproduktion. Lantgården som lärmiljö hade enligt studien ingen inverkan på lärandet och på långtidsminnet, och det fanns inga stora skillnader i lärandet hos de som undervisats i klassrum och på lantgård. Den grupp elever i årskurs sju som i Kanninens (2015, s. 14) studie gjorde ett besök till en lantgård fick före besöket se en film om mjölkens väg från lantgården till matbordet. Därefter diskuterades hållbar utveckling samt mjölkens och matens väg. Nästa steg för gruppen var att besöka en lantgård och bekanta sig med djurens mat, olika spannmål och arbetsmaskiner. De fick bekanta sig med djurskötsel och olika arbeten i fähuset. Efter besöket fick eleverna under en lektion i huslig ekonomi repetera mjölkens väg och tillreda mat av mjölkprodukter. Jämförelsegruppen fick endast delta i den första delen, det vill säga att i klassrummet titta på filmen och diskutera temana tillsammans.

Lärarens förmåga att hjälpa eleverna att knyta samman lärandet i och utanför klassrummet har betydelse för elevernas lärande. (Dillon m.fl. 2003, s. 47, 49). För- och efterarbetet i samband med ett studiebesök är av stor vikt för effektivt och märkbart lärande. För att undervisning utomhus ska lyckas behövs noggrann planering, genomtänkt genomförande och uppföljning efteråt (Dillon m.fl., 2003, s. 39; Dillon, m.fl., 2006, s. 110; Lai, 1999, s. 254, 251). Arbetsprocessen på lantgården innebär för eleverna främst lärande från erfarenhet till förståelse, där sammanhanget har stor betydelse. Därför är arbetet efter studiebesöket mycket viktigt. Reflektioner och teoretiska diskussioner bör göras efter besöket för att lärandet ska vara effektivt. (Jolly, 2009, s. 64.)

Studiebesökets inverkan på motivation och attityder

Ett studiebesök kan bidra till större entusiasm, motivation och självförtroende hos eleverna. Ökad disciplin i klassen, ökad självrespekt och respekt för miljön och för andras egendom kan också vara resultat av ett studiebesök. Elever hade i en studie gjord av Dillon m.fl. (2003, s. 39) positiva erfarenheter av undervisning där både lantgård och klassrum användes. Lärande under ett studiebesök till en lantgård ökar elevernas positiva attityder till lantgårdar (Smeds, 2017, s. 50; Smeds m.fl., 2011, s. 267, 282).

Flera studier visar att ett långvarigt samarbete mellan skolor och lantgårdar gynnar elevernas lärande och attityder. Enligt Balschweid (2002, s. 64–66) hade elever i high school, USA, som deltagit i en biologikurs där de undervisats i lantgårdskontext i ett år, överlag bra vitsord i kursen. Under kursen hade eleverna specialiserats på djurhushållning medan de undervisades i naturvetenskap. Elevernas intresse för lantbruk var högt, och deras attityder mot lantbruk var positiva. Många av eleverna ansåg att programmet hjälpt dem att se sambandet mellan naturvetenskap och lantbruk. Författarna rekommenderar utgående från resultatet i sin studie att utbildningen blir mera kontextuell. Jolly och Krogh (2011, s. 1–8) har i sin studie undersökt effekten av långvarigt samarbete mellan skolor och lantgårdar i Norge. Resultatet visar att lärare, elever och föräldrar efter långvarigt samarbete anser att kunskap om matproduktion från lantgården till tallriken är viktig och meningsfull. Praktiska och meningsfulla uppgifter har varit av stor vikt för eleverna, liksom att vara en del av en gemenskap som gör något viktigt för andra. I västvärlden kommer elever sällan i kontakt med sådana uppgifter, speciellt när det kommer till matproduktion.

Our findings show that in the practical tasks at the farm, the pupils experience themselves as capable and needed at the same time as they acquire insight into connections and processes. In this way, the loss of meaning which many children and youth experience today is counteracted. (Jolly & Krogh, 2011, s. 8.)

Många studier lyfter också fram ett kortare studiebesöks betydelse för elevernas motivation, attityder och lärande. Resultatet i Smeds m.fl. (2011, s. 267, 283) studie visar att både elever och lärare är positiva till undervisning i lantgårdsmiljö, och att elever föredrar undervisning i lantgårdsmiljö jämfört med i klassrum. Också Hämäläinen (2016, s. 89–91) konstaterar i sin studie att eleverna både hade positiva förväntningar före studiebesöket till en lantgård och positiva erfarenheter efter besöket. Nästan alla elever i studien ansåg att de lärt sig något nytt och deras intresse för lantbruk, djur och växter hade ökat. Eleverna i Kanninens (2015, s. 3) studie ansåg att de under ett studiebesök till en lantgård lärt sig mycket och att de varit i kontakt med det de lärde sig. De ansåg också att det de lärde sig var viktigt och användbart. Eleverna hade positiva attityder till att lära sig i lantgårdsmiljö och trivdes på lantgården. Några elever tyckte däremot att besöket var tråkigt, att det luktade illa och att det var kallt. Enligt Dillon m.fl. (2003, s. 47) kan känslor, rädslor och fobier anknutna till lantgården påverka lärandet. I valet av lärandematerial och -metoder bör lärare ta hänsyn till elevernas motivation, och organisera lärmiljön så att effekten blir det lärande som önskas (Jolly, 2009, s. 60). Fägerstam och Blom (2012, s. 11) skriver att eleverna i deras studie lyfte fram variationen och det nya i lärmiljön som något som motiverade dem i utomhusundervisningen. Till skillnad från undervisning inomhus, som eleverna förknippade med att sitta och läsa och skriva, upplevde de utomhusundervisningen som mera stimulerande och rolig.

Erfarenheter från det norska projektet Living School visar att uppgifter som har med lantbruk att göra och som görs i ett meningsfullt sammanhang erbjuder en relationell grund för meningsfulla reflektioner och förståelse. Erfarenheterna på lantgården har för individerna som deltagit i programmet varit mycket viktiga när det gäller miljömedvetenhet och hållbara alternativ (Krogh & Jolly, 2012, s. 3, 5). Dutta och Chandrasekharan (2017, s. 1–2) lyfter i sin studie fram motivationens betydelse för en individs miljömedvetna handlingar. Genom praktiska uppgifter på en lantgård kan individers värderingar och motivation till att handla på ett miljömedvetet sätt påverkas. Därför borde det inom miljöfostran fokuseras mera på praktiska uppgifter som inbjuder

till miljömedvetna handlingar istället för informationsbaserade modeller, som enligt författarna inte fungerar lika bra.

Flera forskare lyfter alltså fram ett studiebesöks betydelse för elevernas miljömedvetenhet och attityder gentemot miljön, och därmed också för hållbar utveckling (Krogh & Jolly, 2012, s. 3, 5; Dutta & Chandrasekharan, 2017, s. 1–2). Enligt Utbildningsstyrelsen (2014, s. 239) ska undervisningen i omgivningslära omfatta perspektivet för hållbar utveckling. Världskommissionen för miljö och utveckling, även kallad Brundtlandskommissionen, definierade år 1987 hållbar utveckling på följande sätt: ”En hållbar utveckling är en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov” (Andrews & Granath, 2012, s. 2). Ett studiebesök till en lantgård kan bidra till fördjupad kunskap om hållbar matproduktion och ansvarsfullt konsumerande, och kan därför vara ett bidrag till hållbar utveckling (Behrenfeldt m.fl., 2015, s. 98; Smeds, 2017, s. 7). Mångsidiga och meningsfulla uppgifter på en hållbar lantgård ger elever viljan att bli aktörer som vill bidra till hållbar utveckling (Jolly, 2009, s. 3).

Variation och meningsfullhet gör studiebesöket effektivt

Eleverna bearbetar uppgifterna på lantgården genom att använda hela kroppen och många sinnen. Många uppgifter kräver samarbete och uppgifterna är ofta beroende av varandra. Det bidrar till att eleverna lär sig. En erfarenhet har också större potential att bli betydelsefull när den innefattar kroppslig delaktighet. (Jolly, 2009, s. 64–65.) Lärarna i Smeds m.fl. (2011, s. 282, 286) studie tar upp att det finns elever som klarar av praktiska uppgifter bättre än teoretiska, och att dessa elever gynnas av undervisning på en lantgård. Också tystare elever livades enligt lärarna upp under lantgårdsbesöket som de genomfört. Undervisning på en lantgård stöder samarbetslärande, praktiskt, kinestetiskt och visuellt lärande (Smeds, 2017, s. 52) och elever som lär sig bäst genom estetiska, kinestetiska och praktiska uppgifter har lättare att hitta mening i lärande på en lantgård (Jolly, 2009, s. 87–88). Det finns också elever vars lärande inte gynnas av ett studiebesök. Elever kan ha en lärstil som inte gynnas av miljön, de kan vara allergiska,

eller ha en personlighet som kräver rutiner. En elev kan också ha svårigheter att anpassa sig till nya situationer. (Smeds m.fl., 2011, s. 282, 286.) Elever kan vara vana att arbeta i klassrum och för dem kan det vara ovant med praktiskt arbete där de kan bli smutsiga (Jolly, 2009, s. 65).

Smeds m.fl. (2015b, s. 381, 398, 399) skriver att lärande på lantgårdar stöder elever med olika lärstilar. Också Lai (1999, s. 253) tar upp att elever kan ha olika lärstilar som påverkar lärandet under ett studiebesök. Teorin om lärstilar har fått kritik för att sakna vetenskaplig grund (Hattie, 2012, s. 42, Lindelöf, 2006). Lindelöf (2006) poängterar att det är andra saker som påverkar elevernas lärande, till exempel deras tidigare erfarenheter. Hon håller med om att elever lär sig på olika sätt, men menar att det är en myt att elever har olika lärstilar som påverkar lärandet. Hon lyfter fram att undervisningen bör vara varierande, och att läraren ska anpassa undervisningen till eleverna. Hattie (2012, s. 42) menar att teorin om att elevernas lärstilar förklarar svårigheter i deras lärande betyder att läraren inte kan ändra och påverka eleverna och deras lärande. Författaren lyfter fram att läraren har en stor påverkan på eleverna och kan fungera som ”positiva förändringsagenter”.

I en autentisk lärmiljö blir lärandet personligt och meningsfullt. Meningsfullhet och konkreta och hanterliga uppgifter är viktiga aspekter av lärandet när det gäller långvarigt lärande. Uppgifter som är till nytta för andra, till exempel för växter, djur eller människor gynnar lärandet. Motivation och möjlighet att agera och arbeta tillsammans leder till själveffektivitet och egenmakt. I sådana situationer tillägnar sig eleverna kunskap och får en känsla av sammanhang. (Smeds m.fl., 2015b, s. 397; Krogh & Jolly, 2012, s. 6.) Resultatet i Smeds (2017, s. 8, 50–52) studie visar att motivationen till att lära sig enligt eleverna var en viktig aspekt av besöket till en lantgård. Eleverna i studien ansåg att lärandet på lantgården krävde mindre ansträngning än lärande i klassrum. De ansåg att det var värdefullt att mångsidigt själva kunna undersöka undervisningens tema som en helhet. De ansåg att de kunde koncentrera sig bättre när undervisningen skedde på en lantgård. De värdesatte också att de fick ny kunskap, personliga erfarenheter och lärde sig i en kontext. Både vad och hur eleverna lärde sig var viktigt enligt dem själva.

Utmaningar i lärande på en lantgård

Trots att mycket forskning förespråkar undervisning på en lantgård finns det också studier som lyfter fram vilka utmaningar som kan förekomma under ett studiebesök till en lantgård. En nackdel med studiebesök till lantgårdar är enligt Smeds m.fl. (2015a, s. 11) att eleverna endast får se en glimt av arbetet på lantgården. Deras förståelse för helheten, till exempel säsongsbetonat arbete, verkade inte ha fördjupats enligt studien. Det bästa vore att besöka lantgården flera gånger under ett läsår så att eleverna säsongsvis kunde delta i det arbete som är aktuellt för årstiden. (Risku-Norja & Aaltonen, 2007, s. 19). I Jolly och Kroghs (2010, s. 14) studie framkommer att elever som deltagit i undervisning på en lantgård under en skoldag ansåg att deras lärande under dagen nästan var detsamma som under en vanlig skoldag. Elever som däremot deltog i undervisning under en längre tid ansåg att erfarenheten bidragit till konkret erfarenhet, kunskap och bemästrande av praktiskt arbete. Erfarenheten hade också förändrat hur de ser på sig själva i relation till dagens utmaningar som gäller matproduktion. Resultatet i Jolly och Kroghs (2010) studie visar att det behövs mera än en skoldag på en lantgård för att undervisningen ska ge en djupare förståelse av matproduktion.

Forskning lyfter också fram utmaningar som handlar om hurdant elevernas lärande är under studiebesöket. Resultatet i Smeds m.fl. (2011, s. 287) studie visar att elever som deltog i Eco Learn programmet tyckte det var roligt att undervisas i lantlig miljö, men att de fokuserade mindre på att lära sig något om ämnet. För att effektivt lärande ska ske behöver aktiviteterna under lantgårdsbesöket upplevas som relevanta av eleverna (Jolly, 2009, s. 3). Enligt Dillon m.fl. (2003, s. 47) kan elevers syn på aspekter av omgivningen vara en annan än vad vuxna tror. I undervisningen bör lärare lägga märke till komplexiteten i unga människors förståelse och beakta deras ambivalens och förvirring när det gäller miljöfrågor såsom mat och matproduktion. Det finns skillnader i bland annat flickors och pojkars sätt att se på mat och landsbygd, vilket lärare också borde ta i beaktande.

Det finns flera faktorer som kan påverka lärande som sker utomhus, och som kan betraktas som utmaningar. Lärare måste vara medvetna om dessa faktorer. Elevernas rädslor och fobier kan inverka på lärandet. Någon elev kan ha fysiska funktionsnedsättningar eller speciella behov. Också elevernas förkunskaper och tidigare erfarenheter kan påverka lärande utomhus. (Dillon m.fl., 2006, s. 110.) Läraren behöver också vara medveten om att elevernas kulturella identitet kan ha en inverkan på lärandet (Dillon m.fl., 2003, s. 41; Dillon m.fl., 2006, s. 110).

3.3 Målsättning och planering inför ett studiebesök till en lantgård

Dahlgren och Szczepanski (1997, s. 23) skriver att utomhusundervisningen kan bli ett viktigt metodiskt redskap som levandegör de intentioner som finns i läroplanen. Ett lantgårdsbesök stöder enligt lärarna i Hämäläinens (2016, s. 85–90) studieundervisningen om matproduktion och lantbruk, och därmed också läroplanen. Också lärande i andra ämnen än omgivningslära är möjliga på lantgården, exempelvis i matematik och modersmål. Lärarna ansåg att lantbrukarens sakkunniga berättande, de konkreta upplevelserna och det upplevelsebaserade lärandet gör att studiebesök till lantgården är ett bra undervisningssätt.

Målet för ett besök till en lantgård bestäms bland annat av klassens nivå och elevernas ålder. Vanligtvis räcker ett besök några timmar, men det kan också ta en hel skoldag. (Uitto, 2000, s. 131.) På lantgården kan uppgifternas lärandemål härledas till lantgårdens funktion och matproduktion. Genom att samordna dessa mål med målen i läroplanen kommer studiebesöket att stödas av läroplanen. I arbetet efter ett studiebesök kan läroplansmålen tas i beaktande så att uppgifternas lärandemål och läroplansmålen överensstämmer. (Jolly, 2009, s. 65.) Resultatet i Lais (1999, s. 252) studie visar att ett studiebesök kan ge elever mera kunskaper än vad läraren har för avsikt. Flera mål än de som läraren ställt upp kan uppfyllas.

They have revealed that many students have acquired meaningful and significant learning experiences from the fieldwork. Besides being able to deepen their understanding of subject matter, they have built a sense of place and time, acquired inquiry skills and new perspectives with which to look at phenome. (Lai, 1999, s. 252.)

Lärarens roll är viktig när ett studiebesök till en lantgård planeras (Smeds m.fl. 2015a, s. 10; Dillon m.fl. 2003, s. 47). I planeringen bör elevernas alternativa uppfattningar tas i beaktande (Smeds m.fl., 2015a, s. 10). Också elevers varierande och multidimensionella bakgrunder behöver beaktas när lärare planerar utomhusundervisning i lantlig miljö (Smeds m.fl., 2011, s. 287). Inför ett studiebesök till en lantgård behöver läraren reservera tillräckligt med tid för planering samt förbereda sig för saker som kan gå fel (Risku-Norja & Aaltonen, 2007, s. 17). Tiden för planeringen påverkar undervisningens kvalitet (Dillon m.fl., 2003, s. 49). Läraren bör tänka ut vilka saker, ämnen och ämnesshelheter hen vill att eleverna ska lära sig under besöket, och hur besöket kan kopplas ihop med läroplanen. Läraren ska också fundera hur hen informerar elevernas föräldrar och får deras tillstånd. Transport ska ordnas, läraren ska fundera på vilken gruppstorlek som är lämplig för besöket, om det finns elever med allergier, och om alla elever klarar av att delta i besöket. Före besöket bör också läraren och lantbrukaren tillsammans diskutera vilka deras önskingar är och hur de ska förbereda sig. De bör fundera på för- och nackdelar med besöket, vilken nytta med besöket är och vilka begränsningar som finns. Säkerheten ska också gås igenom, och läraren och lantbrukaren ska ha klart för sig hur stor grupp som kommer på besöket och hur länge besöket varar. (Risku-Norja & Aaltonen, 2007, s. 17–18.)

3.4 Arbetssätt i och med ett studiebesök till en lantgård

Besök till olika odlare och djuruppfödare, både ekologiska och konventionella, ger eleverna fördjupade insikter i matproduktion (Behrenfeldt m.fl., 2015, s. 98). Aktiviteterna under en utomhusvistelse ska vara väl genomtänkta, liksom arbetet före och efter aktiviteterna. (Dillon m.fl., 2006, s. 108, Risku-Norja & Aaltonen, 2007, s. 24). Både Knapp (1996, s. 2–3) samt Dahlgren och Szczepanski (1997, s. 40) poängterar

vikten av reflektionerna efter aktiviteterna utomhus. Det är genom att bearbeta det erfarna som ny kunskap byggs upp (Dahlgren & Szczepanski 1997, s. 15).

Före ett studiebesök till en lantgård kan förberedande diskussioner göras, där eleverna får komma på frågor (Behrenfeldt m.fl., 2015, s. 98; Risku-Norja & Aaltonen, 2007, s. 22, 25). Eleverna får bekanta sig med ämnet och till exempel göra grupparbeten (Uitto, 2000, s. 127). Läraren ska gå igenom reglerna för besöket tillsammans med eleverna. Läraren kan ge eleverna uppgifter innan lantgårdsbesöket, i klassen kan eleverna till exempel börja med en lärdagbok. I lärdagboken kan eleverna anteckna sina förkunskaper och skriva upp vilka övningar de fått göra under besöket. Lärdagboken kan innehålla bilder, text och tankekartor som handlar om lärandet och erfarenheterna. Om klassen gör flera besök till lantgården blir det ena besökets efterarbete nästa besöks förarbete. Syftet med förarbetet är att motivera eleverna innan studiebesöket och att ge grundkunskap. Det hjälper eleverna att utföra aktiviteterna på gården och att målen för studiebesöket uppfylls. (Risku-Norja & Aaltonen, 2007, s. 22, 25.)

Under besöket har läraren ansvar för lärandet och ordningen bland eleverna. Läraren kan göra anteckningar under besöket, som stöd för till exempel diskussioner efteråt. Under studiebesöket utför eleverna de uppgifter som läraren tillsammans med lantbrukaren utformat. Aktiviteterna har att göra med vardagliga sysslor på lantgården. Genom att göra och observera får eleverna på lantgården nya kunskaper och färdigheter, och deras intresse och motivation väcks. Det är viktigt att eleverna själva får prova på arbetet på gården. Under arbetets gång kan lantbrukaren berätta mera om verksamheten (Risku-Norja & Aaltonen, 2007, s. 14–25.) Eleverna får ställa de frågor som uppkommit i de förberedande diskussionerna, och diskutera med lantbrukaren (Behrenfeldt m.fl., 2015, s. 98). Ett besök till en lantgård kan innehålla uppgifter, reflektion och teori, samt upplevelser som leder till motivation och lärande. (Risku-Norja & Aaltonen, 2007, s. 14–25.)

Efter besöket behandlas och bearbetas upplevelsen i skolan. Eleverna får presentera sina resultat från aktiviteterna och diskutera sitt arbete. Efter att arbetet slutförts utvärderas

det med hjälp av exempelvis självbedömning, kamratbedömning eller lärarens bedömning. (Uitto, 2000, s. 127.) Syftet med efterarbete är att fördjupa kunskapen från förarbetet och lantgårdsbesöket, att binda ihop det hela till en helhet och svara på de frågor som väckts. Lärarboken som eventuellt använts i förarbetet och under besöket är ett behändigt arbetsredskap i detta skede. När allt som har med besöket att göra skrivs på samma ställe stöds eleverna i att uppfatta kontinuiteten i arbetet. Efterarbetet kan också bestå av att rita en teckning, ordna en konstutställning eller framföra rollspel. Efter besöket kan läraren ge feedback och be eleverna ge feedback om besöket. (Risku-Norja & Aaltonen, 2007, s. 22, 25)

3.5 Lärarperspektiv på studiebesök till lantgårdar

Många studier visar att lärare är positivt inställda till studiebesök till lantgårdar. Lärare i flera studier tar också upp vilka utmaningar som de anser finns när ett studiebesök görs. Planering lyfts av många forskare fram som viktigt, och lärarnas kompetens i att undervisa på en lantgård behandlas i några studier. (Hämäläinen, 2016; Lai, 1999; Szczepanskis, 2013; Zhang 2013.)

Lärares syn på möjligheter med ett studiebesök

De konkreta upplevelserna tas av lärare i flera studier upp som en möjlighet för elevernas lärande. Lärarna i Hämäläinens (2016, s. 82–91) studie poängterade att lantgården är en genuin miljö där eleverna får se riktiga djur och ta del av hur de tas omhand. Lärare i flera studier poängterar att eleverna under studiebesöket kunde knyta an teorin till praktiken (Lai, 1999, s. 248–251; Szczepanski, 2013, s. 11) För lärarna i Lais (1999, s. 248–251) studie var det en affektiv upplevelse att se elevernas engagemang i sitt lärande och i miljön. Studiebesöket präglades av aktivt lärande och en livlig och aktiv lärandeatmosfär där eleverna kunde ställa relevanta och meningsfulla frågor. Eleverna tog initiativ till lärande, och att se saker i verkligheten väckte deras intresse. Enligt lärarna i Szczepanskis (2013, s. 7, 11) studie kunde eleverna i utomhusundervisning tillämpa kroppsligt och sinnligt lärande. Undervisning utomhus

ger möjlighet till naturliga sinnesintryck i sammanhang som är relevanta för eleverna. Läraren kan också skapa variationsrika möten med fenomen, och lärandets innehåll och metod är kopplade till platsen. Enligt lärarna i Zhangs (2013, s. 26, 28) studie tog eleverna sitt lärande mera seriöst när de undervisades under ett studiebesök, och även elever som i klassrummet verkade omotiverade var mer motiverade under studiebesöket.

Möjligheter som har att göra med lärmiljön lyfts också fram i tidigare forskning. Lärarna i Zhangs (2013, s. 26, 28) studie poängterade att eleverna uppskattade den fria lärmiljön. Miljöombytet i sig ansågs av lärarna i Hämäläinens (2016, s. 82–91) studie vara av betydelse för lärandet. Eleverna lär sig bättre när de får repetera i en konkret miljö. Samtidigt som lärarna värdesatte själva utflykten till lantgården ansåg de också att besöket var mera än en utflykt. Elevernas fria tid på gården ansåg lärarna vara viktig. Lärarna tog också upp kontrasten mellan ett studiebesök till en lantgård och läroboken som de annars använder i undervisningen, och menade att kontrasten var bra för elevernas lärande. Studiebesöket sågs som ett komplement till läroboken och som ett sätt att repetera det man gått igenom i klassrummet. Också Dahlgren och Szczepanski (1997, s. 40) tar upp att utomhusundervisning kan ses som en kompletterande kunskapsform till textboken, och Szczepanski (2013, s. 11) skriver att lärarna i hans studie ansåg att utomhusundervisning ger möjligheter till växelverkan mellan olika lärmiljöer inomhus och utomhus.

De sociala möjligheterna med ett studiebesök lyfts fram i flera studier. Under studiebesöket känner eleverna samhörighet, vilket bidrar till en positiv upplevelse (Hämäläinen, 2016, s. 82–91; Zhangs, 2013, s. 26, 28). Ett studiebesök kan öka elevernas förmåga att samarbeta, att hjälpa varandra och att ta ansvar (Risku-Norja & Aaltonen, 2007, s. 45–46). Lärarna i Zhangs (2013, s. 26, 28) studie ansåg att de på studiebesöket hade mera kontakt med sina elever än i klassrummet.

Enligt lärarna i Szczepanskis (2013, s. 11) studie tänker eleverna och läraren under ett studiebesök inte lika mycket på tiden som i ett klassrum. Eleverna får ta god tid på sig

att lära sig nya saker. Lärarna i Smeds m.fl. (2011, s. 267, 282) studie trodde att utomhusundervisning i lantlig miljö motiverar eleverna och att de tyckte om undervisningen där. Lärarna hade positiva erfarenheter av undervisning på lantgård i kombination med undervisning i klassrum. Enligt lärarna som testat det finländska programmet Maalle oppimaan har lantgårdsbesöken som de gjort varit meningsfulla att ordna och lyckats bra att genomföra. Eleverna tyckte om naturen och att arbeta med djuren. Dessutom klarar sig elever som annars kan ha svårt att lyckas i skolan bra. Lärarna lyfte fram att flera ämnen kan integreras i undervisningen på ett studiebesök till en lantgård, till exempel omgivningslära, biologi, geografi, historia, modersmål, gymnastik och matematik. (Risku-Norja & Aaltonen, 2007, s. 45-46.)

Lärares syn på utmaningar med ett studiebesök

Bara 15 % av lärarna i en undersökning gjord av Terry m.fl. (1992, s. 56) sade att de gjort studiebesök till en lantgård. Dillon m.fl. (2006, s. 108) beskriver vilka hinder eller utmaningar som kan finnas vid utomhuspedagogik. Lärares rädslor och osäkerhet att undervisa utomhus kan göra att hen inte vill genomföra utomhusundervisning. Brist på tid, resurser och understöd, samt bestämmelser i läroplanen tas också upp som utmaningar. Lärarna i Hämäläinens (2016, s. 83) studie ansåg att utmaningar när det gäller studiebesök till lantgårdar var finansieringen, planeringen och förberedelserna samt huruvida det finns lantgårdar i närheten. Vädret togs också upp som en utmaning. Dillon m.fl. (2003, s. 25) skriver att skolor i programmet Farmlink i Storbritannien mötte olika problem när det gällde samarbetet mellan skolan och lantgården. Lantbrukaren kunde känna att hen inte hade något att erbjuda eleverna, hen hade väldigt lite fritid och läraren kunde ha rädslor förknippade med lantgården eller okunskap om lantbruk. Finansiering och transport framkom som hinder också i Dillons (2003) studie. Enligt Szczepanski (2013, s. 7) har lärare bristande kunskap i utomhusundervisning och relationer till närmiljön, och det gör att undervisningen blir abstrakt och sker på avstånd från fenomen, begrepp och processer.

Enligt Lai (1999, s. 254, 248–251) är det av stor vikt att integrera upplevelserna på ett studiebesök med arbetet i klassrummet. Lärarna i hans studie tar å sin sida upp svårigheter med att hinna med förberedelserna inför ett studiebesök, och de ansåg att tidsbristen för att förbereda och genomföra uppgifterna på studiebesöket hade bromsat elevernas lärande. I skolan kämpade lärarna med att hinna med att gå igenom allt som kursplanen kräver. Brist på information och en stor arbetsbelastning för lärarna lyftes också fram som nackdelar. När klassen återvände till klassrummet fanns den positiva atmosfären som funnits under studiebesöket inte kvar och arbetet återgick till det normala. Lärarna i Hämäläinens (2016, s. 82–91) studie konstaterade att de skulle ha kunnat förbereda sig bättre inför studiebesöket till en lantgård genom att ha planerat fler lärandeaktiviteter som har med lantgården att göra. Också efterarbetet, som att diskutera besöket, var enligt lärarna svårt att hinna med. Lärarna trodde ändå att eleverna skulle minnas upplevelsen länge.

Zhang (2013, s. 26, 28) skriver att lärarna oroade sig för riskerna med utomhusundervisning och att eleverna koncentrerar sig sämre utomhus. Eleverna kan också upplevas som mindre disciplinerade utomhus där miljön är friare. Det kan bero på att eleverna inte är vana med miljön och behöver mera erfarenhet av den. En del elever i en studie gjord av Sjöblom och Svens (2018, s. 8) ansåg att utomhusundervisning gör att de kan koncentrera sig bättre, medan andra uttryckte det motsatta. Eleverna behöver förberedas med lämpliga övningar inför lärandet i lantlig miljö (Smeds m.fl., 2011, s. 287).

Lärares syn på sin förmåga att undervisa på en lantgård

Brandt (2017, s. 61–62) skriver att lärare kan undvika att undervisa om lantbruk för att de inte känner sig bekanta och bekväma med ämnet. Författaren vill att lärarutbildningen ska bli bättre på att förbereda lärare på att undervisa om lantbruk och att bli bekanta med program som kan stöda dem i deras arbete. Lärare måste enligt Smeds m.fl. (2015b, s. 399) bli undervisade i hur de ska undervisa i en autentisk lärmiljö. Författarna lyfter fram att elevens framgångsrika lärande i en autentisk lärmiljö kan bero på de arbetsätt

och undervisningsmetoder som används och inte endast på själva lärmiljön. Det finns ett behov av adekvat utbildning för att lärare ska känna sig och vara förberedda och motiverade att genomföra undervisning utanför klassrummet (Dillon m.fl. 2003, s. 47, 49).

Många lärare i Smeds m.fl. (2011, s. 282, 286) studie kände sig inte bekväma med att genomföra utomhusundervisning utan utbildning, och de önskade sig fortbildning varje eller vartannat år. Fortbildningen skulle enligt lärarna få hållas på en liknande plats som de själva ska undervisa på. Resultatet i Terrys m.fl. (1992, s. 58) visar att amerikanska lärare hade felaktig syn på och otillräcklig kunskap om lantbruk. De lärare som läst någon extra kurs om lantbruk på universitet och lärare som undervisat längre än fem år hade bättre kunskaper om lantbruk än de som inte hade det. De använde också flera olika resurser i undervisningen. Lärarna i studien önskade fortbildning och material som kunde hjälpa dem att undervisa om lantbruk.

3.6 Sammanfattning

Studiebesök till lantgårdar har enligt flera studier en positiv inverkan på elevernas motivation att lära sig om lantbruk och attityder gentemot lantbruk och matproduktion. Ett studiebesök till en lantgård har också positiv inverkan på elevernas lärande. Det finns också forskning som visar att ett studiebesök inte har större inverkan på elevernas lärande än vanlig klassrumsundervisning. Eftersom eleverna får använda hela kroppen och många sinnen blir lärandet effektivt på en lantgård och lärandet i en autentisk lärmiljö upplevs som meningsfullt. Utmaningar i lärandet på en lantgård är bland annat att eleverna endast får se en glimt av arbetet på gården och att aktiviteterna inte upplevs som tillräckligt relevanta av eleverna. Läraren har en viktig roll i planerandet av ett studiebesök till en lantgård, och tiden för planeringen avgör besökets kvalitet lantgård. För- och efterarbetet är viktigt för lärandet, och även uppgifterna under besöket spelar roll för lärandet. Möjligheter som lärare i olika studier ser med ett studiebesök är bland annat att eleverna kan koppla samman teori och praktik och är mera motiverade att lära

sig i en verklig kontext. Utmaningar som lärare upplevt har till exempel att göra med planering och förberedelser och samarbetet med lantbrukaren. Lärare i flera studier uppgav att de kände att de behövde fortbildning i att undervisa på en lantgård, och lärare som hade mera erfarenhet av lantbruk och undervisning använde flera olika resurser i undervisningen.

4 Metod och ansats

I det här kapitlet tar jag upp forskningens metod och ansats. Jag beskriver vilken datainsamlingsmetod jag använt mig av och motiverar varför. Tillvägagångssättet när jag valt informanter tas också upp, liksom bearbetning och analys av data. Slutligen presenterar jag forskningens trovärdighet, tillförlitlighet, generaliserbarhet och etik.

4.1 Forskningsansats

Forskningsfrågorna avgör om forskningsmetoden är kvalitativ eller kvantitativ. Kvantitativ forskning innebär i korthet att forskaren använder sig av sifferdata när hen analyserar verkligheten med hjälp av statistiska metoder (Fejes & Thornberg, 2009, s. 20). Kvalitativ forskning beskriver verkligheten genom språkliga utsagor, exempelvis genom intervjuer som spelats in. Syftet med kvalitativ forskning är enkelt uttryckt att förstå det som analyseras. Kvalitativ forskning går på djupet och forskaren tolkar det material som samlats in. (Fejes & Thornberg, 2009, s. 18–19.) Om forskaren vill förstå människors sätt att resonera och agera passar det att göra en kvalitativ studie (Trost, 2010, s. 32). Forskningsmetoden i den här pro gradu-avhandlingen är kvalitativ, eftersom jag vill ta reda på hur lärare ser på undervisning på en lantgård. Den data jag samlar in består av intervjuer, och i analysen går jag på djupet och försöker förstå informanternas svar.

När forskningen är induktiv drar forskaren utifrån ett antal enskilda fall generella slutsatser, som med försiktighet ska betraktas som sanningar. En deduktiv ansats innebär att forskaren utgår från en allmän sanning, regel eller teori, utgående från vilken forskaren ställer en hypotes att undersöka. I abduktiv forskning pendlar forskaren mellan den induktiva och deduktiva ansatsen. (Fejes & Thornberg, 2009, s. 23–25.) Eftersom jag i min forskning utgår från ett antal enskilda fall för att dra slutsatser, är min forskning induktiv. Ett induktivt förhållningssätt är också kännetecknande för fenomenologisk forskning (Szklański, 2011, s. 110).

Den här avhandlingen har inspirerats av den fenomenologiska forskningsansatsen. Fenomenologisk forskning fokuserar på människans medvetande och erfarenhet (Rosberg, 2008, s. 85). Forskaren vill ”förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv och beskriva världen som den upplevs av dem” (Kvale & Brinkmann 2009, s. 42). Forskaren är inte intresserad av ett fenomen i sig, utan av den betydelse fenomenet har för en individ. Genom tolkning kommer den subjektiva meningen fram. Med ett holistiskt tillvägagångssätt där kontexten spelar stor roll för tolkningen utforskar forskaren meningen i mänskliga upplevelser. (Szkłarski, 2011, s. 110.) Szkłarski (2011, s. 110–111) lyfter fram Merriams (2002) två kriterier för att forskaren ska kunna använda sig av fenomenologi för att utreda ett kunskapsintresse. Det ena är att det som utforskas måste vara ett fenomen och det andra är att det är det mest väsentliga i fenomenet som ska utforskas. Den här studien har inspirerats av den fenomenologiska forskningsansatsen i och med att jag som forskare vill undersöka hur lärare ser på olika fenomen, till exempel vilka möjligheter och utmaningar som finns i samband med ett studiebesök till en lantgård. I resultatet beskriver jag fenomenen utgående från lärarnas perspektiv. I avsnittet 4.4 beskriver jag närmare hur jag utgått från fenomenologin i analysprocessen.

4.2 Datainsamlingsmetod

Eftersom syftet med denna avhandling är att undersöka klasslärares syn på undervisning på en lantgård har jag använt mig av intervjuer som datainsamlingsmetod. Syftet med en kvalitativ intervju är att hitta och identifiera egenskaper hos något. Det kan handla om att utforska livsvärlden eller uppfattningar om olika fenomen hos personen som intervjuas (Patel & Davidson 2011, s. 82). En nackdel med intervju är att det är så tidskrävande. Forskaren hinner i ett litet projekt inte intervju ett så stort antal personer. Intervju är också en mycket subjektiv teknik, och risken för skevhet är stor. Analysen av svaren kan också vara svår, beroende på de svar forskaren fått. Trots nackdelarna kan intervjuer ge rikligt med material som exempelvis en enkät inte skulle ha gjort. (Bell,

2016, s. 189–190.) Utgående från studiens syfte har jag valt intervju som datainsamlingsmetod. Som forskare har jag varit medveten om de risker som kan finnas när intervjuer görs.

När en intervju planeras, ska forskaren välja ut de teman hen vill att ska ingå. Specifika frågor ska utformas och analysmetoder ska noggrant väljas (Bell, 2016, s. 190.) Vid kvalitativ intervju kan forskaren använda sig av intervjuformulär med teman eller öppna frågor (Patel & Davidson 2011, s. 76). Innan jag genomförde intervjuerna gjorde jag en intervjumanual (bilaga 1). Utgående från forskningsfrågorna ställde jag upp olika teman och skrev ut frågor som berör varje tema. Varje forskningsfråga utgör ett tema i intervjumanualen. Frågorna under temana är utformade för att fördjupa informanternas svar. Jag har gjort frågorna så öppna som möjligt så att informanterna själva ska få beskriva fenomenen i fråga. När jag formulerade frågorna tittade jag bland annat på andra skribenters intervjumanualer. Jag tittade också på hur jag själv hade formulerat mig i intervjumanualen som jag använde i min kandidatavhandling. Eftersom flera forskningsfrågor har inspirerats av litteraturen som presenteras i kapitel två och tre, har också intervjumanualen en viss förankring i den. Intervjumanualen börjar med inledande, neutrala frågor och fortsätter med frågor som berör forskningsfrågorna. Enligt Patel och Davidson (2011, s. 77) är det vanligt att inleda och avsluta med neutrala frågor.

Nyberg och Tidström (2012, s. 130–131) skriver att en pilotintervju kan göras för att pröva att undersökningsmetoden, frågorna, intervjutekniken och inspelningen fungerar. Före undersökningen genomförde jag en pilotintervju, för att kontrollera att allt fungerade. Eftersom allt fungerade bra tog jag med pilotintervjun i den insamlade datan. Om forskaren använder ett genomtänkt intervjuformulär som prövats i en pilotintervju underlättar frågorna i formuläret också genomgången och analysen av svaren (Bell, 2016, s. 198). När en pilotstudie görs undviker forskaren sådant som skulle kunna bli allvarliga problem i forskningen (Denscombe, 2017, s. 243).

Jag har använt mig av semistrukturerad och delvis standardiserad intervju. Strukturering har att göra med vilket svarsutrymme den person som blir intervjuad får. Är frågorna öppna har personen stort utrymme att svara och graden av strukturering är låg. Är frågorna slutna, som till exempel i en enkät, är graden av strukturering hög (Patel & Davidson 2011, s. 75–76.) Låg grad av strukturering är vanlig vid kvalitativa intervjuer, personen som blir intervjuad har stort utrymme att svara med egna ord (Patel & Davidson 2011, s. 81). I semistrukturerade intervjuer utgår intervjuaren från en lista med specifika teman eller ett på förhand uppgjort frågeformulär, och personen som intervjuas har stor frihet i utformningen av svaren (Bell, 2016, s. 192; Patel & Davidson 2011, s. 82). I min studie har informanterna fått stort utrymme att svara med egna ord, och jag har använt mig av intervjumanual vid intervjutillfällena. Därför kan jag säga att jag använt mig av semistrukturerade intervjuer. Standardisering av en intervju handlar om hur mycket utrymme intervjuaren får när hen ställer frågor och hur stort ansvar hen har när det gäller att formulera och bestämma ordningen på frågorna (Patel & Davidson, 2011, s. 104). Standardiserade intervjuer bidrar ofta till god tillförlitlighet i en undersökning. Intervjuerna i min studie är delvis standardiserade eftersom jag vid intervjuerna utgått från en intervjumanual. En fördel med intervjuer är att de är flexibla. Forskaren kan ställa följdfrågor, kolla upp saker och fördjupa frågorna (Bell, 2016, s. 189–190). Under intervjuerna ställde jag vid behov följdfrågor för att kolla upp att jag förstått rätt och för att informanternas svar skulle fördjupas.

För att forskaren inte ska behöva anteckna så mycket under intervjun och för att svaren ska registreras exakt kan en inspelning av intervjun göras. I analysprocessen kan inspelningarna vara till hjälp om forskaren behöver gå tillbaka till dem för att kontrollera vad informanterna sagt. Kommentarer som forskaren vill använda går också enkelt att få fram när en inspelning gjorts. Det tar dessvärre mycket tid att skriva ut intervjun. Personen som intervjuas kan också påverkas av att samtalet spelas in, så att svaren blir annorlunda än om ingen inspelning skulle göras. (Patel & Davidson 2011, s. 87.) Jag har valt att spela in mina intervjuer för att möjliggöra transkribering, för att noggrant kunna gå igenom svaren i analysprocessen och för att göra forskningen mera tillförlitlig.

4.3 Urval och informanter

Vilka personer som ska ingå i en studie beror på hur forskningens problem har formulerats. Om problemet rör en specifik grupp är det så klart den gruppen som ska ingå i undersökningen. Först ska forskaren definiera populationen och därefter göra ett urval. (Patel & Davidson, 2011, s. 59.) Eftersom min studie handlar om lärares syn på undervisning på en lantgård är det lärare jag vill intervjua. Jag har valt att avgränsa urvalet till österbottniska klasslärare som undervisar i årskurs 1–6. Lärarna ska inom det senaste året eller upprepade gånger ha varit på studiebesök till en lantgård med sin klass. Antalet informanter avgörs ofta i en kvalitativ studie av hur mycket tid och resurser forskaren har (Trost, 2010, s. 143). I intervjustudier är fyra till åtta ett bra antal, är intervjuerna fler kan materialet bli alltför stort och svårt att hantera, och viktiga detaljer kan förbises. Eftersom jag inte hade så mycket tid på mig och min studie är kvalitativ och relativt liten, valde jag åtta informanter. Efter att ha genomfört alla åtta intervjuer upplevde jag att mättnad hade uppnåtts och att åtta informanter passade bra för denna studie. Mättnad har att göra med representativiteten i kvalitativa studier och innebär att forskaren upplever att svaren känns igen eller att det förekommer samma svarsmönster i flera intervjuer (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s. 42). Ytterligare intervjuer tillför i så fall inte någon vidare kunskap. Redan att intervjua sex till åtta personer ur en utvald grupp ökar säkerheten för att materialet som samlas in är oberoende av särskilda personers personliga uppfattningar.

För det mesta när kvalitativ forskning görs vill forskaren ha största möjliga variation i urvalet. Det finns metoder för att få stor variation, till exempel strategiskt urval. I vissa fall är däremot det enda sättet för forskaren att samla informanter helt enkelt att ta emot de personer hen får, och hoppas att det blir ett variationsrikt urval. Så är det till exempel när forskaren måste gå genom andra personer för att få tag i informanter. (Trost, 2010, s. 137–139.) I min undersökning är detta fallet, eftersom jag i sökandet av informanter tog kontakt med rektorer som kontrollledare om det fanns lärare som passade in på mina kriterier i deras skola. Jag kunde i den processen inte påverka exempelvis lärarnas ålder,

kön eller erfarenhet, och fick ta emot de informanter som rektorerna hittade. Bland mina informanter blev det lyckligtvis bra variation när det gäller kön, ålder och erfarenhet.

Jag använde mig av bekvämlighetsurval när jag skulle hitta informanterna till min undersökning. Bekvämlighetsurval bygger på forskarens bekvämlighet (Denscombe, 2018, s. 71). Det innebär att forskaren tar de personer hen råkar hitta och allt eftersom forskaren hittar personer som passar fylls urvalet på. (Trost, 2010, s. 140.) Bekvämlighetsurval kan innebära att platsen forskaren väljer att göra undersökningen på ligger nära, för att hen inte behöver resa långt (Denscombe, 2018, s. 71). För att hitta informanterna att intervjua ringde jag runt och skickade e-post till rektorer på skolor nära mig och frågade om det på deras skola fanns någon som passade in på mina kriterier. Jag berättade kort om undersökningens syfte och informerade om att det är frivilligt att delta. Det tog ett tag att hitta åtta lärare som passade in på kriterierna, men de flesta som jag sedan tog kontakt med var villiga att ställa upp på intervju. Jag berättade för lärarna om undersökningen och efter att de gett sitt samtycke till att delta i intervjun kom vi överens om tid och plats för intervjusituationen.

Informanterna (tabell 1) är åtta klasslärare som arbetar i årskurs 1–6 i österbottniska skolor. Alla lärare har arbetat minst 10 år. Den som har längst arbetserfarenhet har arbetat cirka 30 år. Alla lärare i studien har inom det senaste året eller upprepade gånger besökt en lantgård tillsammans med sin klass. Lärarnas erfarenhet av studiebesök till lantgårdar varierar. Den som har minst erfarenhet har gjort studiebesök till en lantgård en gång och den som hade mest erfarenhet har besökt någon lantgård med sin klass 15 gånger. Studiebesökens längd varierar från 45 minuter till 3 timmar. I svaren kan lärarna prata om det besök de senast var på, eller något annat besök som de minns. Vid intervjuerna framkom det att många av lärarna är intresserade av lantbruk. Några hade växt upp med det och alla ansåg att det är viktigt att eleverna får se hur ett lantbruk går till. Endast en av skolorna finns i stadsmiljö, de andra finns på landsbygden. Skolornas storlek varierar. Fingerade namn har använts i studien.

Tabell 1. Beskrivning av informanterna.

Informant med fingerat namn	Årskurs	Arbetserfarenhet (ca)	Antal lantgårdsbesök
Per	5-6	20 år	12
Stina	4	25 år	3
Gunilla	1-2 och 5-6	30 år	3
Lisa	1-2, timlärare i 3-4 och 5-6	30 år	6
Ole	5-6	25 år	15
Mikael	4	10 år	1
Nils	5	20 år	2
Anna	5	10 år	3

Intervjuerna genomfördes i januari och februari 2019. Jag träffade informanterna på den plats och den tid vi kommit överens om. Intervjutillfällena började med att jag presenterade mig och kort berättade om undersökningen. Jag berättade om informanternas konfidentialitet, frågade efter samtycke till att spela in intervjuerna och berättade hur jag kommer att hantera materialet. Vi påbörjade intervjun och jag gick igenom temana i intervjumanualen och ställde följdfrågor där det behövdes. Under några av intervjuerna blev vi avbrutna av att någon knackade på dörren eller kom in i rummet. Det kan ha påverkat informanternas svar. Intervjuerna avslutades med att informanterna fick utrymme att tillägga sådant de tyckte var viktigt och därefter tackade jag för deras tid och svar. Intervjuerna tog mellan 15 och 30 minuter.

4.4 Bearbetning och analys av data

Det material som forskaren har samlat in, till exempel genom intervjuer, måste tolkas och analyseras. När forskaren analyserar sitt insamlade material söker hen efter det som är speciellt viktigt, och försöker hitta likheter och skillnader, mönster och grupperingar. Ett bra sätt att börja på är att hitta breda kategorier för att sedan gå mera in på detaljerna. (Bell, 2016, s. 243–244.)

Det finns olika metoder för fenomenologisk analys, men en gemensam aspekt för dessa är den första fasen som kallas ”intuiting”. Forskaren försöker då få en känsla av helheten genom att förbehållslöst öppna sig för hur fenomenet kommer fram i det insamlade materialet. Detta görs när forskaren lyssnar igenom de inspelade intervjuerna, skriva ut texterna och läsa igenom dem. (Rosberg, 2008, s. 86–89.) När jag hade gjort intervjuerna började jag transkribera dem. Transkribering innebär att transformera, att ändra muntligt språk till skriftligt, och genom transkribering struktureras intervjun i en form som passar bra för analys (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 194). Transkriberingen är alltså ett första steg i analysprocessen, och en överskådlig utskrift underlättar analysen (Danielson, 2012, s. 172–173). Vid transkriberingen lyssnade jag igenom intervjuerna och skrev ner informanternas svar. Därefter lyssnade jag igenom intervjuerna en gång till medan jag läste igenom det jag skrivit för att kontrollera och rätta till eventuella misstag. Dialekt översattes vid transkriberingen till standardsvenska för att underlätta analysprocessen och för att säkra informanternas konfidentialitet. Vid genomlysningen och -läsningen började jag också få en helhetsbild av svaren, motsvarande det tidigare nämnda ”intuiting” och steg ett i Dahlgren och Johanssons (2009, s. 127–131) analysmodell (se nedan). Den transkriberade texten blev totalt 34 sidor med textstorlek 12 och radavstånd 1,0. Både frågorna och svaren är utskrivna. Den kortaste texten är tre sidor och den längsta fem och en halv sida.

Som analysmetod har jag använt mig av innehållsanalys och meningskategorisering. Innehållsanalys bygger på att forskaren systematiskt grupperar texten. Från enskilda uttalanden fås större helheter eller grupper. När forskningen är induktiv sker grupperingen fritt från teorier. Efter att ha hittat övergripande grupper börjar forskaren analysera om det finns undergrupper. Grupperna kan i resultatet redovisas med hjälp av citat. (Tidström & Nyberg, 2012, s. 135–136.) När textens mening kodas i kategorier kan forskaren kvantitativt undersöka hur många gånger ett specifikt tema förekommer i texten. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 219).

Dahlgren och Johansson (2009, s. 127–131) beskriver en fenomenografisk modell för meningskategorisering. Modellen går också att använda i annan kvalitativ forskning och

eftersom jag strävar efter att beskriva informanternas svar så bra som möjligt har jag valt mig av denna metod, som resulterar i beskrivningskategorier. I det första steget i modellen läser forskaren igenom materialet och för anteckningar i det så att hen börjar kunna materialet. Andra steget innebär att forskaren söker efter de mest signifikanta och betydelsefulla uttalandena och till exempel klipper ut dessa. Det tredje steget utgörs av att forskaren söker likheter och skillnader i materialet. I steg fyra grupperas likheterna och skillnaderna som forskaren hittat. Utifrån likheterna och skillnaderna görs kategorier. Steg fem innebär att forskaren fokuserar på likheterna och försöker hitta essensen i dem i de olika kategorierna. En kritisk del av analysen är när forskaren bestämmer var gränserna går mellan olika uppfattningar och hur stor variation det får vara inom en kategori. I steg sex namnger forskaren kategorierna och genom namnen ska det mest signifikanta i materialet framkomma. Till sist, i det sjunde steget granskar forskaren alla passager för att se om de skulle passa i fler än en kategori. Tanken är att de olika kategorierna ska vara exklusiva eller uttömmande, och flera kategorier kan i detta steg föras ihop så att kategorierna blir färre.

Efter att jag hade transkriberat alla intervjuer läste jag igenom texterna och delade upp svaren enligt forskningsfrågorna. Därefter började jag bearbeta svaren för varje enskild forskningsfråga genom att koda svaren och skriva nyckelord i marginalerna. Jag streckade också under passager i texten som passade ihop med nyckelorden. Här är jag inne på steg två i analysmodellen. Kodning innebär enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 217–218) att forskaren knyter nyckelord till ett textsegment för att det senare ska vara enklare att hitta uttalandet. Kodning är en central aspekt av innehållsanalys. Efter att ha kodat alla svar började jag i enlighet med steg tre och fyra i analysmodellen att jämföra nyckelorden och deras tillhörande textstycke för att hitta likheter och skillnader i informanternas svar. Av de nyckelord som hade samma tema gjorde jag kategorier. För att hitta essensen i likheterna jämförde jag i steg fem nyckelorden i varje kategori och bestämde hur stor variation det fick vara inom varje kategori. Därefter, i det sjätte steget, försökte jag hitta så passande namn som möjligt för varje kategori, namn som beskriver kategoriernas särdrag. Slutligen, i det sjunde steget, jämförde jag kategorierna med varandra för att se om de verkligen skiljde sig åt, eller om det fanns kategorier som

kunde slås ihop. Kvale och Brinkmann (2009, s. 219) skriver att forskaren vid kategorisering bildar några enkla kategorier av meningen i längre intervju-uttalanden. När forskaren kategoriserar kan stora mängder utskrifter bli överskådliga och gå enklare att jämföra.

Den transcendent fenomenologin, företrädd av Husserl, fokuserar i analysen på att *beskriva* verkligheten. Forskarens förförståelse ska sättas åt sidan. Syftet med analysen är att få fram essensen i ett fenomen, det som utmärker fenomenet. Detta sker genom att forskaren tar fram ”rena” beskrivningar av personers levda erfarenhet av fenomenet. (Rosberg, 2008, s. 86–89.) Jag håller mig till den transcendent fenomenologin genom att beskriva verkligheten enligt informanterna, snarare än att tolka den. I min forskning har jag varit medveten om hur förförståelsen kan påverka tillvägagångssättet och analysen, och på det sättet minskat dess påverkan på forskningen.

Resultatet av analysen kallas för utfallsrum och består av de kategorier som bildats under analysens gång. Citat ur texten kan fungera som illustrationer av kategorierna. (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 131.) I den här studien utgör utfallsrummet de sammanställda beskrivningskategorierna som bildats utgående från forskningsfrågorna. Till varje kategori har jag valt citat ur de utskrivna intervjuerna. I och med att jag följt det första steget i fenomenologisk forskning, ”intuiting”, och genom att i resultatet beskriva informanternas uppfattningar med fokus på det mest väsentliga i dessa, kan jag säga att min studie har inspirerats av den fenomenologiska forskningsansatsen, även om analysmodellen som använts utgår från fenomenografin. I den fenomenografiska analysmodellen finns också ett steg där essensen i likheterna i kategorierna ska hittas. Eftersom det i fenomenologin är essensen i uppfattningar som är i fokus kan jag genom att lyfta fram detta steg i analysen motivera att min forskning är fenomenologiskt inspirerad.

4.5 Trovärdighet och tillförlitlighet

Trovärdighet eller validitet innebär att forskningen undersöker det som forskaren avsett att undersöka och att en fråga faktiskt beskriver det forskaren vill beskriva. Forskaren bör fråga sig hur väl resultatet svarar på forskningsfrågorna och om datainsamlings- och analysmetoden passar forskningsfrågorna. (Bell, 2016, s. 134; Fejes & Thornberg, 2009, s. 217–219.) I en kvalitativ studie eftersträvar forskaren god trovärdighet genom hela forskningsprocessen. Varje kvalitativ forskning är unik, och därför är det viktigt att forskaren beskriver arbetet som gjorts så noggrant som möjligt. Då får läsaren information om de val som gjorts och forskningens trovärdighet ökar. (Patel & Davidson 2011, s. 105, 109). Genom att noggrant välja ut metod för datainsamling och analys, och utförligt beskriva forskningens tillvägagångssätt har jag försökt höja trovärdigheten i min studie. Jag har också haft forskningsfrågorna i fokus genom hela forskningsprocessen.

Forskningens tillförlitlighet eller reliabilitet handlar om i hur stor utsträckning tillvägagångssättet ger samma resultat om undersökningen skulle göras igen under liknande omständigheter. (Bell, 2016, s. 133.) En tillförlitlig undersökning är stabil och har inte utsatts för slumpinfluster (Troost, 2010, s. 131). Intervjuaren ska fråga frågorna på så lika sätt som möjligt under alla intervjuer, och situationen ska också vara likadan (Troost, 2010, s. 131). Kongruens, precision, objektivitet och konstans är enligt Trost (2010, s. 131) viktiga faktorer för en undersöknings reliabilitet. För att öka tillförlitligheten i min studie har jag valt att använda mig av intervjumanual vid alla intervjuer. På så sätt säkerställs att samma frågor ställs på samma sätt åt alla informanter. Jag försökte också vara så neutral som möjligt under alla intervjuer, för att mitt agerande inte skulle påverka informanternas svar. Intervjusituationerna var också ungefär likadana för alla informanter, de genomfördes under samma tid på dagen och i liknande miljöer. Reliabilitet och validitet hänger ihop (Bell, 2016, s. 137). En fråga som inte är reliabel saknar också validitet, men fast en fråga har hög reliabilitet, behöver inte validiteten vara hög. Det beror på att frågan kan ge samma svar när den ställs vid olika tillfällen, men det kan vara möjligt att den inte mäter det den är avsedd att mäta.

Genom att använda sig av inspelningar kan forskaren öka tillförlitligheten, eftersom forskaren kan gå tillbaka till det analyserade materialet och försäkra sig om att hen uppfattat det rätt (Patel & Davidson 2011, s. 104). Tillförlitligheten i min undersökning höjs av att inspelningar gjorts vid intervjuerna. Under hela analysprocessen kan jag som forskare gå tillbaka till inspelningen för att kontrollera att jag uppfattat informanternas svar rätt. Patel och Davidson (2011, s. 107–108) tar upp att talspråk ofta innehåller grammatikfel och ofullständiga meningar. Det här kan påverka analysen, och det är viktigt att forskaren är medveten om vilka faktorer som kan påverka under arbetsprocessen. Under transkriberingen omvandlade jag enligt bästa förmåga det talade språket till skriftspråk. Jag översatte dialekt till standardsvenska och lyssnade på intervjuerna två gånger för att få noggranna utskrifter.

Trots att jag försökt öka tillförlitligheten så mycket som möjligt kan saker som jag inte kan påverka ha inverkat på informanternas svar. De kan till exempel haft mycket att tänka på eller varit stressade. Trost (2010, s. 132–133) ifrågasätter tanken om att reliabilitet inom kvalitativ forskning innebär att en fråga ger samma svar under olika tillfällen. Kvalitativ forskning undersöker uppfattningar och livsvärldar, saker som är dynamiska och som förändras i och med nya erfarenheter. Därför är det svårt att sträva efter att få samma svar vid olika tillfällen, det vill säga uppnå konstans. Bell (2016, s. 133) påpekar också att det finns flera faktorer som kan påverka svaret om det frågas efter en åsikt.

4.6 Etik och generaliserbarhet

Före undersökningen ska informanterna ge sitt samtycke till att vara med. Forskaren bör ta hänsyn till informanternas önskemål gällande tidpunkt och plats för intervjun. (Bell, 2016, s. 190, 201.) När jag tog kontakt med informanterna frågade jag om deras samtycke att delta i intervjun. Vi kom överens om tid och plats enligt informanternas önskemål. Informanterna behöver före intervjun få information om att intervjun kommer

att spelas in, och gå med på att det görs (Bell, 2016, s. 190, 197; Patel & Davidson, 2011, s. 87). Det är också viktigt att informera informanterna om intervjuens syfte. Före intervjun frågade jag efter samtycke till att spela in intervjun och gav information om undersökningens syfte.

Personen som blir intervjuad behöver veta att hen inte behöver svara på alla frågor och att hen kan avbryta intervjun när som helst (Trost, 2010, s. 124). Före intervjun informerade jag även om detta. Jag berättade hur materialet skulle användas och informerade om informanternas konfidentialitet. Konfidentiellt användande av informationen betyder att det endast är forskaren som vet vilka personer som intervjuats (Bell, 2016, s. 64; Patel & Davidson 2011, s. 74). Informanterna har rätt att få veta hur materialet kommer att användas och vem som har tillgång till det, och om materialet kommer behandlas konfidentiellt (Bell, 2016, s. 190; Patel & Davidson 2011, s. 74). Ett sätt att säkerställa konfidentialiteten är att forskaren översätter talspråk till skriftspråk i citat, så att ingen kan gissa sig till vem som citeras (Trost, 2010, s. 129). Vid transkriberingen översatte jag dialekt till standardsvenska för att säkerställa informanternas konfidentialitet. Jag har också använt mig av fingerade namn för att se till att informanterna är konfidentiella.

Forskningens generaliserbarhet handlar om hur bra forskningens resultat kan appliceras på andra situationer, människor eller händelser (Fejes & Thornberg, 2009, s. 228). Möjligheten att generalisera kan påverka hur relevant en studie upplevs vara (Svensson & Ahrne, 2015, s. 26). I kvalitativa studier är inte samma generalisering möjlig som i kvantitativ forskning. I kvantitativa studier kan forskaren generalisera från stickprov till population och med hjälp av tekniker bedöma i hur stor utsträckning generaliseringen är riktig. Generaliserbarheten måste i kvalitativa studier med försiktighet bedömas utgående från hur forskningsresultatet kan överföras till andra situationer och människor. (Svensson & Ahrne, 2015, s. 26.) Resultatet i ett litet och begränsat projekt behöver forskaren vara försiktig med att generalisera alltför mycket. Resultatet kan däremot belysa, informera och vara en grund för andras reflektioner. (Bell, 2016, s. 241.) Eftersom min avhandling är kvalitativ och en relativt liten studie, måste resultatets

generaliserbarhet ses med försiktighet. Studiens resultat kan inte direkt appliceras på andra situationer, människor eller händelser. Studien kan istället ge information, väcka intresse och leda till diskussion och vidare forskning. Genom att jämföra sin egen studie med andra liknande studier kan forskaren visa på generaliserbarhet (Svensson & Ahrne, 2015, s. 27). I kapitel sex diskuteras resultatet i denna studie med andra studier inom samma område.

5 Resultat

I följande kapitel presenterar jag studiens resultat. Resultatredovisningen ställs upp utgående från forskningsfrågorna och sist kommer en sammanfattning av resultatet.

Forskningens syfte är att undersöka klasslärares syn på undervisning på en lantgård. Forskningsfrågorna som ställts upp utgående från syftet är: *Vilka mål har lärare med att besöka en lantgård med sina elever? Vilka arbetsmetoder använder lärare i samband med ett studiebesök till en lantgård? Vilka möjligheter och utmaningar anser lärare att lantgården som lärmiljö har? och Hur anser lärare att studiebesök till lantgårdar kan utvecklas?*

Rubrikerna i resultatredovisningen utgår från forskningsfrågorna. Variationen i informanternas utsagor presenteras med hjälp av kategorisystem, och varje forskningsfråga har sitt eget kategorisystem. I dessa finns beskrivningskategorier som beskriver informanternas svar. Vissa beskrivningskategorier har också underkategorier för att tydliggöra olikheterna informanternas svar. Kategorierna illustreras med tabeller och citat.

5.1 Lärares mål med studiebesök till lantgårdar

I detta avsnitt presenterar jag resultatet för den första forskningsfrågan. Alla lärare i studien uppger flera mål, vilket gör att samma informant kan finnas med i olika kategorier. Analysen resulterade i fyra olika kategorier (tabell 2): A. Kognitiva lärandemål, B. Sociala lärandemål, C. Affektiva lärandemål och D. Undervisningsrelaterade mål.

Tabell 2. Lärares mål med studiebesök till lantgårdar.

Kategori	Antal
A. Kognitiva lärandemål	8
Lantgården, djurskötsel och matproduktion	8
Yrket och företagande	5
Näringslära	1
Att lära sig om närsamhället	2
Att befästa lärobokens innehåll	5
B. Sociala lärandemål	4
C. Affektiva lärandemål	7
Att få ett bra förhållningssätt till djur	3
Att uppskatta maten och arbetet	1
Att få respekt för kunskap	1
Att få en positiv upplevelse	5
D. Undervisningsrelaterade mål	6

A. Kognitiva lärandemål

Alla lärare tog som mål upp kognitiva lärandemål. Denna kategori är uppdelad i fem olika underkategorier. Underkategorierna är: *Lantgården, djurskötsel och matproduktion, yrket och företagande, näringslära, att lära sig om närsamhället och att befästa lärobokens innehåll.*

Samtliga lärare uttryckte att eleverna ska lära sig om lantgården, djurskötsel och matproduktion. En lärare berättade att det som lantbrukaren berättar blir det stoff som eleverna ska lära sig. En annan lärare såg den detaljerade kunskapen mera som en extra krydda. De flesta av lärarna lyfte fram att eleverna ska lära sig varifrån maten kommer och hur matproduktionen i närsamhället går till. Kunskap om djur och djurskötsel togs upp som mål av några lärare liksom fakta om lantgården. En lärare poängterade att det är

viktigt att eleverna själva får se hur djurskötsel går till och bilda sig en egen uppfattning om den, så att de kan förhålla sig kritiskt till andras åsikter.

Också att se lite hur, det är ju många som har lite åsikter om djurskötsel och det kan vara om djurplågeri och liknande, men när man såg den här bondgården, hur bra de här korna hade det och hur modernt det var (...), att det var stort och automatiserat och hur fritt de här korna hade det, att de kunde välja om de ville gå och lägga sig eller gå runt och om de ville gå ut eller vara inne. Så det tror jag var ganska bra att de fick se, hur det faktiskt ser ut i verkligheten, att man inte bara tror på sådant som kanske någon säger eller det som kommer på Facebook eller något annat, vad föräldrar kan tro och tänka. (Mikael)

Fem av lärarna tog upp yrket och företagande som mål för ett lantgårdsbesök och betonade att det är bra att eleverna själva får bekanta sig med yrket och se hur företagande kan gå till. Kunskap om lantgården som arbetsplats och lantbrukarens arbete framkom som mål. På ett besök hade eleverna också funderat på ekonomi tillsammans med lantbrukaren.

Plus det här att de får upp ögonen för olika yrken, yrkesriktningar förstås, det också att de får höra någon berätta som sysslar med det och tycker om olika jobb, bonden bland annat, vi gör ju andra besök också men det är ju en sak som är mycket bättre då de får fara och se själv. Kanske själva upptäcka oj det här var ju, verkar ju kul, eller det här verkar ju hemskt eller vad de då sedan tycker. (Per)

En lärare lyfte fram näringslära som ett mål med arbetet i och med studiebesöket. I klassen hade de funderat på bland annat protein och kolhydrater och i vilka maträtter de finns. Två av lärarna tog som ett mål upp att eleverna skulle lära sig om närsamhället och gjorde i och med det en koppling till läroplanen. Flera av lärarna nämnde att ett mål för studiebesöket är att befästa lärobokens innehåll. Genom att eleverna får se lantgården med egna ögon förstärks och befästs den kunskap som tas upp i läroboken. En lärare betonade att eleverna på studiebesöket ska lära sig mer än det som står i läroboken.

Och så rena faktakunskap, att många hade ju inte sett hur det ser ut då en ko mjölkas och hade inte riktigt något hum om vad det här handlar om och så, ja, att det liksom befäster det som boken har försökt lära oss och så får vi se där alldeles klart. (Gunilla)

Kognitiva lärandemål var något som de flesta lärarna pratade mycket om. Genom att besöka en lantgård ville lärarna att eleverna skulle lära sig om de olika områdena som de lyfte fram.

B. Sociala lärandemål

Hälften av lärarna tog upp sociala lärandemål. En av lärarna poängterar att trivseln och det sociala är viktigt under ett studiebesök. Eleverna bör också bli vana vid hur ett besök går till och vad som förväntas av dem. Två av lärarna lyfte som ett mål fram att eleverna oavsett bakgrund och förutsättningar bör klara av att uppföra sig under besöket och följa med gruppen. Färdigheter som att vänta på sin tur och att följa instruktioner togs också upp som mål. En lärare gjorde studiebesöket också för att öka samhörigheten i klassen.

För det första så är det ju ett socialt mål, att vi ska klara av att ta våra elever, med alla deras bakgrunder och utagerande beteenden och allt möjligt annat, till någons hemgård utan att de trampar på fel ställen och att de kan följa instruktioner, de kan låta ägaren gå först om ägaren så vill och de kan vänta på sin tur och de avviker inte från rutten. Så det är riktigt sociala färdigheter. (Gunilla)

Fyra av lärarna tog med andra ord upp olika sociala färdigheter som lärandemål för ett lantgårdsbesök.

C. Affektiva lärandemål

I denna kategori ingår utsagor som har att göra med affektiva lärandemål, det vill säga sådant som berör elevernas känslor och värderingar. Sju av lärarna lyfte tydligt fram att de med studiebesöket ville påverka eleverna på ett känslomässigt plan. I kategorin finns fyra underkategorier: *Att få ett bra förhållningssätt till djur, att uppskatta maten och arbetet, att få respekt för kunskap och att få en positiv upplevelse.* Tre av lärarna hade som mål att eleverna skulle få ett positivt förhållningssätt till djur. Två av dem lyfte fram att det är bra att eleverna får se hur stora djuren är och att de får en respektfull relation till dem.

Och just den här närkontakten till djur, den är nog viktig tycker jag för elever, för att det får de ju inte annars. (...) Så det är liksom högsta målen för mig. (Stina)

En lärare poängterade att det är viktigt att eleverna lär sig att uppskatta maten och arbetet som lantbrukarna gör. En annan lärare konstaterade att det är viktigt att eleverna får respekt för kunskap, varifrån den än kommer. Lantbrukaren är expert på sitt område och kunskapen behöver inte alltid komma från läraren eller en lärobok. Fem lärare uttryckte att ett mål med besöket är att eleverna får en positiv upplevelse av lantgården.

...att de uppskattar det och tyckte att det var roligt. Det kan ju vara ett mål, att de tycker att det är... och då blir det ju mera intresserade av det, för där fanns ju många andra djur än bara kor också. (Nils)

En lärare hoppades alltså att besöket skulle upplevas som positivt och öka elevernas intresse för lantbruk.

D. Undervisningsrelaterade mål

Flera av lärarna lyfte fram mål som inte direkt hade att göra med elevernas lärande, utan snarare vilka undervisningsmetoder som används. De flesta såg studiebesöket som ett komplement till den övriga undervisningen. Varierande lärmiljöer och undervisningsmetodik kom fram som mål i informanternas svar. En lärare berättar att han hade som mål att undervisa utomhus. En lärare nämnde att ett studiebesök möjliggör helhetsskapande undervisning. Några lärare poängterade att vissa elever kan ha lättare att lära sig under ett studiebesök än i vanlig klassrumsundervisning. Så här berättar Anna:

...att de ska få uppleva det på ett annat sätt, med alla sinnen. För alla elever, också, det är ju de som inte har så lätt att studera och läsa i boken och nu fick de uppleva det på ett annat sätt. (Anna)

Med andra ord lyfte flera lärare upp studiebesök som en möjlighet att variera undervisningen. Upplevelsen konstaterades vara viktig. Variationen ansågs av lärarna både positiv för eleverna och dem själva.

5.2 Arbetssätt i och med studiebesök till lantgårdar

I följande avsnitt besvaras den andra forskningsfrågan. Många olika arbetssätt kom fram i intervjuvären. Resultatet redovisas med hjälp av tre tabeller, en som beskriver förarbetet, en som beskriver arbetet under studiebesöket och en som beskriver efterarbetet.

Arbetssätt före besöket

Analysen resulterade i tre kategorier som gäller arbete som görs före studiebesöket till lantgården (tabell 3). Kategorierna är: A. Genomgång av teori om lantgården, B. Diskussion i klassen och C. Inget förarbete.

Tabell 3. Arbetssätt före besöket.

Kategori	Antal
A. Genomgång av teori om lantgården	7
B. Diskussion i klassen	6
C. Inget förarbete	1

A. Genomgång av teori om lantgården

Nästan alla av informanterna berättade att de gått igenom teori om lantgården och husdjur innan studiebesöket. Läroboken togs upp av många som redskap i förarbetet och en berättade att de också gjort arbetsuppgifter före besöket. Några lärare lyfte fram att de pratat om säsongarbete, lantbruksmaskiner, olika slags lantbruk och de lantbruk som finns i närsamhället. En lärare hade beställt material från SLC (Svenska Lantbruksproducenternas Centralförbund) via nätet och använde det materialet för att gå igenom teorin. Alla elever i klassen hade fått ett häfte och de hade också fått planscher att ha på väggarna. I materialet fanns bland annat fakta om olika sädeslag, husdjur och köttets och mjölkens väg. I klassen hade de också använt Youtube för att lära sig om ekoturism och eleverna hade fått göra praktiska övningar hemma med föräldrarna.

Det vanliga är ju nog att i teorin går vi igenom, om det nu handlar om potatisodling så då läser vi om det i boken och kanske gör några arbetsuppgifter och ofta samlar jag in kanske några kapitel, så att när vi far ut på vår utfärd och tittar på den här potatisodlingen så kanske vi ser något annat på vägen, sädeslag och så här, att den här utfärden blir som flera teman i praktiken, samlat på en utfärd. Så brukar det gå i vanliga fall, teorin först och praktik sedan. (Ole)

Ole arbetar alltså först med teorin i klassrummet och därefter görs studiebesöket så att eleverna kan koppla det praktiska till det som de har läst om.

B. Diskussion i klassen

Sex av åtta lärare tog upp att de diskuterat om lantgården i klassen före besöket. Två lärare menade att man före besöket tillsammans med eleverna kan fundera på vilka förväntningar de har och hur de tror att det kommer vara på lantgården. En av dem berättade att de diskuterat praktiska saker som lukten och hurdana kläder eleverna kunde ha på sig. Två lärare hade diskuterat med eleverna hur de ska uppföra sig där. Några hade diskuterat vad eleverna kan fråga av lantbrukaren och en av dem lyfte fram att de också funderat på var de redan kan och vad de vill ta reda på. Hon menade att förkunskapen ofta är olika bland eleverna. Enligt en lärare hade de fått information från lantgården om vad de ska tänka på. I en klass var det en elevs föräldrar som ägde lantgården, och eleven fick före besöket berätta om lantgården.

Nå före kan ju vara att vi i klassen funderar på vad de redan kan om lantbruk, det kan ju vara väldigt olika. Och så kan vi ju fundera på vad vi vill ta reda på, vad vill vi veta mera om, vad är det du kan tänka dig att fråga av bonden när vi far dit. Om vi har ett riktigt bra studiebesök så har vi gjort det före, så att barnen vet redan och då är de kanske mera så här, mera samlade och vet att nu har jag en fråga jag ska ställa och då kanske intresset blir lite bättre än om vi bara far och besöker. (Lisa)

Genom att diskutera tillsammans i klassen kring vad eleverna kan och vad de vill lära sig tror Lisa alltså att eleverna är mera fokuserade på själva besöket.

C. Inget förarbete

Endast en uttryckte att inget förarbete brukade göras. Han betonade att upplevelsen och efterarbetet är det viktiga för lärandet.

Arbetsätt under besöket

Informanternas svar som handlade om arbetsätt under studiebesöket har sammanställts i tre kategorier (tabell 4). Under de studiebesök som lärarna pratar om kan flera arbetsätt förekomma. Kategorierna som bildats är: A. Se och lyssna, B. Dokumentera och C. Praktisera. De flesta av lärarna berättade att deras uppgift under studiebesöket var att följa med och övervaka. Några lärare ställde frågor till lantbrukaren och kompletterade med egna erfarenheter. Några nämnde också att de dokumenterade besöket genom att skriva ner anteckningar, fotografera eller filma. Gunilla berättar:

Jag försöker hålla verklig koll på alla, och så ställer jag nog frågor, så att vi ska lära oss. För den som berättar är ju ingen lärare så den kanske glömmer bort saker som vi tycker, som jag tänker att det här borde vi få reda på. Så jag frågar och frågar och så har jag dem att titta åt rätt håll och ser till att de inte klättrar på kanter och så vidare. (Gunilla)

Tabell 4. Arbetsätt under besöket.

Kategori	Antal
A. Se och lyssna	8
B. Dokumentera	1
C. Praktisera	7
Umgås med djuren	5
Smaka på produkter	3
Provsitta lantbruksmaskiner	3

A. Se och lyssna

Alla lärare lyfte fram att eleverna under studiebesöket fick gå runt och titta på allt möjligt på lantgården. Medan de gick runt berättade lantbrukaren om det de såg. Några lärare berättade att eleverna också fått ställa frågor till lantbrukaren. En lärare berättade att eleverna fått klättra upp och titta i mjölktanken. Andra saker som eleverna under besöken fått titta på var bland annat övervakningskamerorna, mjölkrobotarna, fodret, arbetsmaskinerna, svemrunnen och djuren. Eleverna fick se hur matproduktion går till.

Så en grupp for in i fähuset och gick runt och den här andra gruppen gick mera och tittade på redskap och verktyg och det som fanns utanför fähuset. Och fick då ledning på det sättet. Och så kastade vi om grupperna sedan då. (Nils)

Oftast var det lantbrukaren som höll ordet under studiebesöket. Eleverna följde med och lyssnade vad hen hade att berätta.

B. Dokumentera

Tre lärare berättade att de själva tog bilder under studiebesöket och en hade också filmat. Eleverna hade under något besök själva fått ta bilder, filma och skriva i egna häften. Texten, bilderna och filmerna användes sedan för att bearbeta besöket efteråt. Per berättar hur dokumentationen har utvecklats genom åren:

Jag kan säga att på ett besök för sådär 12 år sedan så då hade vi ingenting med oss och då märkte jag att de inte kom ihåg. Så började vi ta med häften, skrev med penna och det fungerade bra, då skrev vi. Första året hade vi inga datorer så då talar vi om ganska länge sedan men i alla fall... Men sedan då vi fått ha datorer, då har de fått skriva på dator det vi har lärt oss, men det har utvecklats och lämnat till en del och istället använder vi film och bild och instuderingsfrågor och repetition. Att på det sättet har det utvecklats och jag kan inte påstå att jag vet någonting nu som jag känner att det där fungerar inte bra, utan jag tycker det fungerar mycket bra. (Per)

C. Praktisera

Nästan alla lärare berättade att eleverna någon gång under studiebesöket fått pröva på något praktiskt. I denna kategori finns tre underkategorier: *Umgås med djuren*, *smaka på produkter* och *provsitta lantbruksmaskiner*. Fem av lärarna lyfte fram att det var viktigt att eleverna under studiebesöket fick bekanta sig och umgås med djuren.

Speciellt när det gäller djur så, en del av eleverna har sett dem och är vana med dem. De kanske har dem i familjen till och med eller hos nära släktingar. Men för dem som inte har sett dem så skulle jag säga att jag upplever att eleverna tycker att det är jätte positivt att de ser grisar, att de ser farmrävar eller kor och... Det är inte så ofta de kommer nära dem fast de bor mitt i bland dem så där så, det skulle jag säga att jag upplever att jag märker är en positiv respons, att se dem i verkligheten. (Ole)

Speciellt elever som annars inte kommer i kontakt med djur anser Ole det är viktigt för att komma nära djuren. Eleverna verkar också ha uppskattat närkontakten. Tre av lärarna tog upp att eleverna fått smaka på produkter från lantgården. En lärare berättade att de fått sitta i höet och äta mellanmål.

Så vi blev bjudna på mjölk, direkt från fähuset, från tanken, och så hade de någon sådan här annan förädlad yoghurt, eller vad det var vi fick smaka på. Så det var uppskattat. (Nils)

Några lärare berättade att eleverna fått provsitta traktorer eller testa på att åka häst och kärra under studiebesöket. Enligt lärarna var det en positiv upplevelse för eleverna.

Arbetsätt efter besöket

Enligt vad informanterna svarat angående efterarbetet har fem kategorier framkommit (tabell 5): A. Diskussion i klassen, B. Skriftlig uppgift, C. Bildkonstuppgift, D. Arbetsblad och E. Läsuppgift. Många av lärarna arbetade ämnesövergripande med temat. Flera av lärarna lyfte fram efterarbetets betydelse för elevernas lärande. En av lärarna poängterade att efterarbetet är avgörande för att eleverna ska lära sig något. Några av lärarna konstaterade också att de skulle vilja bli bättre på att bearbeta besöket efteråt.

Tabell 5. Arbetsätt efter besöket.

Kategori	Antal
A. Diskussion i klassen	7
B. Skriftlig uppgift	4
C. Bildkonstuppgift	2
D. Arbetsblad	2
E. Läsuppgift	2

A. Diskussion i klassen

Nästan alla lärare diskuterade med eleverna efter studiebesöket. Några lärare diskuterade upplevelsen och några lärare tog fasta på faktakunskaper som de diskuterade med

eleverna. En lärare berättade att hon knöt an efterbehandlingen till de frågor som eleverna ställt före besöket.

...och om det har varit i omgivningslära då så har vi ju gått igenom de frågor då som vi kanske hade före. Och sedan gå igenom vad vi lärde oss nu, vad kan vi mera efter besöket om vi jämför med före besöket. (Lisa)

Genom diskussionen ansåg Lisa att eleverna fick reflektera över vad de lärt sig. Enligt en lärare hade eleverna också fritt berättat om besöket för andra elever på skolan.

B. Skriftlig uppgift

En lärare berättade att eleverna förut efter något besök fått skriva på datorer om besöket, men att de numera dokumenterar med filmer och bilder som de sedan använder vid repetition. En av lärarna gjorde själv anteckningar under besöket, och utgående från dem skulle eleverna sedan skriva en egen text om besöket. Eleverna skulle också göra en presentation om ett valfritt djur, och hämta information både på nätet och från besöket. Hon menade att efterarbetet haft stor betydelse för elevernas inläring.

Så jag tror nog att de lärde sig massor. Och det som de har skrivit, så de kan ju det utantill. Du frågar vad som helst om kor och så, de vet precis allt. Så det var nog som många gånger om inlärt. (Stina)

Också två andra lärare berättade att eleverna fått skriva uppsatser om upplevelsen. Enligt en lärare hade eleverna fått producera egna texter på skolans hemsida. De hade också fått öva på att söka bilder och muntligt presentera sin text.

C. Bildkonstuppgift

Två av lärarna tog upp att eleverna i samband med studiebesöket fått göra en bildkonstuppgift med lantgårdstema.

Sedan har vi också gjort bildkonstuppgifter som har varit förknippade till det. Det kan vara någon som vill rita en traktor och någon vill koncentrera sig på att rita ett djur eller så. (Lisa)

D. Arbetsblad

Två lärare nämnde att eleverna efter besöket hade fått arbeta med arbetsblad och instuderingsfrågor.

E. Läsuppgift

Två av lärarna berättade att de hade satt upp bilder, videor och text om besöket på klassens hemsida så att eleverna kunde repetera det de hört och sett på besöket.

...och så har vi en hemsida, skolan har en hemsida som vi lagade upp, nu minns jag inte riktigt om det var, (...) om det var eleverna som skrev eller vi lärare, men vi har foton och (...) jag fotograferade där en del och så lagade jag upp foton på hemsidan och berättade om den här gården. (Anna)

Efter besöket kunde eleverna med andra ord gå in på hemsidan och läsa om besöket på nytt. En av lärarna uttryckte att de sedan skulle ha prov utgående från innehållet på hemsidan.

5.3 Möjligheter och utmaningar med studiebesök till lantgårdar

I det här avsnittet presenteras svaret på den tredje forskningsfrågan. Lärarna berättar vilka möjligheter och utmaningar de anser finns med studiebesök till lantgårdar. Först presenteras lärarnas syn på möjligheter och därefter deras syn på utmaningar. Båda temana sammanfattas i varsitt kategorisystem.

Möjligheter med ett studiebesök till en lantgård

Möjligheterna är indelade i fem olika kategorier enligt lärarnas svar (tabell 6). Kategorierna är: A. Konkreta upplevelser, B. Variation i undervisningen, C. Jämlig undervisning, D. Förbättrad gruppdynamik och E. Mera specialiserad kunskap.

Tabell 6. Möjligheter med studiebesök till en lantgård.

Kategori	Antal
A. Konkreta upplevelser	8
Sinnen	8
Känslor	4
B. Variation i undervisningen	4
C. Jämlig undervisning	2
D. Förbättrad gruppdynamik	2
E. Mera specialiserad kunskap	5

A. Konkreta upplevelser

Alla av lärarna tog upp att eleverna under ett studiebesök får konkreta upplevelser som berör det de ska lära sig. Lärarna belyste de konkreta upplevelsernas betydelse för elevernas lärande. Flera av dem berättade att provet de haft om temat gått mycket bra för alla elever.

Som med mycket annat i skolan, så kan du sätta någon konkret upplevelse i samband med det du läser i boken så går det alltid bättre, mycket, mycket bättre. Och jag tycker att då när vi har läst om jordbruk och livsmedelsproduktion och så där, så tar du dig ut och de ser det på plats, och så har vi ofta intervjuat de här som sköter om det, jordbrukarna och de här. Så nog får de en helt annan bild tycker jag, liksom för livet, av det. Så det är nog bara fördel att fara ut. (Ole)

I kategorin finns två underkategorier: *sinnen* och *känslor*. Lärarna lyfte fram att flera sinnen aktiveras och flera berättade hur eleverna fått känna på djurens mat, klappa djuren, känna lukter och smaka på olika produkter.

...de får ju vara med och se och känna dofter, och ta intryck, höra ljud. Man kan läsa om allt det här med att det är helt annat när man får känna på det verkligen på riktigt. (Gunilla)

Fyra lärare framhävde känslornas betydelse för lärandet och menade att eleverna på ett studiebesök får en positiv upplevelse som de länge kommer att minnas. En lärare poängterade att eleverna minns sådant som de berörs känslomässigt av. Hon tog upp att

en hästskötare berättat om hur hästarna kan bli rädda om eleverna kommer cyklande bakifrån och att eleverna därför ska ha ljud så att hästen noterar och lär känna dem. Läraren underströk att alla elever kom ihåg den detaljen eftersom det berörde dem på ett känslomässigt plan. Konkreta upplevelser, att använda flera sinnen och beröras känslomässigt, ansågs alltså av lärarna vara en viktig möjlighet för elevernas lärande på ett studiebesök.

B. Variation i undervisningen

Tre lärare tog upp att ett lantgårdsbesök gör undervisningen varierande. En av dem konstaterade att lärandet blir mera variationsrikt om man gör studiebesök och lyfte fram variationen i lärmiljöer, sätt att lära sig och undervisningsmetoder. Han nämnde också att läraryrket blir mera varierande när studiebesök görs. De två andra ansåg att det är en bra kontrast till det vanliga skolarbetet i klassrummet. En av dem upplevde att eleverna blir mera uppmärksamma och engagerade när de får göra studiebesök.

Så det är nog viktigt just för att få olika lärmiljöer, olika sätt att lära sig och lära sig med olika sinnen och använda film och foto och bok och häfte och... Så det betyder nog mycket, det gör det roligare som lärare också, att allting inte är på samma sätt hela tiden, med samma bok. (Per)

Flera av lärarna pratade också om studiebesök till andra ställen än lantgårdar och lyfte fram att det är ett bra sätt att variera skoldagen för eleverna.

C. Jämlik undervisning

Två av lärarna poängterade att eleverna genom ett studiebesök till en lantgård får en jämlik undervisning. De menade att alla elever då får en liknande upplevelse och på så sätt samma möjligheter, oavsett om de kommit i kontakt med lantbruk tidigare eller inte.

Alla studiebesök är ju givande, men just det här som jag ju vet, att speciellt i stadsskolor och så här så är det inte så vanligt att eleverna har fått möjligheter om nu inte mor- och farföräldrar som bor ute på landet och så. (Nils)

Lärarna lyfte fram skolans uppgift att ge alla elever samma möjligheter.

D. Förbättrad gruppdynamik

Två av lärarna lyfte fram att ett studiebesök ger möjlighet till att förbättra gruppdynamiken och stämningen i klassen. En av dem berättade att det speciellt var en elev det var viktigt för att klassen besökte lantgården.

Den här eleven som bjöd in oss så har, eller hade då inte riktigt kompisar men nu fick han som bjuda in hela klassen och det blev en annan sådan här samhörighet i klassen, att han fick en chans att lite stråla inför klassen och visa upp det som han har och som han är så stolt över. (Anna)

Den här eleven hade alltså föräldrar som var lantbrukare och genom att bjuda in klassen till sin lantgård fick han positiv uppmärksamhet och gruppen fick bättre sammanhållning.

E. Mera specialiserad kunskap

I den här kategorin finns utsagor som handlar om att eleverna på ett studiebesök får mera kunskap än det som står i läroboken och som de lär sig i klassrumsundervisningen. Genom att se och höra lantbrukaren berätta om lantgården får eleverna mycket mera fakta än vad de skulle få i klassrummet.

Och så kan de få mycket faktauppgifter också om bonden i fråga då berättar så kan de berätta mycket mer än vad som står i boken. Och specifikt om det de ser och besöker får de ju lära sig mycket mer än några allmänna saker som kanske står i en bok. (Per)

Några lärare såg kunskapen som extra krydda medan andra ville att eleverna verkligen skulle lära sig det som de fått se och höra.

Utmaningar med ett studiebesök till en lantgård

Utmaningarna är indelade i sex kategorier (tabell 7). Kategorierna är: A. Transport och ekonomi, B. Lukt, C. Oro för elevernas uppförande, D. Lärarens osäkerhet gällande lantgården, E. Planering och organisering och F. Dokumentation och efterarbete. De utmaningar som lärarna diskuterar måste inte nödvändigtvis vara utmaningar de själva upplevt, utan det är sådant som de tänker sig kan vara utmaningar. Därför kan samma

informant ha svarat både att det inte finns några utmaningar samtidigt som hen diskuterar något som skulle kunna vara en utmaning.

Tabell 7. Utmaningar med studiebesök till en lantgård.

Kategori	Antal
A. Transport och ekonomi	8
B. Lukt	2
C. Oro för elevernas uppförande	3
D. Lärarens osäkerhet gällande lantgården	3
E. Planering och organisering	5
Att komma sig för att göra ett besök	3
Att hitta tiden för ett studiebesök	3
Säkerhet och ansvar	3
F. Dokumentation och efterarbete	2

A. Transport och ekonomi

Samtliga lärare i studien tog upp transport och ekonomi som en utmaning. Flera av dem sade att det är den största utmaningen när studiebesök ska göras.

Det enda hindret som jag ser så är nog just det här med pengarna. Att när man bor här så då måste man nog nästan ha buss. Och nu, jag hade tur och fick med mig en assistent, men ska man cykla någonstans så då måste man ha en som är först och en som är sist och... Och dagens barn så orkar inte cykla så långt, eller det är så stora skillnader. (...) Så då är det nästan det här med buss och då är det pengarna som är problem. (Mikael)

Mikael tyckte alltså både att ekonomin och att förflytta eleverna är en utmaning.

B. Lukt

Två av lärarna tog upp lukten som en utmaning. En av dem berättade att eleverna varit oroliga för att kläderna skulle börja lukta men att de förberett sig bra och informerats om att ta tåliga kläder. En annan lyfte fram att eleverna inte var vana med lukten.

Flickorna hade pratat om att deras kläder kommer att börja lukta, men vi hade förberett oss att inte ta de finaste kläderna. (Anna)

C. Oro för elevernas uppförande

Tre av lärarna kände oro för elevernas uppförande. En av dem var rädd för att eleverna skulle förstöra något på lantgården, en av dem konstaterade att hon inte skulle fara på studiebesök med en alltför stökig klass och en menade att eleverna måste vänja sig vid att göra studiebesök för att det ska lyckas bra.

Nå det som alltid är när man far ut med eleverna så det tycker jag, det är de där eleverna som tappar orken, att det var jag nog lite spänd på. Jag hade några elever som är så här att de orkar inte riktigt lyssna, och då finns ju risken då att de börjar springa omkring och hitta på en massa och så här och det tycker jag inte om när man besöker andra. Jag vill att man ska uppföra sig och visa respekt, som tack för att man får komma. (Stina)

D. Lärarens osäkerhet gällande lantgården

Flera lärare lyfte fram lärarens osäkerhet när det gäller att besöka lantgårdar. Lärare kan vara ovetande om att det finns lantgårdar att besöka och osäkra på hur de ska gå till väga för att ta kontakt.

Det är ett ganska stort steg att ta att hitta en bondgård, många vet kanske inte om att, de tänker att man själv måste hitta en bondgård och man måste ta kontakt med den. (Mikael)

Några lärare belyste också osäkerheten kring lantbrukaren och lantgården som de ska besöka.

Det är ju klart, man vet ju inte, den som man besöker också så känner man ju kanske inte alltid heller. Det här var ju en helt ny person för mig så det var ju nog lite spännande att se att kan den här personen berätta så att barnen förstår. Risken är ju då att du har någon som inte kan tala till barn, och då är det ju liksom helt... Så där är ju nog att, hur man nu skulle kunna kolla upp det, jag vet inte, det är ju jättesvårt. Men det här råkade nu vara en person, han pratade till och med högsvenska och så här som bjöd verkligen till och förklarade väldigt ingående. Och barn tycker ju om detaljer så jag tyckte han gjorde det nog riktigt bra. Men där finns en risk också. (Stina)

E. Planering och organisering

Fem av lärarna tog upp utmaningar som har att göra med planering och organisering. Underkategorierna i denna kategori är: *Att komma sig för att göra ett besök*, *Att hitta tiden för ett studiebesök* och *Säkerhet och ansvar*. Tre av lärarna ansåg att en utmaning för dem är att komma sig för och ta initiativ till att genomföra studiebesök.

...jag drar mig för att, eller komma igång med det här själva jobbet med att ta kontakt och ringa och bestämma tid och sådant så, det tycker jag att kan vara, fast det egentligen inte är så jobbigt sedan, att man bara gör det. (Lisa)

Några av lärarna tog upp tidsaspekten som en utmaning och menade att det finns så mycket de ska hinna med att de inte alltid hinner fara på studiebesök.

Det är ju lite nu när vi har ny läroplan och det blir mer och mer extra-arbete och händelser hela tiden. Vi har Skola i rörelse, så att vi har en dag varenda månad som vi har program och så har vi Stafettkarnevalen och så har vi allt möjligt som kommer, och så har vi Skolmusik. Så, tyvärr så blir det lite fullt, att man kanske då pratar om det här i klassen, men man kommer inte sig ut på de här besöken. (Mikael)

Flera av lärarna såg ansvaret och säkerheten som utmaningar. Över hälften av lärarna tog upp gruppstorleken och övervakningen som en utmaning. En av dem ansåg att det går bra att åka med många elever men att det bästa vore en mindre grupp.

Och sedan är det ju det att det är ju också en säkerhetsrisk förstås, om man har många barn, så att de inte springer löst hur som helst i fähuset och ställer sig bakom en sparkande ko... (Lisa)

Två av lärarna berättade om sjukdomar hos djuren som gjort att de inte kunnat genomföra studiebesök. En lärare berättade att de fått komma på besök fast de inte fick komma in i fähuset på grund av sjukdomar, men att det gick bra att titta utifrån och lyssna när lantbrukaren berättade.

F. Dokumentation och efterarbete

I den här kategorin ingår utmaningar som har att göra med dokumentation och efterarbete. Två av lärarna lyfte fram att efterarbetet kunde göras bättre.

Jag skulle kunna dokumentera det bättre, på något sätt, med teknik, kanske med bild och kanske efteråt, eleverna skulle kunna göra något, man skulle ta bilder och man skulle... eller skriva någon sorts presentation, men där finns en liten tröskel för mig att ta itu med det så där skulle jag kunna skärpa mig, med det. (Ole)

Ole konstaterade att han skulle kunna bli bättre på att dokumentera under studiebesöket och arbeta vidare med materialet efteråt.

5.4 Utvecklingsmöjligheter för studiebesök till lantgårdar

I detta avsnitt presenteras resultatet på den sista forskningsfrågan. Informanternas svar resulterade i fem kategorier (tabell 8): A. Läraren är nöjd med besöket, B. Förbättra kontakten mellan skola och lantgård, C. Besök oftare och mera regelbundet, D. Underlätta transport och E. Ordna fortbildning.

Tabell 8. Utvecklingsmöjligheter för studiebesök till lantgårdar.

Kategori	Antal
A. Läraren är nöjd med besöket	6
B. Förbättra kontakten mellan skola och lantgård	5
C. Besök oftare och mera regelbundet	4
D. Underlätta transport	2
E. Ordna fortbildning	5

A. Läraren är nöjd med besöket

Sex av lärarna uttryckte att de var riktigt nöjda med de studiebesök de varit på. Flera var också positivt överraskade över lantbrukarens förberedelser och engagemang. Några lärare lyfte fram att de fått önska hur studiebesöket ska se ut och att de förväntar sig ett bra besök. Andra tog upp att de har en ödmjuk ställning som gäster och därför inte kan kräva så mycket. En lärare poängterar att eleverna behöver bli vana med att göra studiebesök för att det ska fungera bra.

Hur mycket man än önskar så är det inte så mycket man kan ändra på utan det är vissa strikta regler som gäller och där med jämt. Så inte kan jag nu påstå att det nu är något som jag direkt önskar att skulle kunna ändras. Men det här, om man har villiga lantbrukare som kan ta emot grupper så brukar de nog ha kunskapen att de kan ställa det praktiskt när man kommer med x antal elever. Och så tycker jag nog att om lantbrukaren är villig att öppna sitt företag för att man ska komma så då gör man ju det på deras villkor ändå i alla fall, så att. Inte tycker jag att man behöver ställa nå krav på det viset. (Nils)

Trots att Nils inte tyckte att han kunde ändra på så mycket verkar han nöjd med besöken som han varit på. Han litar på att lantbrukaren kan ta emot gruppen.

B. Förbättra kontakten mellan skola och lantgård

Flera lärare tog upp att kontakten mellan skolan och lantbruken kunde bli bättre. Två lärare nämnde att de skulle kunna bjuda in en lantbrukare till skolan. En lärare tyckte det var bra att lantgården tagit kontakt, men konstaterade att också lärarna kan och borde ta initiativ. Flera lärare uttryckte också att lantbrukarna varit positiva till kontakten och besöken. En lärare poängterade att det är upp till varje lärare att ta kontakt med lantbrukaren, beroende på intresse och hurdan klass hen har. Några lärare hade fått kontakt med lantgården genom att det var en elev i klassen som hade föräldrar som arbetade som lantbrukare, och de tyckte att det var ett bra sätt att få kontakt. En uttryckte att det vore bra att upprätthålla kontakten så att de skulle kunna fara på besök med flera klasser. Två lärare menade att kontakten med lantbrukare behöver underlättas på något sätt och att det behövs mera information. En av dem föreslog att studeranden kunde göra material och underlätta kontakten med lantgårdarna. En lärare hade via SLC fått kontakt med lantgården och var mycket nöjd med samarbetet.

Vi hade fått mycket hjälp från det här SLC och så det här, vad heter det, Österbottens... (...) ÖSP, Österbottens Svenska Producentförbund, så de har varit hjälpsamma, det har de varit. Och sa att om vi vill ta vidare kontakt och göra mera besök så då kan vi göra det via ÖSP. (Mikael)

Lärarna hade med andra ord på olika sätt kommit i kontakt med lantgårdarna och de flesta önskade att kontakten samarbetet skulle utvecklas.

C. Besök oftare och mera regelbundet

Hälften av lärarna föreslog olika sätt att sätta besöken i system. De ansåg att de kunde göra besöken oftare och mera regelbundet, så att alla elever under sin skoltid skulle få besöka en lantgård. En ansåg att eleverna kunde besöka en lantgård medan de är under skolåldern och en gång till när de är äldre och på så sätt lära sig mycket om lantbruk. En lärare tyckte också att elever i årskurs 7–9 kunde få mera kontakt med lantbruk. En av lärarna uttryckte att det skulle behövas ett belöningsystem för lantbrukarna ifall besöken skulle sättas i system. Några ansåg också att man inte kan kräva att lantbrukarna regelbundet tar emot skolklasser.

De har ofta från skogsindustrin eller skogsverket att de bjuder in skolorna, en viss klass varje år att komma på en skogsdag och lära sig om skogsmaskiner och avverkning, vilka träd ska fällas och vilka inte. Att det skulle vara mera ett system att alla femmor eller treor ska i år besöka... lika som man har författarbesök och teaterbesök och att man har mera systematiskt. Därför att om de ska veta varifrån maten kommer så måste vi nog kanske någon gång åtminstone visa lite. (Gunilla)

En lärare ansåg att besöken skulle kunna göras oftare, men var samtidigt skeptisk till det eftersom han tyckte att det skulle vara svårt att ha tid med det. En lärare reflekterade över hur besöken kunde utvecklas till att innehålla mera praktiska uppgifter för eleverna. Hon konstaterade att utvecklingsmöjligheterna är många, men att resurser och lärarens intresse ofta styr.

D. Underlätta transport

Två lärare ansåg att studiebesöken kunde utvecklas genom att underlätta transporten. Ekonomiskt stöd togs upp som förslag till att underlätta besöken.

E. Ordna fortbildning

Flera lärare var skeptiska till fortbildning i att undervisa på en lantgård. De ansåg att det är lantbrukaren som är expert och att läraren därför inte behöver kunna så mycket. Några berättade att de inte hade så mycket erfarenhet av lantgårdar, men att det inte heller behövdes. Det räckte med att vara intresserad och att våga ställa frågor. Andra ansåg däremot att det är bra att läraren är insatt, vet vad hen vill med besöket och kan ställa bra

frågor för att leda berättandet. De lyfte i sin tur fram de egna erfarenheternas betydelse, både av lantbruk och studiebesök. En lärare konstaterade att det finns så mycket annat att lära sig om, att hon inte skulle välja fortbildning i att undervisa på en lantgård. En av lärarna funderade på om det är praktiskt möjligt att ordna fortbildning med tanke på att lantbrukarna då också måste engagera sig.

Fem av lärarna ansåg att det skulle vara bra att ordna fortbildning. Tre av dem tänkte sig att det speciellt för lärare som inte är bekanta med lantbruk skulle vara bra med fortbildning, information och eventuellt ett besök till en lantgård innan de tar klassen dit. En lärare ansåg att lärare skulle kunna träffa någon från något lantbrukssällskap och få information om vilka lantgårdar de kan besöka och hur det kan gå till. En lärare föreslog att lärare som är vana med att göra studiebesök till lantgårdar skulle berätta hur de gör för andra lärare. Två lärare tyckte att fortbildning i hur man överlag flyttar undervisningen utanför klassrummet och lyckas med studiebesök vore vettigast.

Och är det så att man får till en bondgård så tror jag nog inte att lantbrukarna kanske tänker att det är läraren som ska undervisa där utan då är det ju nog lantbrukarna. Åtminstone så upplever ju jag att när man får på besök, vad det än gäller för studiebesök så nog är det ju, nog är man ju där för att få en guidad tur och för att få hjälp, och samtidigt som lärare, snappa upp saker och ting som man kan ha nytta av sedan. Men jag vet ju inte, sedan finns det ju massor av lärare som aldrig har varit på en lantgård, kanske inte ens har vuxit upp med något sådant, sådan möjlighet, så kanske, i de fallen kanske det skulle vara bra med fortbildning. Men det ska ju finnas ett intresse också, så det är en lite knepig fråga. (Nils)

Nils menade med andra ord att lärare måste ha ett intresse för att gå på fortbildning och för att göra studiebesök till lantgårdar.

5.5 Sammanfattning

I det här avsnittet sammanfattar jag studiens resultat i samma ordning som i resultatredovisningen. En forskningsfråga i gången tas upp. Inledningsvis beskriver jag

kort hur lärarna i allmänhet uppfattar besök till lantgårdar och hur de förhåller sig till att genomföra studiebesök.

Alla lärare ansåg att studiebesök till lantgårdar var roliga, intressanta och lärorika både för eleverna och för dem själva. En lärare poängterade att besöken också uppskattades av föräldrarna. En lärare berättade att det förut var mycket enklare att fara på besök och att ansvaret blivit större och reglerna nuförtiden blivit alltmer åtstramade. Flera lärare lyfte fram att de var bra på att organisera och planera besöken, och några tog också upp att de har den flexibilitet som krävs. En lärare ansåg sig bra på att ställa upp mål och en uttryckte att det är viktigt att läraren vet vad hen vill med besöket. Några lärare konstaterade att de skulle kunna bli bättre på att ta initiativ till och prioritera studiebesök till lantgårdar. Lärarna poängterade att lantbrukarna gjort ett bra jobb under besöken.

Lärares mål med studiebesök till lantgårdar kan delas in i fyra kategorier: Kognitiva lärandemål, sociala lärandemål, affektiva lärandemål och undervisningsrelaterade mål. Flera lärare lyfte fram att eleverna ska lära sig om lantgården, yrket, närsamhället och matproduktion och några ville förbättra sammanhållningen i klassen. Affektiva lärandemål som framkom var bland annat att förbättra elevernas förhållningssätt till djur, att eleverna skulle uppskatta lantbrukarens arbete och maten de producerar och att eleverna skulle på en positiv upplevelse av studiebesöket. Till de undervisningsrelaterade målen som lärarna tog upp hör exempelvis att variera undervisningsmetoderna och lärmiljöerna. De kognitiva lärandemålen och de undervisningsrelaterade målen kopplades till läroplanen av flera lärare.

När det gäller *arbetssätt i och med studiebesök till lantgårdar* var det flera lärare som före besöket gick igenom teori om lantgården, för det mesta med hjälp av läroboken. Flera lärare diskuterade också om lantgården tillsammans med sina elever före besöket. Under besöket var det mest framträdande arbetssättet att eleverna fick se och lyssna medan lantbrukaren berättade om lantgården och sin vardag. Ett annat var att eleverna fick praktisera och pröva på olika saker, som att umgås med djuren, smaka på produkter från lantgården och provsitta lantbruksmaskiner. Arbetet efter besöken var varierande.

Några lärare arbetade ämnesövergripande och hade skrivuppgifter, bildkonstuppgifter och diskussioner i klassen. De flesta berättade att de diskuterade besöket tillsammans med eleverna. Klassens hemsida hade av några lärare använts för att lägga upp bilder, filmer och text så att eleverna kunde repetera. Många lärare lyfte fram efterarbetets betydelse för elevernas lärande.

Många *möjligheter och utmaningar med studiebesök till lantgårdar* framkom i lärarnas svar. Till möjligheterna hör bland annat att eleverna fick konkreta upplevelser som underlättar lärandet. På lantgården använde eleverna många sinnen och berördes också känslomässigt. Varierande undervisning, förbättrad gruppdynamik och mera specialiserad kunskap var andra möjligheter som lärarna tog upp. Transport och ekonomi var de utmaningar som de flesta av lärarna pratade om. Andra utmaningar som lyftes fram var oro för elevernas uppförande och lärarens osäkerhet gällande lantgården. Flera lärare berättade att de inte hade någon aning om vem lantbrukaren de skulle besöka var och hur det var på lantgården. Planering och organisering var en annan aspekt som flera lärare tog upp. Svaren handlade bland annat om säkerheten och att hitta tid för besöken.

Många av lärarna var nöjda med de studiebesök de genomfört. De ansåg att lantbrukarna gjorde ett bra arbete under besöken och menade att de som gäster inte kunde kräva så mycket av lantbrukaren. Några *utvecklingsmöjligheter för studiebesök till lantgårdar* kom ändå fram i lärarnas svar. Förslagen handlar mest om yttre faktorer och inte så mycket om själva innehållet på studiebesöken. Besöken skulle kunna göras oftare och mera regelbundet så att alla elever skulle få möjlighet att besöka en lantgård under sin skolgång. Kontakten mellan skola och lantbruk togs av flera lärare upp som något som kunde utvecklas. Några lärare var skeptiska till fortbildning medan några ansåg att det kunde vara bra, speciellt för lärare som inte är bekanta med lantbruk. Många lärare funderade på hur fortbildningen skulle gå till och om den skulle vara möjlig att genomföra. Lärarna ansåg också att fortbildningen kunde vara ett sätt för lärare att komma i kontakt med lantbrukarna.

6 Diskussion

I detta kapitel diskuteras studiens resultat i relation till tidigare forskning. De slutsatser som framkommer har dragits utgående från tidigare forskning och resultatet i denna studie. Därpå följer en kritisk diskussion om de metodologiska val som gjorts i studien. Avslutningsvis ges förslag på tidigare forskning.

6.1 Resultatdiskussion

I detta avsnitt diskuteras studiens resultat i relation till tidigare forskning. Samband och olikheter klargörs och diskuteras på ett abstrakt plan. Slutsatser dras utgående från tidigare forskning och resultatet i denna studie. Diskussionen följer forskningsfrågorna. Först behandlas lärares mål med studiebesök till lantgårdar, därefter vilka arbetssätt de använder, vilka möjligheter och utmaningar de anser finns, och slutligen vilka utvecklingsmöjligheter lärare anser att studiebesök till lantgårdar har.

Lärares mål med studiebesök till lantgårdar

Studiens resultat visar att alla lärare hade kognitiva lärandemål för studiebesöken. Eleverna skulle lära sig om lantgården, djurskötsel och matproduktion. Både lärarna i min studie och andra studier (till exempel Hämäläinen 2016, s. 85–90) kopplar målen med ett lantgårdsbesök till läroboken och läroplanen. Målen som lärarna berättade om stämmer bra överens med läroplanens mål i omgivningslära för årskurs 3–6, som bland annat är att eleverna ska lära sig om matens kretslopp och näringsproduktion (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 239–243). Enligt Dahlgren och Szczepanski (1997, s. 23) är utomhusundervisning ett bra sätt att levandegöra de mål som finns i läroplanen.

Arbetet före, under och efter studiebesöket ska ha tydliga mål och kopplas till läroplanen (Jolly, 2009, s. 65; Risku-Norja & Aaltonen, 2007, s. 17–18). Flera lärare i min studie hade reflekterat kring målen och hur de kunde koppla besöket till läroplanen. Framför

allt poängterades att eleverna skulle bekanta sig med yrket och företagande, vilket knöts an till läroplanens kompetensområde ”Arbetslivskompetens och entreprenörskap”. Enligt Utbildningsstyrelsen (2014, s. 23) ska eleverna bland annat få bekanta sig med yrken och inse betydelsen av arbete och företagande. Några lärare lyfte fram att det i läroplanen står att undervisningen ska variera och att olika lärmiljöer ska användas. En lärare lyfte särskilt fram att elever som har svårt att läsa och studera hade möjligheter att lära sig på andra sätt på lantgården. Flera studier (Smeds, 2017, s. 49; Smeds m.fl., 2015b, s. 381, 398, 399) visar att både starka och svaga elever stöds av ett studiebesök och att lärandet gynnas av att många sinnen används. Ingen av lärarna i min studie nämnde hur studiebesöket påverkar de starka eleverna.

Några lärare hade svårt att beskriva målen och kopplingen till läroplanen. De hade ett mera oreflekterat förhållningssätt och såg studiebesöket som ett avbrott i den vanliga klassrumsundervisningen. De flesta kunde ändå lyfta fram något som kunde kopplas ihop med läroplanen, även om de kanske inte verkade ha reflekterat över det särskilt mycket. Speciellt två lärare hade klart för sig vad de ville med besöket och hur studiebesöket stöddes av läroplanen. Det märktes också tydligt i arbetssätten som de använde. Flera studier lyfter fram att läraren har en viktig roll när ett studiebesök planeras, och att tiden för planeringen påverkar undervisningens kvalitet (Dillon m.fl. 2003, s. 47, 49; Smeds m.fl. 2015a, s. 10). Olikheterna i lärarnas planering och mål kunde i min studie förklaras med hur stor erfarenhet de hade av att göra studiebesök och om de själva tagit kontakt med lantgården eller blivit inbjudna av lantbrukaren.

Hälften av lärarna i studien hade sociala lärandemål, till exempel att eleverna skulle klara av att uppföra sig, för studiebesöket till lantgårdarna. Enligt Uitto (2000, s. 131) ska målen för ett besök till en lantgård bestämmas utgående från klassens nivå och elevernas ålder. De flesta av lärarna i min studie hade också affektiva lärandemål för studiebesöket. Ett av målen för omgivningslära är enligt Utbildningsstyrelsen (2014, s. 134, 239–243) att elevernas förhållande till miljön ska stärkas. Enligt Dillon (2003, s. 39) kan ett resultat av ett studiebesök vara ökad respekt för miljön. Många av lärarna i min studie ville att eleverna skulle få en positiv upplevelse och utveckla ett bra

förhållningssätt till djur. Eleverna i Hämäläinens (2016, s. 89–90) och Kanninens (2015, s. 3) studier hade positiva erfarenheter av besöket till en lantgård. Också alla lärare i min studie uttryckte att eleverna tyckte att besöket var roligt.

Arbetsätt i och med studiebesök till lantgårdar

Enligt resultatet i denna studie arbetar lärarna lite olika med för- och efterarbete i och med ett studiebesök. Några lade större vikt vid förarbetet, några vid efterarbetet och några berättade att de både arbetat med temat före och efter besöket. Många forskare lyfter fram för- och efterarbetets betydelse för lärandet (Dahlgren & Szczepanski 1997, s. 15; Dillon m.fl., 2006, s. 108, Risku-Norja & Aaltonen, 2007, s. 24). Också aktiviteterna under en utomhusvistelse ska vara väl genomtänkta. Flera av lärarna i min studie tog upp att de före besöket diskuterade med eleverna och eleverna fick komma på frågor. Dessa arbetsätt lyfts också fram av Behrenfeldt m.fl. (2015, s. 98) och Risku-Norja & Aaltonen (2007, s. 22, 25). Läraren kan också ge elever uppgifter före besöket, och eleverna ska få bekanta sig med ämnet (Uitto, 2000, s. 127). Alla utom en lärare i min studie berättade att de gått igenom teori i klassrummet före lantgårdsbesöket. Läraren som inte gjorde något förarbete hade medvetet valt att göra så. De andra använde sig främst av läroboken. Syftet med förarbetet är att motivera eleverna och att ge grundkunskap (Risku-Norja & Aaltonen, 2007, s. 22, 25).

Under studiebesöket ansvarar läraren för elevernas lärande och för ordningen bland dem (Risku-Norja & Aaltonen, 2007, s. 14–25). De flesta av lärarna i min studie såg sin roll under studiebesöket som ganska passiv och menade att det var lantbrukaren som stod för berättandet och undervisningen. Många ansåg att deras främsta uppgift på besöket var att hålla ordning på eleverna. Två av lärarna berättade att de styrde innehållet i det som lantbrukaren berättade genom att ställa frågor. Eleverna kan under studiebesöket också få utföra uppgifter som läraren tillsammans med lantbrukaren utformat (Risku-Norja & Aaltonen, 2007, s. 14–25). Uppgifterna ska vara praktiska och ha att göra med arbetet på lantgården. Det är viktigt att eleverna får testa på arbetet som sker på gården. Några sådana övningar nämnde ingen av lärarna i min studie. Om eleverna fått göra något så var det enkla uppgifter som lantbrukaren planerat, till exempel att känna på djurens mat

eller provsitta traktorer. Alla lärare lyfte fram att eleverna under besöket fick se och samtidigt lyssna när lantbrukaren berättade om olika saker på lantgården. Detta arbetssätt föreslås också av Behrenfeldt m.fl. (2015, s. 98) och Risku-Norja och Aaltonen (2007, s. 14–25), som också belyser att eleverna ska få ställa frågor och diskutera tillsammans med lantbrukaren.

Det vanligaste arbetssättet efter besöket var att diskutera tillsammans och att eleverna skrev uppsats om besöket. Diskussion lyfts av Uitto (2000, s. 127) fram som ett arbetssätt. Några av lärarna i min studie poängterade att de skulle kunna bli bättre på efterarbetet, vilket vore på sin plats med tanke på tidigare forskning (Dahlgren och Szczepanski, 1997, s. 15, 40; Jolly, 2009, s. 64), som säger att reflektionerna efter aktiviteterna utomhus är av stor vikt eftersom det är genom att bearbeta det erfarna som ny kunskap byggs upp. Enligt Utbildningsstyrelsen (2014, s. 16, 30) ska eleverna när de lär sig också få reflektera över sina upplevelser och känslor. De lärare som i min studie ville förbättra efterarbetet hade i stället satsat mycket på förarbetet.

Möjligheter och utmaningar med studiebesök till lantgårdar

Resultatet i min studie visar att de konkreta upplevelserna enligt lärarna utgör en stor möjlighet för elevernas lärande. Eleverna får använda både sinnen och känslor när de upplever på lantgården. Lärarnas resonemang stöds av läroplanen och flera forskare som tar upp att lärandet främjas av arbetssätt som baserar sig på användning av kroppen och olika sinnen (Knapp, 1996, s. 14; Lais, 1999, s. 248–251; Szczepanski 1997, s. 24–25; Szczepanski, 2013, s. 11; Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 16, 30; Zhang, 2013, s. 26, 28). Lärarna i Hämäläinens (2016, s. 82–91) studie ansåg att miljöombytet i sig var av betydelse för lärandet. Flera av lärarna i min studie lyfte också fram variationen i lärmiljö och undervisningsmetod som positivt för undervisningen och elevernas lärande. Kontrasten mellan undervisning med hjälp av läroboken i klassrummet och undervisning på lantgården togs upp både av lärarna i min studie och flera andra studier (Dahlgren & Szczepanski, 1997, s. 40; Hämäläinen, 2016, s. 82–91; Szczepanski, 2013, s. 11) som något bra.

Förbättrad gruppdynamik framkom som en möjlighet i resultatet i denna studie. Lärarna i Hämäläinens (2016, s. 82–91) och Zhangs (2013, s. 26, 28) studier lyfte också fram känslan av samhörighet som en möjlighet. Möjligheten till förbättrad gruppdynamik gäller inte bara studiebesök till lantgårdar, utan studiebesök och utomhusundervisning överlag. Också enligt Utbildningsstyrelsen (2014, s. 16, 30) stöder arbetssätt som baserar sig på erfarenheter samhörigheten i gruppen.

Samtliga lärare i min studie tog upp transport och ekonomi som en utmaning, vilket också lärare i andra studier gjort (Dillon m.fl., 2006, s. 108; Dillon m.fl., 2003, s. 25). Enligt Risku-Norja och Aaltonen (2007, s. 17) behöver läraren tillräckligt med tid för planering och förberedelse inför ett studiebesök till en lantgård. Läraren ska bland annat ta kontakt med lantbrukaren, ordna transport och meddela elevernas föräldrar om studiebesöket. Lärare i flera studier lyfte fram tiden och planeringen som en utmaning (Dillon m.fl., 2006, s. 108; Hämäläinen, 2016, s. 83). Också många lärare i min studie ansåg att det var svårt att hitta tid och komma sig för att för att planera och genomföra studiebesöket. Flera lärare poängterade att det finns så mycket de ska hinna med under ett läsår att de inte alltid hinner fara på studiebesök. Dessa utmaningar tas också upp av lärarna i Lais (1999, s. 254, 248–251) och Hämäläinens (2016, s. 82–91) studier.

Lärarens osäkerhet att undervisa utomhus och problem i samarbetet mellan skolan och lantbrukaren uppfattas av lärare som utmaningar (Dillon m.fl., 2006, s. 108; Dillon m.fl., 2003, s. 25). Lärarna i min studie lyfte fram att de känt sig osäkra när det gäller lantgården och lantbrukaren. De berättade att de inte kände lantbrukaren och inte visste hur det skulle vara på lantgården. Några lärare berättade också att lärare kan vara ovetande om att det finns lantgårdar i närheten som går att besöka. Szczepanski (2013, s. 7) konstaterar att lärare kan ha dåliga relationer till närmiljön, vilket leder till att undervisningen sker på avstånd från fenomenen. Lärarna i min studie hade däremot inte haft några problem i samarbetet med lantbrukarna. I likhet med lärarna i Zhangs (2013, s. 26, 28) studie tog några av lärarna i min studie upp oro för elevernas uppförande som en utmaning.

Utvecklingsmöjligheter för studiebesök till lantgårdar

De flesta av lärarna i min studie uttryckte att de var nöjda med studiebesökens innehåll och upplägg. De menade också att det kan vara svårt att ställa krav eftersom de är gäster hos lantbrukaren. En lärare reflekterade över hur studiebesöken skulle kunna utvecklas så att eleverna också får testa på mera praktiska uppgifter. Enligt många forskare är det de praktiska uppgifterna som är viktigast för elevernas lärande under ett studiebesök till en lantgård (Dahlgren & Szczepanski, 1997, s. 26; Jolly 2009, s. 62–64; Risku-Norja & Aaltonen, 2007, s. 14, 24–25; Smeds m.fl. 2015b, s. 284–385). Flera lärare i denna studie föreslog att besöken också kunde sättas i system så att alla elever någon gång under sin skoltid får besöka en lantgård. Både lärare i min och Hämäläinens (2016, s. 82–91) studier tog upp att efterarbetet skulle kunna göras ordentligare bara det skulle finnas tid för det.

Till skillnad från lärarna i Smeds m.fl. (2011, s. 282, 286) studie var flera lärare i min studie skeptiska till fortbildning i att undervisa på en lantgård, och menade att de egentligen inte behöver veta så mycket när de far på studiebesök. De låter lantbrukaren berätta om lantgården. Några konstaterade att de redan vet tillräckligt och har mycket erfarenhet av både lantgårdar och studiebesök. Några av lärarna i min studie ansåg ändå att fortbildning vore bra för lärare som är obekanta med lantgårdar. Lärare kunde få information om vart de kan fara på studiebesök eller höra hur andra lärare gör. Lärarna i Terrys m.fl. (1992, s. 58) studie önskade också fortbildning och material som kunde stöda undervisningen om lantbruk.

Läraren har enligt flera studier en viktig roll i planeringen av studiebesöket (Smeds m.fl. 2015a, s. 10; Dillon m.fl. 2003, s. 47). Också lantbrukarens roll är viktig när det gäller pedagogiskt upplägg, planering och vägledning, och läraren ska tillsammans med lantbrukaren komma överens om vilka uppgifter eleverna ska genomföra på lantgården (Risku-Norja & Aaltonen, 2007, s. 14, 24–25). Ingen av lärarna i min studie nämnde att de tillsammans planerat uppgifter inför studiebesöket. De flesta pratade om att de kom överens om att de skulle göra ett besök och under besöket fick de en guidad rundtur och diskuterade med lantbrukaren. Utgående från tidigare forskning och resultatet i denna

studie kan konstateras att uppgifterna under besöket skulle kunna få en mera praktisk och aktiv karaktär. Samarbetet mellan läraren och lantbrukaren kunde utvecklas så att de tillsammans planerar vad eleverna ska få göra på lantgården. Om möjligheten finns skulle skolan och lantbrukaren kunna komma överens om att besöken skulle ske mera systematiskt, men det är upp till både lärarna och lantbrukarna att välja om och hur det skulle göras. Det skulle också kunna ordnas fortbildning för lärare som är ovana med lantgårdsbesök men som har ett intresse för det.

6.2 Metoddiskussion

I det här avsnittet diskuteras de metodologiska valen som gjorts i denna studie. Forskningsansats, datainsamlingsmetod, val av informanter och bearbetning och analys av data diskuteras, liksom studiens trovärdighet, tillförlitlighet, etiska principer och generaliserbarhet.

Forskningsansats

Studien är kvalitativ och har inspirerats av den fenomenologiska forskningsansatsen. Enligt Fejes och Thornberg (2009, s. 18–19) beskriver kvalitativ forskning verkligheten genom språkliga utsagor. Syftet med denna studie var att undersöka klasslärares syn på undervisning på en lantgård. I studiens resultat har syftet uppnåtts, och därför kan jag konstatera att den kvalitativa forskningsmetoden passade mycket bra. När forskaren använder en fenomenologisk forskningsansats vill hen ”förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv och beskriva världen som den upplevs av dem” (Kvale & Brinkmann 2009, s. 42). Fokus ligger på människans medvetande och erfarenheter (Rosberg, 2008, s. 85). Eftersom jag i min studie vill komma åt hur lärare ser på fenomenet studiebesök till lantgårdar anser jag att forskningsansatsen passar bra. I resultatet beskrivs informanternas uppfattningar av studiebesök till lantgårdar. Syftet med analysen i fenomenologisk forskning är att hitta essensen i ett fenomen. Bland annat genom att lyfta fram det steg i analysen som handlar om att hitta det mest

väsentliga i informanternas utsagor kan jag motivera att forskningen inspirerats av fenomenologin.

Datainsamling och informanter

Jag var förberedd på att det kunde vara svårt att få tag på lärare till undersökningen. Trots att jag upplevde att det var lite svårt att få kontakt med rektorerna och lärarna via telefon och per e-post på grund av den stressiga skolvardagen gick det relativt lätt att hitta åtta villiga informanter. När kvalitativ forskning görs vill forskaren ha så stor variation i urvalet som möjligt (Trost, 2010, s. 137). Trots att jag inte kunde påverka vilka informanterna blev, fick jag ett varierande urval bland annat när det gäller kön och erfarenhet av studiebesök till lantgårdar.

Som datainsamlingsmetod användes semistrukturerade och delvis standardiserade intervjuer. Intervjuerna utgick från en intervjumanual med färdigt uppställda frågor. Utöver det kunde jag under intervjutillfällena ställa följdfrågor för att fördjupa informanternas svar. En pilotintervju genomfördes för att testa intervjufrågorna och inspelningstekniken. Jag ansåg att allting fungerade bra under pilotintervjun, så jag valde att ta med den i undersökningen. En fördel med intervjuer är att de är flexibla och forskaren kan kolla upp saker genom att ställa följdfrågor (Bell, 2016, s. 189–190). När jag lyssnade igenom inspelningarna märkte jag att jag kunde ha varit bättre på att ställa följdfrågor för att informanterna skulle vidareutveckla sina svar. Jag upplevde också att jag efter åtta intervjuer hade blivit bättre på det. Några frågor i intervjumanualen kunde tolkas på flera sätt och flera informanter frågade vad jag menade, till exempel frågan om vilka mål lärarna hade med studiebesöken. Jag tror ändå det var bättre att ha öppna frågor än slutna, så att informanterna fick större frihet i svaren.

Bearbetning och analys av data

Transkriberingen var det första steget i analysprocessen. Därefter genomfördes en innehållsanalys enligt en fenomenografisk modell för meningskategorisering som beskrivs av Dahlgren och Johansson (2009, s. 127–131). Den fenomenografiska modellen passar också för annan kvalitativ forskning. Jag har beskrivit analysen

utgående från de sju stegen i modellen, men också knutit an analysen till den fenomenologiska forskningsmetoden. I analysen försökte jag vara noggrann och strävade efter att så bra som möjligt beskriva informanternas svar i beskrivningskategorier. Jag arbetade mycket med nyckelord och gick hela tiden tillbaka till utskriften av informanternas svar, för att försäkra mig om att jag uppfattat utsagorna rätt och att jag inte missat något.

Trovärdighet och tillförlitlighet

Trovärdighet handlar om att forskningen undersöker det som forskaren avsett att undersöka. Forskaren ska fundera på hur väl resultatet svarar på forskningsfrågorna och om datainsamlingsmetoden passar forskningsfrågorna. (Bell, 2016, s. 134; Fejes & Thornberg, 2009, s. 217–219.) Jag har försökt höja trovärdigheten genom att så noggrant som möjligt beskriva hela forskningsprocessen och vara eftertänksam i de val jag har gjort. Genom en sådan beskrivning, samt genom noggranna val av metoder menar Patel och Davidson (2011, s. 105, 109) att trovärdigheten höjs. Enligt min bedömning svarar resultatet på forskningsfrågorna. Jag kunde ha höjt trovärdigheten ytterligare exempelvis genom att använda mig av flera metoder. Enligt Denscombe (2017, s. 220) ökar metodkombination tilltron i resultatet eftersom resultaten från de olika metoderna kan jämföras.

Tillförlitlighet har att göra med i hur stor utsträckning tillvägagångssättet skulle ge samma resultat om undersökningen skulle upprepas under liknande omständigheter (Bell, 2016, s. 133). Bland annat genom att använda intervjumanual och se till att alla intervjutillfällen såg relativt likadana ut har jag höjt tillförlitligheten i denna studie. Inspelningarna som gjordes ökar också tillförlitligheten. Trots att jag försökt höja trovärdigheten och tillförlitligheten i studien finns det faktorer som jag inte har kunnat påverka, och som kan ha inverkat på resultatet. Till exempel blev vi under några intervjuer avbrutna av att någon kom in i rummet. Lärarnas humör och stressnivå kan också ha påverkat hur ingående de valde att svara på frågorna.

Etisk principer och generaliserbarhet

Till de etiska principer som jag tagit i beaktande hör bland annat att informanterna ska ge sitt samtycke till att delta i undersökningen och att de ska vara konfidentiella. Bland annat Bell (2016, s. 190–201) och Patel och Davidson (2011, s. 74) lyfter fram dessa etiska principer. Total konfidentialitet upplevde jag var svårt att uppfylla eftersom det på den skola läraren arbetade ofta pratades om att en kollega skulle intervjuas. Konfidentialiteten kunde ha förbättrats genom att jag redan i kontakten med rektorerna berättade om den. I många fall var ändå lärarna själva öppna med att de skulle delta. Från min sida har informanterna hållits konfidentiella.

Eftersom jag först tog kontakt med rektorerna och berättade om undersökningen och de sedan sökte efter lärare som passade in på kriterierna kunde det hända att läraren som jag skulle intervjua inte hade fått all information om undersökningen innan intervjutillfället. Jag kunde ha undvikit detta genom att personligen ta kontakt med alla lärare, till exempel per e-post, och gett dem den information jag ville att de skulle ha. Före intervjuerna fick alla lärare veta hur materialet skulle användas och att de var konfidentiella.

Eftersom forskningen är liten och få informanter deltagit, går det inte att generalisera studiens resultat desto mera. Studien kan istället bidra med intressanta synvinklar och information som ger inspiration till vidare forskning. Tillsammans med annan forskning kan resultatet prövas och diskuteras. Jag hoppas också att denna studie inspirerar lärare att göra studiebesök till lantgårdar.

6.3 Förslag till fortsatt forskning

Som förslag till fortsatt forskning skulle jag föreslå att en liknande undersökning skulle kunna göras i större skala, för att göra resultatet mera generaliserbart. Det skulle också gå att kombinera kvalitativa och kvantitativa metoder för att få ett bredare resultat, eller göra aktionsforskning för att utveckla studiebesöken. Hess och Trexler (2011, s. 160)

frågar sig vilket ämnesinnehåll, vilka metoder och vilka erfarenheter som skulle vara mest effektivt för att eleverna ska lära sig om lantbruk och matproduktion. En studie som jämför olika arbetssätt på lantgårdsbesök och deras effekt på lärandet skulle vara intressant. Det vore också intressant att intervjua både lärare som har och lärare som inte har besökt en lantgård med sina elever. Alla lärare i denna studie var positiva till att genomföra studiebesök till lantgårdar, men vad gör att andra låter bli?

När det gäller målen med studiebesöken skulle det vara intressant att också höra vad lantbrukarna har att säga. Varför vill de ta emot skolklasser och vad anser de är nyttan av ett besök? Hur upplever de att det är att ta emot skolklasser? Också med tanke på studiebesökens innehåll och utvecklingsmöjligheter skulle det vara intressant att höra lantbrukarnas åsikter. Klasslärarstuderanden kunde också vara en målgrupp för undersökning. Det kunde vara intressant att höra hur de tänker inför sitt kommande yrke och om de tror att de kommer att använda sig av studiebesök till lantgårdar i undervisningen eller inte, och vad de upplever att krävs för att de ska fara på studiebesök.

Litteratur

Andrews, A & Granath, B. (2012). *FN-fakta: Hållbar utveckling*. Hämtad 29 april 2019, från <https://fn.se/wp-content/uploads/2016/08/Faktablad-2-12-H%C3%A5llbar-utveckling.pdf>

Balschweid, M. A. (2002). Teaching biology using agriculture as the context: perceptions of high school students. *Journal of Agricultural Education*, 43(2), 56–67. doi: 10.5032/jae.2002.02056

Bell, J. (2016). *Introduktion till forskningspedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Behrenfeldt, L. Brömster, E. Eadie, G. Fredman, A. Grantz, H. Gustafsson, J. ... Wohlin, A. (2015). *Att lära in ute för hållbar utveckling. Årskurs F-9*. Vimmerby: Outdoor Teaching Förlag Ab.

Brandt, M. R. (2016). *Exploring elementary students' agricultural and scientific knowledge using evidence centered design*. University of Nebraska-Lincoln. Hämtad 16 oktober 2018, från <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1133&context=natresdiss>

Cortland [u.å.] *Concrete/Reflective/Abstract/Active – David Kolb*. Hämtad 29 april 2019, från <http://web.cortland.edu/andersmd/learning/Kolb.htm>

Curtin University. (2015). *Authentic learning. Curtin learning and teaching*. Hämtad 16 november 2018, från https://ctl.curtin.edu.au/teaching_learning_practice/student_centred/authentic.cfm

Dahlgren, L. O. & Johansson, K. (2009). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 122–135). Stockholm: Liber.

Dahlgren, L. O. & Szczepanski, A. (1997). *Boklig bildning och sinnlig erfarenhet. Ett försök till bestämning av Utomhuspedagogikens särart*. Linköping: Linköping University Electronic Press.

Danielson, E. (2012). Kvalitativ forskningsintervju. I Henricson, N. (Red.), *Vetenskaplig teori och metod. Från idé till examination inom omvårdnad*. (s. 163–174). Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, M. (2017). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Dillon, J., Rickinson, M., Sanders, D., Teamey, K. & Benefield, P. (2003). *Improving the understanding of food, farming and land management amongst school-age children:*

A literature review. London: Department for Education and Skills. Hämtad 8 oktober 2018, från https://www.researchgate.net/publication/237206801_Improving_the_Understanding_of_Food_Farming_and_Land_Management_Amongst_SchoolAge_Children_A_Literature_Review

Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107–111. Hämtad 8 oktober 2018, från https://www.univie.ac.at/freilanddidaktik/literatur/Dillon_School%20Sc.%20Rev._2006_The%20value%20of%20outdoor%20learning.pdf

Dutta, D. & Chandrasekharan, S. (2017). Doing to being: Farming actions in a community coalesce into pro-environment motivations and values. *Environmental Education Research*. doi: 10.1080/13504622.2017.1392485.

Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 34–54). Stockholm: Liber.

Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Fägerstam, & Blom, (2012). Learning biology and mathematics outdoors: effects and attitudes in a Swedish high school context. *Journal of Adventure Education & Outdoor learning*. doi: 10.1080/14729679.2011.647432.

Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur och Kultur.

Hess, A. J. & Trexler, C. J. (2011). A qualitative study of agricultural literacy in urban youth: Understanding for democratic participation in renewing the agri-food system. *Journal of Agricultural Education*. 52(2) 151–162. doi: 10.5032/jae.2011.02151.

Hämäläinen, H. (2016). *"Sika on pehää eläin" Studiebesök på lantgårdar som undervisningsmetod*. Opublicerad avhandling pro gradu. Vasa: Åbo Akademi.

Jolly, L. (2009) *Læring om vårt daglige brød. En undersøkelse av pedagogiske opplegg om landbruks- og matproduksjon for ungdomsskoleelever*. Ås, Norge: Norwegian University for Life Sciences. Hämtad 8 oktober 2018, från http://www.livinglearning.org/PDF%20documents/Thesis_Linda_jolly.pdf

Jolly, L., & Krogh, E. (2010). School-farm cooperation in Norway: Background and recent research. I J. Schockemöhle (Red.), *Conference proceedings of the First Conference of the Academic Initiative on Farms as Sites of Learning 2010*. (s. 10–12.) Hämtad 25 oktober 2018, från https://www.researchgate.net/publication/228847555_Schoolfarm_Cooperation_in_Norway_Background_and_recent_Research

Jolly, L. & Krogh, E. (2011). *Making sense of place: School-farm cooperation in Norway*. Hämtad 25 oktober 2018, från <http://naturpedagog.no/wp-content/uploads/2011/04/Making-sens-of-place.pdf>

Kanninen, M. (2015). *Oppiminen maaseutu ympäristössä. Yläkoululaisten oppimiskokemuksia maatilalta*. Hämtad 26 oktober 2018, från https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/93586/Kanninen_miia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Knapp, C. E. (1996). *Just beyond the classroom. Community adventures for interdisciplinary learning*. Charleston, West Virginia.

Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.

Krogh, E., & Jolly, L. (2012). Relationship-based experiential learning in practical outdoor tasks. I A.E.J. Wals & P.B. Corcoran (Red.), *Learning for Sustainability in Times of Accelerating Change* (s. 213–24). The Netherlands: Wageningen Academic Publishers. Hämtad 11 oktober 2018, från <http://www.livinglearning.org/PDF%20documents/Relationship-based%20experiential%20learning%20in%20practical%20outdoor%20tasks.pdf>

Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lai, K. C. (1999). Freedom to learn: a study of the experiences of secondary school teachers and students in a geography field trip. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 8(3), 239–255. Hämtad 8 oktober 2018, från <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10382049908667614?needAccess=true>

Lindelöf, R. (2006). Tankar om lärostilar är inte vetenskap. *Lärarnas Tidning*. Hämtad 22 november 2018, från <https://lararnastidning.se/tankar-om-larstilar-ar-inte-vetenskap/>

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Miljöer som stöder lärande. En introduktion till lärmiljötänkande*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

McClennen, N. (2016). *Place-based education: Communities as learning environments*. Hämtad 2 januari 2019, från <https://www.gettingsmart.com/2016/05/place-based-education-communities-as-learning-environments/>

Palmberg, I. (2000). Biologian opetusmuodot ja työtavat (Red.). I V. Eloranta, E. Jeronen & I. Palmberg, *Biologia Eläväksi. Biologial didaktikka*. (s. 93–160). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Risku-Norja, H. & Aaltonen, V. (2007). *Maalle oppimaan. Kestävää kehitystä koulujen ja lähimaatilojen yhteistyönä*. Vammala: Vammalan Kirjopaino Oy.

Rosberg, S. (2008). Fenomenologi. I M. Granskär & B. Höglund-Nielsen (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. (s. 81–92). Lund: Studentlitteratur.

Rule, A. C. (2006). The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning*, 3(1), 1–10. Hämtad 8 april 2019, från https://dspace.sunyconnect.suny.edu/bitstream/handle/1951/35263/editorial_rule.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sjöblom, P. & Svens, M. (2018). Learning in the Finnish outdoor classroom: Pupils' views. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1531042>

Smeds, P. (2017) *Farm education – sustainability, food and education*. University of Oulu Graduate School. Hämtad 29 oktober 2018, från http://jukuri.luke.fi/bitstream/handle/10024/540817/lukeluobio_61_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Smeds, P., Jeronen, E. & Kurppa, S. (2015a). Farm Education and the effect of a farm visit on children's conception of agriculture. *European Journal of Educational Research*, 4(1), 1–13. doi: 10.12973/eu-jer. 4.1.1.

Smeds, P., Jeronen, E. & Kurppa, S. (2015b). Farm Education and the value of learning in an authentic learning environment. *International Journal of Environmental & Science Education*, 10(3), 381–404. doi: 10.12973/ijese.2015.251a.

Smeds, P., E. Jeronen, S. Kurppa, och Vieraankivi, M.L. (2011). Rural camp school eco learn – Outdoor education in rural settings. *International Journal of Environmental and Science Education*, 6(3), 267–291. Hämtad 15 oktober 2018, från http://www.academia.edu/29353341/Rural_camp_school_eco_learn_Outdoor_education_in_rural_settings

Sobel, D. [u.å]. *Place-based education: Connecting classroom and community*. Hämtad 2 januari 2018, från <https://www.antioch.edu/new-england/wpcontent/uploads/sites/6/2017/02/pbexcerpt.pdf>

Svensson, P. Och Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne & P. Svensson. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 17–31). Stockholm: Liber.

Szczepanski, A. (2013). *Platsens betydelse för lärande och undervisning – ett utomhuspedagogiskt perspektiv*. Hämtad 22 oktober 2018, från <https://www.journals.uio.no/index.php/nordina/article/view/623/630>

Szklarski, A. (2009). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 106–121). Stockholm: Liber.

Tidström, A. & Nyberg, R. (2011). Beskriv material och metod. I A. Tidström & R. Nyberg (Red.), *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar*. (s. 115–138). Lund: Studentlitteratur.

Terry, R. J., Herring D. R., & Larke Jr., A. (1992). Assistance needed for elementary teachers in Texas to implement programs of agricultural literacy. *Journal of Agricultural Education*, 33(2), 51–60. Hämtad 2 oktober 2018, från <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.563.7440&rep=rep1&type=pdf>

Uitto, A. (2000). Maasto-opetus ja kenttätöyt. (Red.), I V. Eloranta, E. Jeronen & I. Palmberg, *Biologia Eläväksi. Biologial didaktiikka* (s. 124–141). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Vander Ark, T. (2016) *Genius loci: Place-based education & why it matters*. Hämtad 2 januari 2019, från <https://www.gettingsmart.com/2016/07/genius-loci-place-based-education-why-it-matters/>

Zhang, J. (2013). *Cooperative learning in outdoor education*. Department of Culture and Communication. National Centre for Outdoor Education. Linköping Universitet. Hämtad 22 oktober 2018, från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:698636/fulltext02.pdf>

Bilagor

Intervjumanual

15.1.2019

Inledande frågor

1. Hur länge har du arbetat som klasslärare?
2. Berätta kort om din klass!
3. Hurdant intresse verkar eleverna ha för lantbruk och matproduktion?
4. Hur många gånger har du besökt en lantgård med en klass?
5. När gjorde du senast ett besök till en lantgård med din klass? Vilken lantgård?

Vilka möjligheter och utmaningar anser lärare att lantgården som lärmiljö har?

6. Vilka möjligheter skulle du säga att ett studiebesök till en lantgård har?
7. Vilka utmaningar kan finnas/har du upplevt i och med ett studiebesök till en lantgård?
8. Hur påverkar ett studiebesök elevernas lärande?

Vilka mål har lärare med ett lantgårdsbesök?

9. Vad anser du är syftet med ett studiebesök till en lantgård?
10. Vilka mål har du med ett studiebesök?
11. Hur knyter du studiebesöket till läroplanen?
12. Upplever du att målen uppfyllts när du genomfört ett studiebesök till en lantgård? Varför? Varför inte?

Vilka arbetsmetoder används före, under och efter ett studiebesök?

13. Görs det något arbete innan besöket? Hurdant? Varför?
- Läraren själv, eleverna
14. Beskriv vad som händer under ett studiebesök?
- Vilka arbetsmetoder används?
- Vad gör du som lärare, vad gör eleverna?
- Hur länge varar ett besök?
15. Görs något arbete efter studiebesöket? Hurdant? Varför?

Hur förhåller sig lärare till att undervisa på en lantgård?

16. Berätta hur du upplever att det är att genomföra ett studiebesök till/undervisa på en lantgård!
- Vilka förväntningar har du inför ett besök?
17. Beskriv dina styrkor och svagheter när det gäller att genomföra undervisning på en lantgård!
18. Hur kunde studiebesöken utvecklas i samarbete med lantbruksföretagaren?
- Har du önskemål om att förändra något som gäller studiebesökets utformning, innehåll och upplägg?
- Anser du att studiebesök till lantgårdar kunde underlättas eller sättas i system på något vis? Hur?

- Anser du att det behövs fortbildning i att undervisa på en lantgård? I så fall hurdan?

19. Finns det något du vill tillägga?

Tack för din tid och dina svar!