

Cecilia Björkqvist

Klasslärares uppfattningar av lärande utomhus och naturskolans fadderklassverksamhet

En kvalitativ intervjustudie

Cecilia Björkqvist

Avhandling för pedagogie magisterexamen
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2018

Abstrakt

Författare	Årtal
Cecilia Björkqvist	2018
Arbetets titel	
Klasslärares uppfattningar av lärande utomhus och naturskolans fadderklassverksamhet	
Publicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik.	Sidantal
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	71
Referat	
<p>Utomhuspedagogik innebär undervisning i olika lärmiljöer utanför klassrummet. Begreppet lärande utomhus och utomhuspedagogik kan användas parallellt, eftersom båda syftar på undervisning som sker utanför klassrummet. Lärande utomhus kan användas av både klasslärare och ämneslärare i alla årskurser. Utomhuspedagogik kan även användas i alla läroämnen. Syftet med utomhuspedagogik är att göra undervisningen mera helhetsskapande, bidra till en mera ämnesövergripande undervisning och göra lärandet mera upplevelsebaserat.</p> <p>Forskning har visat att utomhuspedagogik medför flera fördelar för elever och lärare. Elever kommer till exempel bättre ihåg den kunskap de fått i samband med utomhusundervisning. Lärare upplever att användning av utomhuspedagogik utvecklar deras undervisning och ökar deras motivation inför att undervisa. Dock visar tidigare forskning att en del lärare är osäkra inför att använda sig av utomhuspedagogik i sin undervisning.</p> <p>Den finländska naturskolan är en aktör som bland annat erbjuder lärare stöd i hur de kan planera och genomföra undervisning utomhus. Fadderklassverksamhet är ett program som erbjuds av naturskolan till klasslärare vars klasser är i årskurs 3 eller 4. I fadderklassverksamheten ingår två längre naturskoldagar och två kortare naturskoldagar. Ett av fadderklassverksamhetens flera mål är att ge lärare verktyg till att kunna använda utomhuspedagogik i sin undervisning.</p> <p>Syftet med denna studie är att undersöka lärande utomhus i naturskolekontext ur ett klassläraperspektiv. Utgående från syftet har följande forskningsfrågor formulerats:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Vilken uppfattning har klasslärare av utomhuspedagogik?2. Hur upplever klasslärare naturskoldagar?3. Vilken betydelse anser klasslärare att fadderklassverksamheten har haft för dem? <p>Studien är kvalitativ och för att besvara forskningsfrågorna har datamaterialet insamlats genom enskilda intervjuer av åtta klasslärare. Alla respondenter har under tidigare år deltagit i naturskolans fadderklassverksamhet. Lärarnas utsagor från intervjuerna har först transkriberats och sedan analyserats genom meningskategorisering. I resultaten framkommer det att lärarna upplever flera</p>	

fördelar med utomhuspedagogik. Lärarna ser dock också hinder med att använda utomhuspedagogik. I resultatet framkommer det även att lärarna överlag är nöjda med naturskoldagarna och fadderklassverksamheten men lärarna har dock också några förbättringsförslag.

Lärarna anser att naturskoldagarna är välplanerade, årstidsanpassade, lekfulla och kompletterande av den ordinarie undervisningen. Det framkommer även i resultatet att lärarna har fått ökad inspiration, förändrad uppfattning av utomhuspedagogik, nya idéer till aktiviteter och uppgifter utomhus och ökad trygghetskänsla och självförtroende genom att delta i fadderklassverksamheten. Studiens resultat bidrar till att utveckla naturskolans verksamhet och öka förståelsen för lärares uppfattning av utomhuspedagogik.

Sökord / indexord

Utomhuspedagogik, lärande utomhus, naturskola, ulkopedagogiikka, ulkona oppiminen, luontokoulu, outdoor education, outdoor learning

Innehållsförteckning

Abstrakt

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund och syfte	1
1.2 Centrala begrepp	3
1.3 Avhandlingens disposition	4
2 Utomhuspedagogik.....	6
2.1 Utomhuspedagogikens ursprung.....	6
2.2 Utomhuspedagogik– varför, var och för vem?	7
2.3 Fördelar med utomhuspedagogik.....	9
2.3.1 Verklighetskoppling i undervisningen.....	9
2.3.2 Stödjande och motiverande lärmiljö	9
2.3.3 Positiva effekter på hälsan	11
2.3.4 Kroppsligt lärande.....	12
2.3.5 Främjande av den sociala förmågan	13
2.3.6 Lärande av miljövänligt tänkande.....	13
3 Lärares uppfattning av lärande utomhus.....	15
3.1 Fördelar av lärande utomhus enligt lärare.....	15
3.2 Utmaningar med lärande utomhus enligt lärare	17
4 Naturskolpedagogik.....	19
4.1 Naturskolans arbetssätt, syfte och mål	19
4.2 Fadderklassverksamhet	21
4.3 Udeskole och forest schools.....	22
5 Metod	23
5.1 Precisering av forskningsfrågor	23
5.2 Forskningsmetod	23
5.3 Fenomenografi	24
5.4 Datainsamlingsmetod.....	24

5.5 Undersökningens genomförande.....	25
5.6 Bearbetning och analys av data.....	27
5.7 Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter.....	28
6 Resultatredovisning	30
6.1 Lärares uppfattningar av utomhuspedagogik.....	30
6.1.1 Lärares uppfattning av utomhuspedagogik.....	30
6.1.2 Omfattning av utomhuspedagogik som tillämpas i den ordinarie undervisningen.....	32
6.1.3 Lärares tillvägagångssätt för att ha utomhuspedagogik i sin ordinarie undervisning	33
6.1.4 Lärmiljöer där utomhuspedagogik tillämpas	35
6.1.5 Fördelar med att tillämpa utomhuspedagogik i undervisningen.....	36
6.1.6 Hinder för att ha utomhuspedagogik i undervisningen.....	39
6.1.7 Lärares önskemål om vad som kunde ingå i en fortbildning i utomhuspedagogik.....	41
6.1.8 Sammanfattning	42
6.2 Naturskoldagarnas betydelse.....	43
6.2.1 Lärares upplevelser av aktiviteterna under naturskoldagarna.....	43
6.2.2 Lärares åsikter om hur naturskoldagarna kompletterar undervisningen i skolan.....	45
6.2.3 Användningen av naturskolans material till för- och efterarbete.....	46
6.2.4 Sammanfattning	47
6.3 Fadderklassverksamhetens betydelse.....	48
6.3.1 Fadderklassverksamhetens inverkan på lärare och deras undervisning....	48
6.3.2 Lärares utvecklingsförslag på fadderklassverksamheten.....	50
6.3.3 Lärares tankar om att regelbundet ha utomhuspedagogik i undervisningen.....	51
6.3.4 Sammanfattning	52
7 Diskussion	53

7.1 Resultatdiskussion.....	53
7.1.1 Vilken uppfattning har klasslärare av utomhuspedagogik?	53
7.1.2 Hur upplever klasslärare naturskoldagarna?	58
7.1.3 Vilken betydelse anser klasslärare att fadderklassverksamheten har haft för dem?.....	59
7.1.4 Sammanfattning	61
7.2 Metoddiskussion	62
7.3 Förslag på fortsatt forskning	64
Litteratur	65

Bilagor

Bilaga: Intervjufrågor

Tabeller

Tabell 1. Lärares uppfattning av utomhuspedagogik.	30
Tabell 2. Omfattning av utomhuspedagogik som tillämpas i den ordinarie undervisningen.	32
Tabell 3. Lärares tillvägagångssätt för att tillämpa utomhuspedagogik i sin ordinarie undervisning.	33
Tabell 4. Lärmiljöer där utomhuspedagogik tillämpas.	35
Tabell 5. Fördelar med att tillämpa utomhuspedagogik i undervisningen.	36
Tabell 6. Hinder för att ha utomhuspedagogik i undervisningen.	39
Tabell 7. Lärares upplevelser av aktiviteterna under naturskoldagarna.	43
Tabell 8. Lärares åsikter om hur naturskoldagarna kompletterar undervisningen i skolan.	45
Tabell 9. Fadderklassverksamhetens inverkan på lärare och deras undervisning.	48

Figurer

Figur 1. Lärares uppfattning av utomhuspedagogik.	54
Figur 2. Lärmiljöer där utomhuspedagogik används.	55
Figur 3. Fördelar med att använda utomhuspedagogik i undervisningen.	56
Figur 4. Hinder för att använda utomhuspedagogik i undervisningen.	57
Figur 5. Lärares beskrivningar av aktiviteterna under naturskoldagarna.	58
Figur 6. Lärares åsikter om hur väl naturskoldagarna kompletterar undervisningen i skolan.	59
Figur 7. Fadderklassverksamhetens påverkan på lärare och deras undervisning.	60

1 Inledning

Temat för denna avhandling är klasslärares uppfattning av utomhuspedagogik, naturskoldagar och fadderklassverksamhet. I detta kapitel presenteras avhandlingens bakgrund och syfte, centrala begrepp samt avhandlingens disposition.

1.1 Bakgrund och syfte

Barn och vuxna som rör på sig för lite är ett problem som har diskuterats i media under en längre tid (Kasurinen, 2018; Kiseleff, 2014; Tabermann, 2016; Vikman, 2018). Institutet för hälsa och välfärd (hädanefter THL) bedriver forskning om den finländska befolkningens hälsa och välfärd (Institutet för hälsa och välfärd, u.å.) Med utgångspunkt i en undersökning av THL publicerade Yle Uutiset (Kasurinen, 2018) en nyhet om att 25,2 procent av Finlands vuxna befolkning inte är tillräckligt fysiskt aktiv. Det framkommer även i THL:s rapport att andelen överviktiga ungdomar i årskurs 8–9 har stigit (Kasurinen, 2018). Enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (hädanefter Glgu 2014) är det viktigt att skolan introducerar eleverna i hur de ska agera för att må bra fysiskt och psykiskt (Utbildningsstyrelsen, 2014). Även Haapala, Pulakka, Haapala och Lakka (2016) menar att det är viktigt att lära eleverna vad som påverkar hälsan positivt, eftersom de vanor och beteenden som människan lär sig under sin ungdom oftast fortsätter med in i vuxenlivet. Ett sätt att motarbeta minskad rörelse bland barn och unga är att tillämpa utomhuspedagogik i grundskolans undervisning.

Utomhuspedagogik innebär undervisning utanför klassrummet (Dahlgren, Malmer, Nelson & Szczepanski, 2006; Mygind, 2009). Utomhuspedagogik har även flera andra fördelar än enbart ökad fysisk aktivitet i undervisningen. Faskunger, Szczepanski och Åkerblom (2018) rapporterar i sin kunskapsöversikt att utomhuspedagogik har en positiv inverkan på elevers hälsa, lärande och elevers personliga och sociala utveckling. Normer, ekonomiska orsaker och kultur kan påverka hur mycket en familj vistas i naturen och sin närmiljö. För de elever som inte kommer från familjer där utomhusvistelse och vistelse i närmiljön tillhör vardagen är det viktigt att skolan erbjuder möjligheten till att vistas utomhus. Läraren har en viktig roll i att introducera och skapa ett gott förhållningssätt till miljön och naturen. (Sandberg, 2009.)

Utomhuspedagogiken har lyfts fram i ett positivt ljus i finländska medier av både lärare och rektorer (Vikman, 2018; Kiseleff, 2014). Lärare anser att undervisningen blir mera konkret för eleverna när utomhuspedagogik tillämpas (Szczepanski, 2013). Utvecklingen av elevernas kommunikation och samarbetsförmåga framhävs som en positiv följd av att använda utomhuspedagogik i undervisningen (Brügge & Szczepanski, 2007; Fägerstam, 2014; Lättman- Masch & Wejdmark, 2011; Mygind, 2009; & White, 2012).

Många lärare använder sig av utomhuspedagogik i sin undervisning, men det finns lärare som känner en osäkerhet inför lärande utomhus. Lärare är rädda för att ta ut eleverna ur klassrummet till en annan lärmiljö, eftersom de upplever att de inte har samma kontroll över sina elever utanför klassrummet som de har inne i klassrummet (Atabay, Cicek & Palavan, 2016; Foskett & Han, 2007; Fägerstam, 2014). Det finns även en osäkerhet bland lärare över var utomhuspedagogik kan användas. Utomhuspedagogik används ofta av lärare på grönområden även om utomhuspedagogik skulle kunna användas i flera olika lärmiljöer än enbart vid ett grönområde. (Foskett & Han, 2007.) Lärare är även osäkra på vilken ålder eleverna ska vara i för att de ska ha nytta av utomhuspedagogik. (Bentsen & Søndergaard Jensen, 2012.) Tidigare forskning påvisar därmed att lärare behöver få stöd i hur de ska undervisa utomhus.

Skolan ska erbjuda eleverna mångsidiga lärmiljöer, eftersom mångsidiga lärmiljöer kan bidra till helhetsskapande undervisning. Andra lärmiljöer än klassrum kan till exempel vara muséer, bibliotek och naturcenter. I samband med användning av mångsidiga lärmiljöer kan elevernas kommunikation och samarbetsförmåga främjas. Skolan bör samarbeta med aktörer som finns utanför skolan för att öka användningen olika lärmiljöer. Naturskolan är en aktör som skolan kan samarbeta med. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Naturskolan i Finland erbjuder lärare hjälp med de färdigheter, kunskaper, självförtroende och pedagogiska redskap som behövs för att använda lärande utomhus. Naturskolans mål är att motivera och inspirera lärare till att använda lärande utomhus i sin undervisning. Enligt naturskolan görs detta genom att lärare får stöd i hur de ska planera, utföra och utveckla sin undervisning där utomhusaktiviteter användas. (Natur

och Miljö, 2016; Sjöblom, 2016.) Det har framkommit i finländsk media att det finns en stor efterfrågan på naturskolans verksamhet bland lärare (Westblom, 2018).

LYKE som står för stödnätverk för miljö och naturfostran är en organisation i Finland vars syfte är att bygga en bro mellan lärare och LYKE:s aktörer. LYKE:s syfte är att sprida kunskap om miljö och naturfostran och stödja lärare i att tillämpa utomhuspedagogik. Det finns cirka sextio aktörer med i LYKE. Aktörerna i LYKE-nätverket är: naturskolor, experter inom naturfostran, center för lägerskolor och ungdomscenter. På LYKE:s hemsidor kan lärare även få ta del av material som kan användas när utomhuspedagogik tillämpas. (LYKE, u.å.)

Enligt Öhman (2011) har många studier gjorts kring utomhuspedagogik. Han anser att den forskning som gjorts om utomhuspedagogik vanligen har haft didaktiken som utgångspunkt. Några vanliga forskningsobjekt inom utomhuspedagogik har varit *varför* och *hur* utomhuspedagogik undervisas och relationen till omgivningen i samband med utomhuspedagogik. (Öhman, 2011.) Det finns ingen forskning om hur lärares uppfattning av utomhuspedagogik har förändrats eller hur lärares ordinarie undervisning påverkats av ett samarbete med naturskolan (Sjöblom & Svens, 2018).

Jag är intresserad av att ta reda på hur lärare upplever ett samarbete med naturskolan och om lärare som samarbetat med naturskolan blivit inspirerade till att använda sig av utomhuspedagogik i sin ordinarie undervisning. För att besvara mina tankar har följande syfte utformats. *Syftet med denna avhandling är att undersöka lärande utomhus i naturskolekontext ur ett klassläraperspektiv.*

1.2 Centrala begrepp

Precisering av begreppen *utomhuspedagogik*, *lärande utomhus*, *naturskoldag* och *fadderklassverksamhet*

Utomhuspedagogik syftar på lärande som sker genom upplevelser och praktiska erfarenheter utanför klassrummet. Undervisningen strävar efter att vara ämnesövergripande och helhetsskapande. Byte av lärmiljö är väsentligt i utomhuspedagogik. När utomhuspedagogik används i undervisningen kan lärmiljön till exempel vara stadsmiljö eller skogsmiljö. (Nationellt centrum för

utomhuspedagogik, u.å.) Utförligare beskrivning på utomhuspedagogik kommer i kapitel (2.2).

I denna avhandling kommer jag att använda begreppet *lärande utomhus* när jag syftar på undervisning som sker utanför klassrummet. Enligt mig hänvisar begreppet *lärande utomhus* tydligast till den verksamhet som sker i andra lärmiljöer än klassrummet. Palmberg (2003) menar att begreppet *lärande utomhus* kan användas parallellt med utomhuspedagogik, eftersom båda definieras som undervisning som används utanför skolans väggar.

En *naturskoldag* är en dag då eleverna vistas utomhus tillsammans med en naturskollärare. Lärandet sker under dagen genom att utomhuspedagogik används. Klassläraren är alltid med under naturskoldagen, men naturskolläraren leder undervisningen. En naturskoldag kan vara mellan en timme till en heldags undervisning av en naturskollärare. Temat under en naturskoldag kan variera beroende på miljö, årstid, elevernas ålder och kunskap. Vårtecken, fåglar, havet eller elden kan till exempel vara teman under en naturskoldag. En lärare kan även önska ett annat tema för dagen om hen vill. Alla naturskoldagar är planerade utgående från den nationella läroplanen. Under en naturskoldag får eleven övning i bland annat samarbete, motion, motorik och naturkunskap. (Natur och Miljö, u.å.)

Begreppet *fadderklassverksamhet* syftar på den verksamhet som ordnas under ett läsår i ett samarbete mellan en naturskola och en klass i årskurs 3 eller 4. Fadderklassverksamheten innefattar två heldagar av naturskola och två kortare dagar av naturskola. Läraren får även material av naturskolan som är gjort med tanke på för- och efterarbete av en naturskoldag. (Natur och Miljö, u.å.)

1.3 Avhandlingens disposition

Denna avhandling är uppdelad i sju kapitel. Kapitel 2 behandlar utomhuspedagogikens historiska bakgrund, definierar begreppet *utomhuspedagogik* och slutligen beskrivs fördelarna med utomhuspedagogik. Det tredje kapitlet redogör för tidigare forskning av klasslärares uppfattning av lärande utomhus. I kapitel 4 beskrivs naturskolpedagogikens arbetssätt och syfte. Metodkapitlet är det femte kapitlet, i vilket precisering av forskningsfrågor, forskningsmetod, ansats, datainsamlingsmetod,

Cecilia Björkqvist

genomförande av datainsamling, tillförlitlighet, trovärdighet och etik behandlas. Resultatredovisningen är det sjätte kapitlet, i vilket det redogörs för resultaten från intervjuerna. I det sista kapitlet tolkas och diskuteras resultaten från denna studie i förhållande till tidigare forskning.

2 Utomhuspedagogik

I detta kapitel behandlas inledningsvis utomhuspedagogikens ursprung och eftersom utomhuspedagogiken har sina rötter i reformpedagogiken och pragmatismen beskrivs även det kort. Sedan redogörs för begreppen utomhuspedagogik samt svårigheten med att definiera vad utomhuspedagogik egentligen är. Avslutningsvis beskrivs tidigare forskning där fördelarna med tillämpandet av lärande utomhus lyfts fram.

2.1 Utomhuspedagogikens ursprung

En känd filosof och reformpedagog är Jean-Jacques Rousseau som levde 1712–1778. Rousseau är en av flera filosofer som förespråkade en samhällsreform under upplysningstiden. Rousseau (refererad i Kroksmark, 2003) ansåg att människan blint följer samhällets lagar och plikter, eftersom hon har glömt hur det var att leva som en fri individ. Inom pedagogiken och didaktiken förespråkade Rousseau barnets frihet och barndomens egenvärde. Rousseau menade att det är lärarens uppgift att kontinuerligt reflektera över sin undervisning och att uppehålla elevens lust att lära sig. Det är viktigt att elevens nyfikenhet och motivation styr hans lärande. Eleven ska inte bli tvingad till att lära sig utan lusten ska leda inläringen. (Kroksmark, 2003.)

I slutet av 1800-talet ansågs det i USA och Tyskland att människorna i samhället höll på att glömma kontakten till naturen på grund av att allt flera människor bodde i städer. Denna problematik påverkade även skolorna och inom skolvärlden uppkom fenomenet *outdoor education* som mest fokuserade på lägerskoleverksamhet och exkursioner i skolan. Denna form av pedagogik kan även benämnas reformpedagogik på grund av att synen på inläringen höll på att förändras från en mer teoretiskt inriktad pedagogik till en mer praktiskt inriktad pedagogik. (Dahlgren & Szczepanski, 2011.)

En annan känd reformpedagog är amerikanen John Dewey (1859–1952). Dewey (refererad i Kroksmark, 2003) ansåg att lärarens främsta uppgift är att motivera och uppmuntra eleven till att lära sig ny kunskap. Han menade också att barnet i framtiden ska ha nytta av den kunskap som hen lär sig. Dewey är även en av de mest kända pragmatikerna. (Kroksmark, 2003.) Pragmatismen inom pedagogiken användes redan under 1900-talet. Ordet *pragma* betyder på grekiska *handling*. Innebörden av ordet *handling* har en viktig roll inom pragmatismen. Pragmatismen används inom

pedagogiken när ett barn lär sig genom *handling, arbete och reflektion*. (Dewey & Jacobsson, 1912.)

Rousseau (refererad i Kroksmark, 2003) menade redan på sin tid att det är viktigt att läraren fokuserar på hur inläringen sker. Dewey fokuserade också på hur lärandet sker och hävdar att inläringen ska ske genom att göra (Stroz & Svenning, 2004). Ett känt citat av Dewey är "*learning by doing*." (Dewey, 1999). Utomhuspedagogiken har en del av sitt ursprung i Deweys syn på lärandet, eftersom lärandet genom erfarenheter och upplevelser betonas i utomhuspedagogik (Brügge & Szczepanski, 2007).

2.2 Utomhuspedagogik– varför, var och för vem?

Begreppet *utomhuspedagogik* är svårt att definiera, eftersom begrepp och termer inom utomhuspedagogik tolkas och uppfattas olika av olika individer, vilket leder till att gränsen mellan vad som är utomhuspedagogik och vad som är någon annan pedagogisk metod försvinner. (Dahlgren & Szczepanski, 2011; Hammerman & Hammerman, 2013.) Utomhuspedagogik innebär att undervisningen förflyttas utomhus. Lärandet sker i olika lärmiljöer till exempel i skolans närmiljö eller på skolgården. (Bentsen & Søndergaard Jensen, 2012.) Begreppet *utomhuspedagogik* kan ses som ett paraplybegrepp för de pedagogiska metoderna: *äventyrspedagogik, friluftspedagogik, i ur och skur-pedagogik, sammanhangspedagogik och earth education*. Dessa metoder har mycket gemensamt. (Palmberg, 2003.)

Varför?

Enligt Brügge och Szczepanski (2007) kan lärandet utomhus stödja elevens förståelse av bryggan mellan teori och praktik. Erfarenheter som fås utomhus kan användas som grund för att förklara och diskutera olika fenomen i samband med klassrumsundervisning. Eleven får en djupare förståelse av olika fenomen om hen får arbeta både praktiskt och teoretiskt med de olika ämnena. (Fägerstam, 2014.) Genom att använda lärande utomhus regelbundet under alla årstider lär sig eleven att klä sig enligt alla väder. Eleven lär sig dessutom att njuta av alla årstider istället för att till exempel fokusera på att hen har kallt på grund av att hen inte vet hur hen ska klä sig för att inte frysa. (Ericsson, 2004; Mygind, 2009.)

Var?

All undervisning utomhus utanför klassrummet är utomhuspedagogik. Utomhuspedagogik används till exempel under finländska lägerskolor, eftersom det utförs aktiviteter utomhus. Begreppet *utomhuspedagogik* syftar även på annan uteskolverksamhet än de aktiviteter som utförs på en lägerskola. (Palmberg, 2003.) All klassrumsundervisning behöver inte och ska inte tas bort. Kunskapsområden som är lämpliga för klassrumsundervisning ska i fortsättningen även undervisas i klassrummet. (Szczepanski, 2013.) Lärande utomhus ska användas när det är ändamålsenligt (Hedberg, 2004; Szczepanski, 2013).

För vem?

Lärande utomhus kan tillämpas i alla årskurser. Lärande utomhus kan även användas inom alla läroämnen, vilket innebär att både klasslärare och ämneslärare kan implementera lärande utomhus i sin undervisning. (Bentsen & Søndergaard Jensen, 2012.) Lärare ska dock alltid ha elevernas ålder och gruppstorlek i åtanke när de använder sig av lärande utomhus, eftersom olika utomhusaktiviteter passar för olika elever (Svenning & Strotz, 2004).

Lärande utomhus används mest av lärare i årskurser 1–3 (Bentsen & Søndergaard Jensen, 2012). Äldre elever har dock även nytta av utomhuspedagogik. Elever i årskurserna 7–9 blir till exempel mer motiverade och engagerade i undervisningen när lärande utomhus används i undervisningen. (Fägerstam, 2014.) I Bloms och Fägerstams (2013) studie jämförs två olika elevgruppers resultat av ett test som gjorts fem månader efter att eleverna deltagit i en kurs. Båda elevgrupperna fick samma kunskap men på olika sätt. Ena elevgruppen fick utomhusundervisning och andra elevgruppen fick traditionell klassrumsundervisning. Resultatet från studien visar på att de eleverna som deltagit i utomhusundervisning presterar bättre i testet. Eleverna som fick utomhusundervisning kunde beskriva mera detaljerat vad de har arbetat med i kursen eleverna som deltagit i klassrumsundervisning. Blom och Fägerstam (2013) hävdar att studiens resultat visar på att kunskap som elever lär sig i samband med utomhusundervisning lagras bättre i långtidsminne.

2.3 Fördelar med utomhuspedagogik

I detta kapitel kommer fördelar med utomhuspedagogik att presenteras, vilka är verklighetskoppling i undervisningen, stödjande och motiverande lärmiljö, positiva effekter på hälsan, koordination och balanssinne, kroppsligt lärande och lärande av miljövänligt tänkande.

2.3.1 Verklighetskoppling i undervisningen

Lärande utomhus konkretiserar undervisningen för eleverna. Eleverna får själva undersöka och laborera, vilket förbättrar förståelsen av olika fenomen hos eleverna. Lärande utomhus tillför en brygga mellan teori och verkligheten, eftersom eleverna får undersöka och uppleva fenomen i olika lärmiljöer istället för att enbart läsa om olika fenomen. (Blom & Fägerstam, 2013; Dahlgren & Szczepanski, 2011; Faskunger, Szczepanskin & Åkerblom, 2018; Nynäshamns naturskola, 2011.) Enligt Hilppö, Lipponen, Rajala och Räsänen (2013) är det oftast läraren som bestämmer vad eleverna riktar sin uppmärksamhet på i samband med klassrumsundervisning. I lärmiljöer utanför klassrummet har eleverna en större möjlighet att påverka undervisningen genom att undersöka fenomen som intresserar dem och ställa frågor angående det som intresserar dem just där och då (Hilppö m.fl., 2013). Denna frihet beror troligen även på läraren.

Eleverna är ofta ivriga att fråga diverse frågor av sin lärare angående vad de ser i naturen. Under en lektion utomhus ska läraren försöka vara en medupptäckare tillsammans med eleverna. Läraren ska försöka svara på elevernas frågor men hen ska också utmana eleverna med motfrågor, vilket leder till reflektion och lärande hos eleverna. När läraren har en lektion utomhus ska hen alltid ha en plan för lektionen. Läraren bör dock vara beredd på att justera sin plan för lektionen, eftersom läraren ska vara lyhörd inför vad eleverna är intresserade och nyfikna av. (Ericsson, 2004; Hilppö m.fl., 2013.)

2.3.2 Stödjande och motiverande lärmiljö

Enligt Glgu 2014 innebär begreppet lärmiljö en plats där lärandet sker. Eleverna bör få undervisning i flera olika lärmiljöer, och de ska till exempel få uppleva och besöka olika museer och naturcenter. (Utbildningsstyrelsen, 2014.) Eleverna tycker om att byta lärmiljö på grund av att det ger variation till den vanliga klassrumsundervisningen

(Blom & Fägerstam, 2013). Lärmiljön utomhus upplevs av eleverna som mera autentisk, meningsfull, intressant och rolig än klassrumsmiljön (Blom & Fägerstam, 2013; Jóhannesson & Norödahl, 2016). Dock benämns lärmiljöer *utomhus* sällan i Glgu 2014. Begreppet *utomhus* används enbart i Glgu 2014 när mål för arbetssätt i gymnastiken för årskurs 1–2, 3–6 och 7–9 beskrivs. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Lärande utomhus kan användas i flera olika lärmiljöer (Bentsen & Søndergaard Jensen, 2012; Dahlgren m.fl., 2006; & Hedberg, 2004). Lärmiljöer kan indelas i *editerade lärmiljöer* och i *icke-editerade lärmiljöer*. Med *editerade lärmiljöer* menas lärmiljöer som är tillverkade för att stödja autentiskt lärande. *Editerade lärmiljöer* är till exempel kulturhistoriska museer, djurparker, botaniska trädgårdar. Medan *icke-editerade lärmiljöer* är lärmiljöer som inte är tillrättalagda. Skog, städer och vattenlandskap ingår till exempel i *icke-editerade lärmiljöer*. (Dahlgren m.fl., 2006.) Klasslärare väljer oftast att ha utomhuspedagogik i lärmiljöer där det finns mycket grönska och natur, vilket kan definieras som en *icke-editerad lärmiljö* (Bentsen & Søndergaard Jensen, 2012).

I Fägerstams (2014) studie framkommer det att lärande utomhus har en positiv inverkan på elevernas lärande fast det enbart skulle ske på en skolgård. Även Rousseau menade på sin tid att det är viktigt att läraren drar nytta av den lärmiljö som hen och eleverna befinner sig i för stunden (Rousseau, 1912). Undervisningen behöver inte flyttas långt bort från skolans lärmiljö för att kunna se den positiva inverkan som lärande utomhus har på elevernas lärande (Fägerstam, 2014).

Ibland kan lärare ha svårigheter med elever som är omotiverade till att studera. Alla elever blir motiverade av olika faktorer och det är lärarens uppgift att försöka hitta dessa motiveringsfaktorer. Lärmiljön i naturen erbjuder olika fenomen som kan motivera eleven till att delta mer aktivt i sin egen läroprocess. Naturens frihet och möjlighet till att upptäcka kan vara motiverande för eleven. (Ericsson, 2004.) Eleven kan även bli mera motiverad inför att lära sig ny kunskap i naturen, eftersom lärande utomhus ger variation till den vanliga klassrumsundervisningen (Sjöblom & Svens, 2018). Elevens motivation till att lära sig ny kunskap påverkas också av elevens upplevelse av kunskapens meningsfullhet. Om den nya kunskapen bygger på elevens tidigare kunskap kan den upplevas som mer meningsfull för eleven, eftersom den nya kunskapen leder till en djupare förståelse av ett fenomen som eleven tidigare känt till.

Eleven kan även uppleva meningsfullhet i lärandet och bli mer motiverad när kunskapen och lärandet skapar helheter. (Hammerman & Hammerman, 2013.)

Lärandet utomhus främjar elevens förståelse av att se helheter och samband i naturen. I samband med att eleven vistas i lärmiljöer utomhus upptäcker och upplever hen flera mindre fenomen. Med stöd av läraren lär sig eleven att se samband mellan de mindre fenomenen, vilket skapar helheter i lärandet. (Ericsson, 2004.) Enligt Glgu 2014 bör alla lärare jobba med helheter och integrera olika läroämnen i sina lektioner (Utbildningsstyrelsen, 2014). Lärande utomhus i undervisningen skapar helheter och möjliggör integrering av olika läroämnen i lektionerna (Brügge & Szczepanski, 2007; Nynäshamns naturskola, 2011).

2.3.3 Positiva effekter på hälsan

För att främja en god hälsa hos lärarna och eleverna är det viktigt att arbetsmiljön är stressfri. En hektisk vardag som innefattar mycket ljud kan ha en negativ inverkan på lärarnas och elevernas hälsa. (Nelson, 2007.) Det är viktigt att balansera den stressiga vardagen med någonting rogivande. Flera människor väljer att gå ut i naturen för att få uppleva naturens tystnad och lugn. (Ericsson, 2004.) Även eleverna uppskattar tystnaden i naturen i samband med lärande utomhus (Mygind, 2009; Jóhannesson & Norðdahl, 2016; Sjöblom & Svens, 2018). Enligt eleverna är naturen en mera avkopplande lärmiljö än klassrumsmiljön (Sjöblom & Svens, 2018).

Eleverna är fysiskt aktivare när lärandet sker utomhus (Brügge & Szczepanski, 2007; Dahlgren, Malmer, Nelson & Szczepanski, 2006; Mygind, 2009). Lärande utomhus bidrar till att elever är fysiskt aktiva, vilket utvecklar elevernas motorik, koordination och balanssinne (Fjørtoft, 2001). Fysisk aktivitet och vistelse utomhus hör dock inte till alla elevers vardag (Karvinen, 2008). I en finländsk studie utförd av Husu, Vasankari och Vähä-Ypyä (2016) framkommer det att finländska barn i åldern sju till fjorton år är stillasittande över hälften av sin vakna tid. Läraren har därför ett stort ansvar för att introducera och motivera eleverna till att vistas utomhus. En lärare som själv är fysiskt aktiv kan fungera som en förebild för de eleverna som inte är vana med vistelse utomhus och att röra på sig. (Karvinen, 2008.)

Det är bra om eleverna finner en glädje och en mening med att vara fysiskt aktiv, eftersom fysisk aktivitet bidrar till en god hälsa. Det är viktigt att eleverna får röra sig

fritt i naturen genom rörelseaktiviteter som inte är styrda. I skolan är ofta rörelseaktiviteter slutna och styrda. Under en gymnastiklektion där eleverna till exempel utövar friidrott är rörelserna endera utövade rätt eller fel, vilket innebär att det även finns en vinnare och en förlorare. Rörelserna i naturen är friare än inom styrda rörelseaktiviteter. För rörelserna i naturen söker inga prestationskrav, det finns inget korrekt eller inkorrekt och eleverna väljer själv vad de gör, vilket är meningsfullt för eleverna. Att klättra upp på ett berg kan till exempel vara meningsfullt för en elev, eftersom hens mål kan vara att komma upp och över berget. (Sundberg & Öhman, 2004.) I en norsk studie undersöktes sambandet mellan barns motoriska utveckling och lek i skog. I studien fick barn möjlighet att leka i en skog som fanns nära deras daghem. Studiens resultat visar att barn utvecklar sina lekar enligt vilken lärmiljö de befinner sig i. När barn är ute i naturen integrerar de naturen i sina lekar, vilket oftast tillför fysisk aktivitet, som att klättra och springa. I samband med lekarna i skogen utvecklas barnets motoriska förmåga. (Fjørtoft & Sageie, 2000.)

Den friska luften i samband med lärande utomhus främjar elevernas hälsa (Brügge & Szczepanski, 2007; Dahlgren & Szczepanskis, 2011; Jóhannesson & Norðdahl, 2016; Mygind, 2009). Frisk luft utomhus främjar hälsan, eftersom utomhus vistelse stärker immunförsvaret, sänker på blodtrycket och stresshormonerna i kroppen (Bernstein, Brown, Gagné, Mistretta, Ryan & Weinstein, 2010). Eleverna själva uppskattar möjligheten att få vistas utomhus i den friska luften i samband med undervisning (Blom & Fägerstam, 2013; Sjöblom & Svens, 2018).

2.3.4 Kroppsligt lärande

Lärmiljön inverkar på vilka möjligheter det finns att studera olika fenomen och jobba med kroppsligt lärande, vilket innefattar lärande med alla sinnen (Szczepanski, 2011). Begreppet *kroppsligt lärande* syftar på lärande där hela människan är involverad i sitt lärande. Syftet med kroppsligt lärande är att lärande upplevs av hela människan, i hela kroppen och i den fysiska och sociala miljön mellan människorna. (Anttila, 2013.) I Arnegårds (2006) studie framkommer det att elever tycker om att lära sig genom kroppsligt lärande. De flesta elever föredrar ett sätt att lära sig som innefattar att eleverna själva får vara kreativa, eftersom eleverna då får en känsla av kontroll (Arnegård, 2006). Flera elever tycker om att jobba laborativt, eftersom det innefattar arbete med kroppen och händerna (Arnegård, 2006; Blom & Fägerstam, 2013;

Fägerstam, 2012; Mygind, 2009). Genom att en elev får laborera och röra på sig i samband med undervisning skapas minnen i elevens kropp, vilket hjälper eleven att minnas vad hen har studerat. (Dahlgren & Szczepanski, 2011.) Alla sinnen är aktiva hos en elev när lärandet sker utomhus, vilket främjar lärande processen (Brügge & Szczepanski, 2007; Fägerstam, 2012; Nynäshamns naturskola, 2011).

2.3.5 Främjande av den sociala förmågan

Lärmiljöer utomhus ger flera möjligheter till att öva samarbete och kommunikation hos eleverna. I samband med utomhusaktiviteter som innefattar samarbetsövningar och gruppuppgifter utvecklas elevernas kommunikationsförmåga och samarbetsförmåga. (Fägerstam, 2014; Mygind, 2009; White, 2012). Dahlgren och Szczepanski (2011) menar att eleverna lär sig mera av varandra under en utomhuslektion, eftersom eleverna ofta jobbar i grupp där de drar nytta av alla gruppmedlemmars kunskap. Sammanhållningen i gruppen blir bättre i samband med lärande utomhus på grund av att eleverna lär sig att lita på varandra bättre genom olika utomhusaktiviteter (White, 2012).

Lärande utomhus främjar inte enbart gruppen utan även den enskilde elevens sociala och personliga utveckling (Faskunger m.fl., 2018; Mygind, 2009; White, 2012). Genom lärandet utomhus får eleven en bättre självkänsla och ett bättre självförtroende (Faskunger m.fl., 2018; Mygind, 2009; White, 2012). Elevens självförtroende och självkänsla förstärks genom utomhusaktiviteter där fokuset är på elevens nyfikenhet och upptäckarglädje och inte på konkurrens och prestation (Ericsson, 2004). Lärande utomhus kan bryta mönster och på följande sätt skapa en ny identitet åt eleven. I klassrummet har varje elev en egen identitet. Eleven kan uppfattas av de andra eleverna som till exempel blyg eller vild. När lektionen hålls utomhus bryts elevens gamla beteendemönster, eftersom eleven befinner sig i en annan lärmiljö än klassrummet. Speciellt en blyg elev kan våga ta för sig mera om lektionen sker utomhus. (Fägerstam, 2014.)

2.3.6 Lärande av miljövänligt tänkande

Eleverna blir mer miljömedvetna i samband med lärande utomhus, eftersom eleverna själva får se och uppleva hur människan påverkar naturen. Det krävs givetvis också att läraren tillsammans med eleverna diskuterar och reflekterar ämnet miljömedvetenhet. I samband med att eleverna är i naturen kan de till exempel se skräp som människor

slängt, och sedan se att skräpet inte har förmultnat. Den negativa inverkan som människan har på naturen väcker ett intresse hos eleverna att försöka sköta om och bevara naturen. (Ballantyne & Packer, 2002; Blom & Fägerstam, 2013; Fägerstam, 2012; Jóhannesson & Norödahl, 2016; Karppinen, 2012.) Enligt Glgu 2014 ska eleverna få en möjlighet till att vistas i naturen för att inse hur viktigt det är att försöka sköta om och bevara naturen. *Genom att eleverna får ett personligt förhållande till naturen inser de betydelsen av naturskydd.* (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Naturen betraktas av flera människor som vacker och rogivande, vilket har en positiv inverkan på människans vilja att bevara den. Naturen kan dock vara farlig om inte människan vet hur hen ska bete sig i den. Genom att eleverna vistas utomhus tillsammans med sin lärare lär de sig att vistas i naturen och att respektera den. (Jóhannesson & Norödahl, 2016.)

3 Lärares uppfattning av lärande utomhus

I följande kapitel redogörs för tidigare forskning om lärares upplevelser av lärande utomhus. Inledningsvis beskrivs lärares upplevelser av de positiva aspekterna med lärande utomhus. Sedan behandlas de utmaningar som lärare nämnt i tidigare forskning.

Allt flera lärare använder lärande utomhus i sin undervisning, eftersom de upplever flera fördelar med det (Bentsen & Søndergaard Jensen, 2012; Brügge & Szczepanski, 2007; Jóhannesson & Norðdahl, 2016; Wilhelmsson, 2012). Lärares eget intresse för lärande utomhus påverkar hur mycket de använder sig av det i undervisningen (Bentsen & Søndergaard Jensen, 2012; Bentsen, Mygind, Søndergaard Jensen & Randrup, 2010). Sociala och kulturella variationer kan påverka hur mycket lärande utomhus som används i en skola eller i ett land. (Bentsen, Mygind & Randrup, 2009). I en turkisk studie utförd av Atabay m.fl. (2016) framkommer det att ingen av de arton lärare som intervjuades använder sig av lärande utomhus i sin undervisning. I Norden använder allt flera lärare lärande utomhus, vilket kan bero på att flera människor i Norden anser att naturen är en viktig del av barndomen (Jóhannesson & Norðdahl, 2016).

För att kunna använda sig av lärande utomhus i sin undervisning måste lärare ha en viss kunskap om årstidernas växlingar, eftersom vädret och miljön påverkar vilka aktiviteter som det lönar sig att ha med eleverna (Brügge & Szczepanski, 2007). Enligt Strotz och Svenning (2004) bör lärarstudierande få fler möjligheter att delta i diverse kurser som behandlar utomhuspedagogik. Flera kurser i utomhuspedagogik skulle ge mer erfarenhet inför utomhusvistelse så att studerande vågar använda lärande utomhus i sitt kommande arbete (Strotz & Svenning 2004).

3.1 Fördelar av lärande utomhus enligt lärare

Enligt lärare är det roligt att använda lärande utomhus i undervisningen. Lärare anser att lärande utomhus bidrar till att utveckla deras undervisning. Dessutom anser lärare att deras motivation inför att undervisa ökar i samband med lärande utomhus. (Fägerstam, 2014.) Klasslärare upplever att lärande utomhus utvecklar elevernas

självförtroende. Eleverna blir enligt klasslärare modigare i samband med lärande utomhus, eftersom eleverna vågar pröva på att lösa svårare uppgifter och eleverna vågar ta större risker i samband med utomhusaktiviteter. Klasslärare upplever även att lärande utomhus utvecklar elevernas fysiska hälsa, kommunikationsförmåga och kunskap om att värna om miljön, vilket de anser är goda skäl till att använda lärande utomhus. (Jóhannesson & Norðdahl, 2016.)

I en svensk studie undersöktes högstadielärares uppfattning om lärande utomhus och dess potential som pedagogisk metod. Lärarna intervjuades före och efter studien, som pågick i ett år. Efter att ha regelbundet tillämpat lärande utomhus kunde lärarna nämna flera positiva egenskaper med det. Lärarna ansåg att eleverna hjälpte varandra mera, eleverna var mera delaktiga i undervisningen och eleverna var mera motiverade inför att lära sig ny kunskap. (Fägerstam, 2014.) I en dansk studie gjord av Bentsen och Søndergaard Jensen (2012) undersöktes vad klasslärare fokuserar på när de använder lärande utomhus i sin undervisning. I studiens resultat framkommer det att lärarna fokuserar på följande aspekter: de fysiska aktiviteterna som eleverna utför utomhus, elevernas lärande om närmiljön, miljöpedagogiken samt utvecklandet av elevers hälsa och sociala förmåga.

I en studie gjord av Dahlgren, Malmer, Nelson och Szczepanski (2006) undersöktes vad lärare anser om lärande utomhus samt dess möjlighet och särart. I studien intervjuades lärare som använder sig utomhuspedagogik och lärare som inte gör det. Studiens resultat visar att lärare mår bättre om de tillämpar utomhuspedagogik. De lärare som använder sig av utomhuspedagogik i sin undervisning ser en särart i att undervisa utomhus jämfört med inomhus. De lärare som inte använder sig av utomhuspedagogik upplever inte någon särart med det, eftersom de upplever att utomhuspedagogik enbart innebär att undervisningen flyttas utomhus men undervisningen inte förändras.

Enligt klasslärare ger lärmiljöer utanför skolans fyra väggar möjligheter till lärandesituationer som inte är möjliga inne i ett klassrum (Jóhannesson & Norðdahl, 2016). Lärarna anser att byte av lärmiljö är bra, eftersom lärande utomhus ger mera möjligheter för eleverna att undersöka och lära sig av sin omgivning i jämförelse med ett klassrum (Dahlgren & Szczepanski, 2011.) I en svensk studie undersöktes lärares

uppfattningar om platsens betydelse för lärande och undervisning utomhus. I studien intervjuades nitton lärare som använder lärande utomhus. Studiens resultat visar att platsen har en betydelse för undervisningen och elevers lärande. Undervisningen kan enligt lärarna göras mera konkret, och miljötematiken är lättare att förklara för eleverna när undervisningen är utomhus. Utomhus känns tidsperspektivet inte lika stressigt enligt lärarna, eftersom det inte finns exakta tider att följa utan läraren följer elevernas intresse och ork. Lärarna hävdar dessutom att det är lättare att bygga broar mellan teori och praktik i en lärmiljö som är utomhus. (Szczepanski, 2013.) Klasslärare upplever att elevernas lärande stärks genom att eleverna får arbeta med teori i samband med klassrumsundervisning och sedan uppleva och undersöka med alla sina sinnen i samband med lärande utomhus. (Jóhannesson & Norðdahl, 2016.)

3.2 Utmaningar med lärande utomhus enligt lärare

En del lärare upplever att det finns hinder för att kunna använda lärande utomhus. Vissa lärare menar att elevgrupperna är för stora för att det ska gå att använda lärande utomhus (Foskett & Han, 2007). En del lärare är rädda för elevernas säkerhet och väljer att stanna och undervisa i klassrummet istället för att ta med eleverna utomhus (Atabay m.fl., 2016; Foskett & Han, 2007). Det finns dock studier där lärare hävdar att säkerheten inte är ett problem. Lärarna hävdar att de är medvetna om riskerna som finns utomhus, men de väljer att vara utomhus på grund av att de upplever att de finns flera fördelar än risker med att ha lärande utomhus i undervisningen. (Bentsen, Mygind, Søndergaard Jensen & Randrup, 2010; Jóhannesson & Norðdahl, 2016.) Legge och Remington (2017) lyfter fram att vissa lärare som tillämpar lärande utomhus kunde vara bättre insatta i säkerhetsaspekterna.

Klasslärare är rädda för att tappa kontrollen över eleverna om utomhus, vilket blir ett hinder för att byta lärmiljö från klassrummet naturen (Atabay m.fl., 2016; Foskett & Han, 2007; Fägerstam, 2014). Lärare upplever att det är svårt att ha ordning på eleverna under de första gångerna när undervisningen sker utanför klassrumsmiljön. De disciplinära problemen försvinner enligt lärare med tiden när eleverna har vant sig vid den nya lärmiljön. (Fägerstam, 2012.)

En oro som klasslärare har gällande lärande utomhus är att de inte ska hinna igenom de arbetsområden som står i den nationella läroplanen (Atabay m.fl., 2016; Bentsen

m.fl., 2010). Klasslärare anser att lärande utomhus är en metod som är tidskrävande för läraren när det gäller planering av lektioner. Enligt klasslärare är det tidskrävande att åka till en specifik lärmiljö för att ha lärande utomhus. (Foskett & Han, 2007; Fägerstam, 2014.)

Det finns olika upplevelser och åsikter bland lärare i frågan om hur mycket det kostar att använda sig av lärande utomhus. Enligt Bentsen m.fl. (2010) är kostnader ett hinder för att ha lärande utomhus. Kostnader som tillkommer av att ha lärande utomhus går till att transportera eleverna från skolan till en annan lärmiljö. En annan kostnad är lärarkostnader. Eftersom en lärare oftast inte vill åka ensam med sina elever till en annan lärmiljö behövs det en extra vuxen som kommer med. Karppinen (2012) har studerat lärande utomhus och enligt honom är lärande utomhus inte en dyr metod, eftersom det enbart kräver att läraren går ut i naturen med sina elever. Skolans läge och närmiljö påverkar troligen lärares upplevelser av hur mycket det kostar att använda lärande utomhus.

Legge och Remington (2017) problematiserar lärares brist på kunskap om vad som egentligen är lärande utomhus. I en nyzeeländsk studie undersöktes klasslärares användning av lärande utomhus i sin undervisning. Därtill undersöktes lärares kunskap om utomhuspedagogikens terminologi. I studien intervjuades lärare som regelbundet använder sig av utomhuspedagogik. Studiens resultat visar att lärare har svårt att förstå begreppet *utomhuspedagogik* och vad som egentligen utgör utomhuspedagogik. (Legge & Remington, 2017.)

4 Naturskolpedagogik

I detta kapitel presenteras först naturskolpedagogik dess syfte och mål. Sedan beskrivs fadderklassverksamheten. Slutligen definieras begreppen *udeskole* och *forest schools*, eftersom det finns likheter mellan dem och den Finländska naturskolan.

4.1 Naturskolans arbetssätt, syfte och mål

Naturskolpedagogik i Finland innebär lärande utomhus som är ledd av en naturskollärare. Dagarna när lärandet sker benämns *naturskoldag*. Lärandet under en naturskoldag strävar efter att vara upptäckande och upplevelsebaserat. (Natur och Miljö, u.å.) I Norden utgår lärande i naturskolan från följande begrepp: *hur*, *vad* och *varför*. Begreppen *hur*, *vad* och *varför* formar naturskolans verksamhet och dess utveckling. (Hedberg, 2004.) De Finländska naturskolorna har flera likheter med de andra Nordiska ländernas naturskolor. Det är dock svårt att beskriva de Finländska naturskolornas arbetssätt utgående från vetenskaplig text, eftersom det inte finns tidigare forskning om ämnet (Sjöblom & Svens, 2018.)

Den finländska naturskolan vill ge möjligheter åt eleven att vara kreativ och röra på sig genom aktiviteter och lek (Natur och Miljö, 2016). På vilket sätt den enskilda naturskolan praktiskt arbetar är beroende av naturskollärarna. Naturskolans geografiska läge påverkar även hur det praktiska arbetet utförs. (Hedberg, 2004.) Naturskolans syfte är att stödja daghem och skolor i deras vanliga verksamhet. De erbjuder till exempel naturskoldagar och annan verksamhet åt daghem och skolor. Naturskolan försöker inspirera lärare till att våga använda lärande utomhus i sin ordinarie undervisning. Den strävar även efter att motivera lärare att använda sig av nya arbetsmetoder i sin undervisning. (Natur och Miljö, u.å.; Syrjälä, 2009.) Enligt Syrjälä (2009) får lärare tillgång till material av naturskolan som kan användas till lärande utomhus.

Naturskolans verksamhet är ofta ambulerande, vilket innebär att naturskolans lärare åker till den skola eller det daghem som beställt tjänster av naturskolan. Naturskolan vill gärna att läraren och eleverna är med i planeringen av en naturskoldag. Lär miljön

under en naturskoldag kan variera. Naturskoldagen kan ordnas i skolans närmiljö eller i en lärmiljö längre bort från skolan. (Natur och Miljö, u.å.)

Naturskolan strävar efter att tillämpa ett undersökande arbetssätt i naturen. För att ett undersökande arbetssätt ska fungera måste eleven få tillräckligt med frihet att själv få ta initiativ till att lösa olika uppgifter (Hedberg, 2004; Natur och Miljö, u.å.). Det undersökande arbetssättet stödjer elevens lärande, eftersom eleven lär sig genom att skapa sina egna erfarenheter. Dessutom är eleven aktiv i sin egen lärprocess, eftersom hen själv ska undersöka och söka fram svaret på en uppgift eller på ett problem. (Hedberg, 2004.)

Alla naturskoldagar är olika beroende av vad eleverna arbetar med i skolan och åldern på eleverna som deltar i naturskoldagen. Det finns dock några mål som naturskolan alltid strävar efter att uppnå. Efter en naturskoldag ska eleven ha lärt sig någonting om naturen. Eleven ska ha till exempel fått mera kunskap om allemansrätten, miljön och naturens kretslopp. Efter en naturskoldag ska de sociala kunskaperna hos eleven ha utvecklats. Färdigheter inom samarbete och kommunikation ska ha övats under naturskoldagen. Det är även viktigt att eleven har fått öva på att njuta och ta det lugnt i naturen. Beroende på elevens ålder ska hen också ha lärt sig grunderna i hur hen ska göra för att klara sig i naturen, vilket innebär matkunskap, eldkunskap och säkerhetskunskap. (Natur och Miljö, u.å.)

Det finns flera egenskaper och kunskaper som utvecklas hos en elev när hen vistas i naturen. Naturskolans syfte är dock inte enbart att lära eleven diverse kunskaper och egenskaper. Ett av naturskolans viktigaste mål är att försöka stödja och hjälpa eleven till att skapa och utveckla en relation till naturen. En relation till naturen kan nästan enbart skapas genom att eleven själv befinner sig i och upplever naturen. (Hedberg, 2004.) Enligt Sandell (2007) lär sig en människa att uppskatta naturen genom att hon vistas i den.

Efter en naturskoldag ska läraren ha blivit inspirerad till att använda lärande utomhus i sin undervisning (Natur och Miljö, u.å.). Hedberg (2004) menar att lärare ofta samlar tips hos naturskolan. Det kan vara tips på utomhusaktiviteter som lärarna planerar att använda sig av i sin undervisning. Det finns dock en problematik med att direkt härma naturskolans metoder, eftersom lärande utomhus borde utgå från det arbetsområde som eleverna jobbar med. (Hedberg, 2004.) Szczepanski (2013) menar att lärande utomhus

fungerar som bäst när lärmiljön är ändamålsenlig och när aktiviteten är väl planerad. Hedberg (2004) hävdar att lärandet utomhus alltid bör ha ett syfte för att det ska göra någon nytta för elevens lärande. Syftet med lärandet ute kan till exempel vara att det ska komplettera eller förstärka inläringen inom ett visst arbetsområde. (Hedberg, 2004.)

4.2 Fadderklassverksamhet

Begreppet *fadderklassverksamhet* definieras i kapitel (1.2). Fadderklassverksamheten är riktad till grundskolans årskurser tre och fyra. I fadderklassverksamheten ingår fyra naturskoldagar som leds av en naturskollärare. Första naturskoldagen, som innehåller 4–5 timmar lärande utomhus ordnas i september. Andra tillfället inträffar i november och det innehåller 2–3 timmar lärande utomhus. I februari ordnas den tredje naturskoldagen, som omfattar 2–3 timmar lärande utomhus. Sista naturskoldagen för läsåret ordnas i maj och den innehåller 4–5 timmar lärande utomhus. (Natur och Miljö, u.å.)

De naturskoldagar som ingår i fadderklassverksamheten är planerade enligt Glgu 2014 och meningen är att naturskoldagarna ska stödja elevernas skolarbete. Läraren får dessutom material av naturskolan som kan användas till för- och efterarbete av en naturskoldag. Målet med fadderklassverksamheten är att:

- komplettera och stödja undervisningen i skolan
- ge eleverna positiva upplevelser utomhus
- visa möjligheterna till aktiviteter i näromgivningen
- ge läraren nya idéer och inspiration inför att undervisa ute
- ge läraren stöd i att kunna undervisa ute i fortsättningen
- få lärare och elever att trivas och ha det roligt utomhus. (Natur och Miljö, u.å.)

4.3 Udeskole och forest schools

Eftersom *udeskole* och *forest school* har flera likheter med den finländska naturskolan kommer dessa metoder att beskrivas utförligare i detta kapitel. På vilket sätt lärande utomhus används i skolor varierar beroende på land och region. I danska udeskole undervisar klassläraren utomhus istället för en utomstående naturskollärare. *Udeskole* utgår från ett pedagogiskt tankesätt som försöker förnya dagens skola. Istället för att undervisningen enbart ska ske inom skolans fyra väggar ska elever få undervisning i naturen och på olika platser i samhället. (Bentsen, Mygind & Randrup, 2009; Bentsen m.fl., 2010.)

Udeskole tillämpas när lärandet utomhus sker regelbundet (en gång i veckan/en gång varannan vecka) och minst en halvtimme åt gången. Undervisningen ska ordnas utanför skolans fyra väggar och *udeskole* ska ingå i den vanliga undervisningen. Tankesättet inom *udeskole* är att undervisningen ska vara ämnesöverskridande, vilket innebär att en lektion ska ha inslag av flera olika läroämnen. (Bentsen, Mygind & Randrup, 2009; Bentsen m.fl., 2010.)

Även i England använder en del skolor lärande utomhus. I England benämns dessa skolor *forest schools*. Det finns en viss skillnad mellan *forest schools* och *udeskole*. Inom *udeskole* är det klassläraren som undervisar och inom *forest schools* är det oftast en utomstående ledare som regelbundet kommer till skolan för att undervisa lärande utomhus. Inläringen inom *forest schools* är ofta aktivitetsfokuserat istället för att fokusera på integrering av skolämnen. (Bentsen, Bølling & Waite, 2016.) *Forest schools* fokus skiljer sig därmed från den finländska naturskolan vars syfte är att förverkliga den finländska läroplanen (Natur & Miljö, u.å.). *Forest schools* strävar efter att bygga upp elevers självförtroende, förbättra elevernas fysiska hälsa och att motivera elever till att studera. *Udeskole* och *forest schools* har dock mycket gemensamt. De jobbar enligt det progressiva tankesättet, vilket innebär att de strävar efter att ha en hög elevaktivitet och de fokuserar på elevens fysiska och psykiska välmående i samband med undervisningen. (Bentsen, Bølling & Waite, 2016.)

5 Metod

I detta kapitel presenteras inledningsvis forskningsfrågorna. Därefter beskrivs forskningsmetoden, fenomenografi, datainsamlingsmetoden, undersökningens genomförande samt bearbetningen och analysen av datan. Avslutningsvis behandlas studiens tillförlitlighet, trovärdighet och de etiska aspekterna.

5.1 Precisering av forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att undersöka lärande utomhus i naturskolekontext ur ett klassläraperspektiv. För att uppfylla syftet har följande forskningsfrågor formulerats.

1. Vilken uppfattning har klasslärare av utomhuspedagogik?
2. Hur upplever klasslärare naturskoldagarna?
3. Vilken betydelse anser klasslärare att fadderklassverksamheten ha haft för dem?

Klasslärares upplevelser av lärande utomhus i samarbete med naturskolan står i fokus för denna avhandling. Inledningsvis är jag intresserad av att ta reda på klasslärares uppfattning av utomhuspedagogik, vilket behandlas i den första forskningsfrågan. Forskningsfråga 2 ställs för att få ett djupare svar angående klasslärares upplevelser av naturskoldagarna. Fokuset i forskningsfråga 3 är att ta reda på om klasslärares egen undervisning förändrats i samband med deltagandet i fadderklassverksamheten.

5.2 Forskningsmetod

Forskning kan indelas i kvalitativa och kvantitativa studier. Det är forskningsämnet och forskningsobjektet som styr om studien ska vara kvalitativ eller kvantitativ. När frekvenser eller procent gällande ett visst fenomen ska undersökas är det passande att göra en kvantitativ studie. När forskaren är intresserad av människors handlingsmönster, reaktioner eller resonemang är det bra att göra en kvalitativ studie (Trost, 2010.) Fejes och Thornberg (2012) menar dock att både kvantitativa metoder

och kvalitativa metoder kan ingå i samma studie. Denna avhandling är av kvalitativ karaktär, eftersom det som undersöks är klasslärares uppfattning, upplevelser av och tankar om lärande utomhus.

5.3 Fenomenografi

Varje studie har en forskningsansats. Forskningsansatsen ska väljas utgående från studiens forskningsfrågor. Denna studie är fenomenografiskt inspirerad. Motiveringen till att jag valt fenomenografi som forskningsansats är att jag är intresserad av att ta reda på klasslärares uppfattning av utomhuspedagogik, naturskoldagarna och fadderklassverksamheten.

Det finns flera olika forskningsansatser som används i kvalitativa studier. Den hermeneutiska ansatsen, den fenomenologiska ansatsen och den fenomenografiska ansatsen är exempel på forskningsansatser som används i de kvalitativa studierna. (Olsson & Sörensen, 2011.) Denna avhandling har inspirerats av fenomenografin, eftersom syftet med den fenomenografiska forskningsansatsen är att ta reda på en individs uppfattning av omvärlden och hans åsikter om ett specifikt fenomen eller objekt (Alexandersson, 2006; Olsson & Sörensen, 2011; Uljens, 1989).

Det finns en problematik i att använda fenomenografi som forskningsansats. Varje människa har sina egna erfarenheter och upplevelser, vilket påverkar hur hen uppfattar och upplever olika fenomen. Forskaren kan ha svårigheter med att förstå vad respondenten menar när hen förklarar sina upplevelser av ett fenomen, eftersom forskaren inte har respondentens erfarenheter och upplevelser. (Alexandersson, 2006.)

5.4 Datainsamlingsmetod

För att få material till sin studie ska forskaren välja en datainsamlingsmetod. Forskaren kan till exempel välja att skicka ut enkäter eller att göra intervjuer. Det är oftast forskningsämnet som styr vilken datainsamlingsmetod som forskaren väljer. (Brinkmann & Kvale, 2017; Trost, 2010; Uljens, 1989.) Intervju som datainsamlingsmetod är lämplig att tillämpa när forskaren är intresserad av att få svar

på frågan hur någonting uppfattas av en individ (Brinkmann & Kvale, 2017). Intervju som metod används vanligen när en fenomenografisk forskning utförs (Alexandersson, 2006). Jag valde intervju som datainsamlingsmetod, eftersom jag är intresserad av att ta reda på klasslärares uppfattning av utomhuspedagogik, naturskoldagarna och fadderklassåret.

En intervju kan vara strukturerad eller halvstrukturerad. Det finns flera olika åsikter om när en intervju är strukturerad eller halvstrukturerad. (Trost, 2010.) Öppna svarsmöjligheter innebär att respondenten får svara med egna ord på en intervjufråga i jämförelse med när respondenten ska välja mellan fasta svarsalternativ (Brinkmann & Kvale, 2017). Enligt Brinkmann och Kvale (2017) är en intervju strukturerad enbart om svarsmöjligheterna till intervjufrågorna är fasta. Trost (2010) menar däremot att de flesta kvalitativa intervjuer är strukturerade fast svarsmöjligheterna är öppna, eftersom de flesta forskare har planerat och förberett sig inför intervjun, vilket är en strukturerad handling.

Enligt Alexandersson (2006) ska svarsalternativen inom fenomenografi vara öppna, eftersom syftet med intervjun är att få fram respondentens upplevelse av ett visst fenomen. I denna studie är intervjuerna halvstrukturerade. Jag förberedde mig inför intervjuerna genom att planera femton intervjufrågor, men jag ställde även följdfrågor till respondenten. Varje intervjufråga hade en öppen svarsmöjlighet, eftersom jag ville få djupare svar än ja- och nej- svar.

5.5 Undersökningens genomförande

I detta kapitel redogör jag för studiens genomförande. Jag började med att skicka e-postmeddelande till rektorerna för de skolor som deltagit i naturskolans fadderklassverksamhet. I e-postmeddelandet bad jag om att få kontakt med de klasslärare vars klasser deltagit i naturskolans fadderklassverksamhet under tidigare år. Jag skickade även e-postmeddelande direkt till en del klasslärare som jag visste hade deltagit. I e-postmeddelandet beskrev jag vad min studie går ut på och att deltagandet i studien är frivilligt. Jag poängterade även att allt som klassläraren säger behandlas konfidentiellt. Tre rektorer av fem svarade på mitt e-postmeddelande att de skulle fråga sina klasslärare om någon kunde tänka sig att ställa upp. Av de 15

klasslärare som jag kontaktade svarade de flesta inte på e-postmeddelandet. Slutligen gick åtta klasslärare med på att bli intervjuade.

Det är problematiskt att ge en exakt siffra på hur många respondenter som ska ingå i en studie för att studien ska vara trovärdig. För att forskaren ska kunna besvara forskningsfrågan eller forskningsfrågorna är det viktigt att hen har tillräckligt med respondenter. Forskaren måste dock ta tidsaspekten i beaktande. Att intervjua och bearbeta datainsamlingmaterialet är tidskrävande. (Brinkmann & Kvale, 2017; Nyberg & Tidström.) Arbetserfarenheten hos klasslärarna i denna studie varierar, eftersom klasslärarnas arbetserfarenhet är mellan fyra och tjugo år. Av de åtta klasslärare som deltog i studien är fem kvinnliga klasslärare och tre manliga klasslärare.

Jag kom överens med varje klasslärare om en tidpunkt för intervjun. Var intervjun skulle göras fick klassläraren bestämma, eftersom det är viktigt att respondenten känner sig trygg i den miljö där intervjun utförs (Brinkmann & Kvale, 2014). Alla intervjuer gjordes på respektive klasslärares arbetsplats i ett avskilt rum, vilket passade bra, eftersom miljön helst ska vara trevlig och lugn och utan störande moment i omgivningen. Dessutom ska ingen utomstående person höra själva intervjun. (Brinkmann & Kvale, 2014.)

Före varje intervju pratade jag om allmänna saker med klassläraren för att få hen att slappna av. Sedan frågade jag klassläraren om hen går med på att jag bandar intervjun på min telefon, eftersom en forskare alltid ska transkribera och sedan analysera resultaten från intervjun (Brinkmann & Kvale, 2017). Alla klasslärare gick med på att jag bandade intervjun. Det fanns dock en lärare som var skeptisk till att jag skulle banda intervjun. Efter att jag förklarat att jag enbart bandar intervjun för att sedan lättare kunna transkribera intervjun gick läraren med på att jag bandar intervjun. Läraren sade dock att jag absolut inte får citera hen i min avhandling. Att jag fick banda varje intervju var en lättnad för mig, eftersom jag under intervjun kunde koncentrera mig på det som respondenten sade istället för att sitta och föra anteckningar över intervjun.

Enligt Uljens (1989) är intervjuerna i fenomenografiska studier tidskrävande, eftersom forskaren grundligt försöker förstå en människas uppfattning av ett visst fenomen eller objekt. Intervjuerna i min studie varade mellan 15 och 30 minuter. Starrin (2006) menar att forskaren på förhand bestämmer vilka fenomen som hen ska fokusera på i

intervjusituationen. Under intervjuerna för denna studie fokuserade jag på klasslärarnas upplevelser och tankar om utomhuspedagogik, naturskoldagarna och fadderklassverksamheten. I slutet av varje intervju tackade jag respondenten.

5.6 Bearbetning och analys av data

Det är en fördel att forskaren själv utför intervjuerna för studien, eftersom intryck och det som sagts under intervjun kan processas i forskarens hjärna före hen transkriberar och analyserar materialet (Trost, 2010). De enskilda intervjuerna för denna studie gjordes av mig och de gjordes under en tidsperiod på två månader, vilket gjorde att jag hann processa vad som sagts i intervjuerna. Vartefter att en intervju gjorts transkriberade jag den, eftersom transkribering av en intervju är tidskrävande och jag ville göra det noggrant (Brinkman & Kvale, 2014). Jag transkriberade intervjuerna ordagrant, men jag skrev inte in pauser och skratt i texten, eftersom jag inte anser att den informationen är relevant för denna studie. Efter att alla intervjuer transkriberats utgjordes utskrifterna av 44 sidor, eftersom materialet ska bearbetas efter att transkriberingen är gjord (Trost, 2010).

I samband med att jag började bearbeta materialet insåg jag att det var mycket omfattande och valde därför att använda meningskategorisering som analysmetod, eftersom meningskategorisering är passande när en forskare vill ge en klar överblick av ett stort material (Brinkman & Kvale, 2014). Meningskategorisering ger möjlighet för forskaren att ta tillvara på det mesta som en respondent har sagt, eftersom metoden går ut på att komprimera det som respondenten sagt och sedan placera yttrandena i olika kategorier (Brinkman & Kvale, 2014).

För att veta hur jag skulle göra en analys följde jag Alexanderssons (1994) fyra steg för hur en forskare kan arbeta när hen ska bearbeta sitt material. För att skapa mig en helhetsbild läste jag igenom varje utskrift flera gånger. Det är viktigt att forskaren bekantar sig med sitt material i det första fasen av bearbetningsprocessen (Alexandersson, 1994). I den andra fasen ska forskaren fokusera på innehållet och försöka se likheter och skillnader i utskrifterna (Alexandersson, 1994), vilket jag såg, eftersom lärarnas åsikter var mycket olika i vissa frågor. När en forskare är i den tredje fasen av bearbetningsprocessen ska hen fokusera på utsagor som är väsentliga i

förhållande till fenomenet (Alexandersson, 1994). I samband med att jag bearbetade texten lämnade jag därmed bort utsagor som inte tangerade lärares upplevelser av utomhuspedagogik, naturskolan och naturskoldagar. I den sista fasen ska forskaren skapa kategorier i vilka respondenternas utsagor ska placeras (Alexandersson, 1994).

5.7 Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter

Tillförlitlighet

Inom forskning syftar begreppet *tillförlitlighet* på det att studien specifikt mäter det som forskaren har avsett att studera. Tillförlitligheten i kvalitativa studier är svår att mäta, eftersom det finns flera faktorer som påverkar datamaterialet och dess tillförlitlighet (Hultåker & Trost, 2016; Trost, 2010). I en kvalitativ studie kan till exempel respondentens humör påverka svaren som hen ger under en intervju (Hultåker & Trost, 2016). För att klassläraren inte skulle vara stressad eller irriterad fick hen välja tidpunkt och plats för intervjun. Det är inte enbart respondentens humör som kan påverka studien. Även forskaren själv kan indirekt påverka studien, eftersom tolkningar gjorda av en forskare under en intervju kan komma att påverka resultatet av studien. Forskaren kan till exempel tolka situationer under intervjun på olika sätt.

Trovärdighet

Inom forskning syftar begreppet *trovärdighet* på att verkligheten och tolkningen är kongruenta, vilket höjer studiens trovärdighet. (Olsson & Sörensen, 2011.) En forskare ska alltid presentera och diskutera trovärdigheten i sin studie, eftersom det ökar studiens trovärdighet (Trost, 2010). Under intervjuerna ställde jag följdfrågor till respondenterna för att säkerställa att jag förstått respondentens svar korrekt. Genom att ställa följdfrågor till respondenten påvisar forskaren att hen försöker förstå respondenten bättre, vilket ökar studiens trovärdighet, enligt Trost (2010).

Trovärdigheten är svår att mäta i en kvalitativ studie, eftersom intervju som metod ofta tillämpas i kvalitativa studier (Trost, 2010). När någonting muntligt omvandlas till skriftligt görs omvandlingen alltid subjektivt, vilket gör det svårt att fastställa hur sann en text är (Brinkmann & Kvale, 2017). Jag bandade varje intervju, vilket minskar textens subjektivitet, eftersom jag transkriberat exakt vad respondenten sagt.

Alexandersson (2006) frågar sig dock om en respondent i en undersökning alltid kan förklara sin upplevelse av ett fenomen på samma sätt som hen själv tänker kring upplevelsen.

Etik

Forskning ska alltid göras etiskt korrekt, vilket betyder att man aldrig får bryta mot kraven. Det etiskt viktigaste kravet är att konfidentialiteten behålls (Brinkmann & Kvale, 2017; Trost, 2010.) En respondents nära släkting eller vän ska inte kunna känna igen respondenten utgående från en studie, och därför anger jag inte i denna studie klasslärares ålder eller vilka skola de arbetar i. Forskaren får aldrig nämna vilka personer som har ingått i studien, vilket innebär att forskaren måste visa respekt för den intervjuades integritet. För att behålla respondenternas konfidentialitet i denna avhandling har varje respondent ett fingerat namn. Forskaren ska även behålla konfidentialiteten i samband med behandling och förvaring av datamaterialet. (Brinkmann & Kvale, 2017; Trost, 2010.)

Före intervjun fick varje klasslärare information om vem jag är och varför jag gör denna studie, eftersom respondenten före intervjun ska få veta undersökningens syfte och vem som kommer att få ta del av materialet från intervjun (Brinkmann & Kvale, 2017). Jag sade före intervjun till varje klasslärare att deltagandet i studien är frivilligt, eftersom respondenten alltid ska ge sitt samtycke till att delta i en studie (Brinkmann & Kvale, 2017; Trost, 2010). Jag hade dock redan skrivit i det första e-postmeddelandet som jag skickade till klasslärarna att deltagandet i studien är frivilligt.

Det finns ett etiskt dilemma med varje intervjusituation. Forskaren ska alltid tänka på hur mycket hen kan pressa respondenten för att hen ska ge det mest sanningsenliga svaret på intervjufrågan. Forskaren måste komma ihåg att respektera respondenten och inte pressa för hårt, vilket kan leda till att intervjun endast får fram den ytliga sanningen i ett fenomen (Brinkmann & Kvale, 2017.) Jag tror inte att fenomenen utomhuspedagogik, naturskoldagar och fadderklassverksamhet upplevs som känsliga ämnen av klasslärare, eftersom jag inte måste pressa klasslärarna på svar.

6 Resultatredovisning

I kapitel 6 redogörs för undersökningens resultat. Kapitlet är uppdelat i tre delar enligt studiens forskningsfrågor. I den första delen (6.1) presenteras *lärares uppfattning av utomhuspedagogik*. Sedan redovisas *naturskoldagarnas betydelse* (i 6.2). Slutligen presenteras *fadderklassverksamhetens betydelse* (i 6.3). Meningskategorisering används i resultatredovisningen. Kategorierna är inte rangordnade och varje kategori är lika viktig. Varje kategori exemplifieras med citat av lärare. För att öka läsbarheten och för att ingen ska kunna känna igen respondenterna har jag ändrat talspråket i citaten till lättläst skriftspråk.

6.1 Lärares uppfattningar av utomhuspedagogik

I detta kapitel presenteras resultat som besvarar forskningsfråga 1. *Vilken uppfattning har klasslärare av utomhuspedagogik?*

6.1.1 Lärares uppfattning av utomhuspedagogik

Baserat på lärarnas svar kunde fyra kategorier identifieras. I tabell 1 framgår lärares uppfattning av utomhuspedagogik.

Tabell 1. Lärares uppfattning av utomhuspedagogik.

Kategori	Antal utsagor
A) Undervisning utanför klassrummet	4
B) Lärande om natur och miljö	2
C) I huvudsak naturskolan	2
D) Lärande genom att använda flera sinnen	2
Totalt	10

Kategori A: Undervisning utanför klassrummet

Det största antalet utsagor tillhör kategorin *undervisning utanför klassrummet*. Sammanlagt finns det fyra utsagor där utomhuspedagogik anses vara undervisning som sker utanför klassrummet. I respondenternas svar framkommer det att lärare

Cecilia Björkqvist

uppfattar utomhuspedagogik som undervisning i en lärmiljö som är öppnare och större än ett klassrum.

Alltså det är ju i princip att du river väggarna i klassrummet.

(Lärare 2)

Du är inte låst som i ett fysiskt klassrum. (Lärare 4)

Kategori B: Lärande om natur och miljö

Två utsagor är placerade i kategorin *lärande om natur och miljö*. Utmärkande för denna kategori är att lärarnas beskrivningar av utomhuspedagogik som vistelse i skog och natur. Enligt lärarna är utomhuspedagogik även lärande om hur en människa ska och kan vistas i naturen. Lärarna anser till exempel att eleverna lär sig om vad som är tillåtet att göra i naturen.

Vara med där naturen är och lära dem lite hur man vistas där.

(Lärare 3)

Möjlighet att hålla på med pedagogik utomhus ... men i första hand om miljön och naturen i sig. (Lärare 4)

Kategori C: Naturskolan

Denna kategori har två utsagor av lärare. Lärarna nämner nästan enbart naturskolan i frågan om vad utomhuspedagogik är. I lärarnas utsagor beskrivs naturskolan som den aktör som behandlar och arbetar med utomhuspedagogik i skolan.

Det känns som att jag genast tänker naturskolan. (Lärare 5)

Kategori D: Lärande genom att använda flera sinnen

I kategorin *lärande genom att använda flera sinnen* är två utsagor placerade. Lärarna anser att utomhuspedagogik ger en möjlighet för eleverna att se, känna, höra och smaka på diverse fenomen när de är utomhus. Enligt lärarna är undervisningen trevligare för eleverna när de får lära sig genom att använda alla sina sinnen.

Det är också lite roligare att vara ute och lära sig och se på saker som finns där. (Lärare 1)

Man får se och röra för det mesta. (Lärare 3)

6.1.2 Omfattning av utomhuspedagogik som tillämpas i den ordinarie undervisningen

Baserat på lärarnas svar kunde tre kategorier identifieras gällande hur ofta lärare tillämpar utomhuspedagogik i sin ordinarie undervisning. I tabell 2 kategoriseras lärarnas utsagor enligt kategorierna *ibland*, *sällan* och *aldrig*.

Tabell 2. Omfattning av utomhuspedagogik som tillämpas i den ordinarie undervisningen.

Kategori	Antal utsagor
A) Ibland	3
B) Sällan	3
C) Aldrig	2
Totalt	8

I respondenternas utsagor framkommer det att ingen av lärarna tillämpar utomhuspedagogik regelbundet i sin ordinarie undervisning. Tre lärare hävdar att de använder utomhuspedagogik ibland. *Nå, till en viss del ja ... kan vara tre–fyra gånger per termin* (Lärare 2). Enligt lärarna schemalägger de inte lektioner med utomhuspedagogiskt innehåll, eftersom utomhuspedagogik inte ingår i den övergripande planeringen av undervisningen. Tre lärare beskriver tillämpandet av utomhuspedagogik som *sällan*. *Nå, ganska lite egentligen, men nog blir det ju* (Lärare 1). I två svar av lärare framkommer det att utomhuspedagogik aldrig används i undervisningen.

6.1.3 Lärares tillvägagångssätt för att ha utomhuspedagogik i sin ordinarie undervisning

Baserat på lärarnas svar kunde fyra kategorier identifieras. I tabell 3 framgår *hur* lärarna tillämpar utomhuspedagogik i sin egen undervisning.

Tabell 3. Lärares tillvägagångssätt för att tillämpa utomhuspedagogik i sin ordinarie undervisning.

Kategori	Antal utsagor
A) I omgivningslära och matematik	3
B) I bildkonst	3
C) Under utflykt	2
D) Ingen utomhuspedagogik	3
Totalt	11

Kategori A: I omgivningslära och matematik

Tre utsagor är placerade i kategorin *i omgivningslära och matematik*, eftersom utsagorna tangerar elevers lärande i omgivningslära eller matematik i samband med utomhuspedagogik. Artkännedom, insekter, smådjur i vatten, svampar, bär, trafikmärken och trafikvett är teman inom omgivningslära som eleverna har jobbat med i samband med utomhuspedagogik enligt lärarna. Matematiska kunskaper som eleverna har tränat på i samband med utomhuspedagogik är mätning och träning av tabeller.

Vi mätte hur lång en lyktstolpe är ute på skolgården. (Lärare 2)

I den här omgivningsläraboken som vi använder finns det ofta en sån där uteuppgift. (Lärare 5)

Kategori B: I bildkonst

Tre utsagor är placerade i kategorin *i bildkonst*. I respondenternas svar framkommer det att utomhuspedagogik tillämpas i samband med att eleverna hämtar naturföremål som till exempel kottar och löv. Naturföremålen används enligt lärarna sedan i läroämnet bildkonst. Lärarna hävdar att eleverna till exempel har skapat konst eller lärt

sig olika färgnyanser genom att få använda naturföremål. I lärarnas utsagor framkommer det att eleverna tillsammans med läraren gått ut för att se på byggnader, eftersom uppgiften har varit att lära sig att rita med perspektiv.

Inom olika projekt som man är ute och tar material från naturen.

(Lärare 1)

Plocka ihop konstverk av det som finns och tagit in ... med naturen.

(Lärare 3)

Kategori C: Under utflykt

I kategorin *under utflykt* är två utsagor placerade. Enligt respondenterna utövas utomhuspedagogik i samband med utflykter. Lärarna beskriver cykelutfärder och promenader i skogsmiljö som utflykter. Enligt lärarna är målsättningen med utflykter att eleverna ska ta sig till en specifik lärmiljö där utomhusaktiviteter sedan utförs. Respondenterna berättar till exempel att de varit på utflykter för att se på fåglar.

Man far på utflykter längre bort. (Lärare 5)

Vi har varit och gått vandringsleder. Så då har vi cyklat med hela klassen. (Lärare 2)

Kategori D: Ingen utomhuspedagogik

I kategorin *ingen utomhuspedagogik* är sammanlagt tre utsagor placerade. Lärarna beskriver osäkerhet inför att vistas i skolans närmiljö. En rädsla för att lektionens kvalitet ska försämrats utomhus hindrar lärarna från att tillämpa utomhuspedagogik. Enligt respondenternas svar påverkas lärarens undervisning av hans egna intressen. Om läraren personligen inte är intresserad av att vistas utomhus prioriterar läraren bort utomhuspedagogik, enligt respondenterna. Den personliga livssituationen påverkar även hur mycket extra program lärare orkar ha, enligt en lärare.

Jag är inte tillräckligt säker... för att jag ska ta ut mitt gäng och vi ska göra någonting tillsammans. Då vill jag planera jättebra så att det ska kännas meningsfullt och uppnår sitt syfte. (Lärare 4)

Jag har inte prioriterat det utan det har som fallit i bakgrunden av det andra ... klart det påverkar vad du själv brinner för. (Lärare 7)

6.1.4 Lärmiljöer där utomhuspedagogik tillämpas

Baserat på lärares svar kunde fyra kategorier över var utomhuspedagogik tillämpas identifieras. I tabell 4 kategoriseras lärarnas utsagor enligt kategorierna: *natur i skolans närmiljö, skolgården, lärmiljöer som är längre bort från skola och bymiljö i skolans närmiljö.*

Tabell 4. *Lärmiljöer där utomhuspedagogik tillämpas.*

Kategori	Antal utsagor
A) Natur i skolans närmiljö	6
B) På skolgården	2
C) Lärmiljöer på längre avstånd	3
D) Bymiljö i skolans närmiljö	1
Totalt	12

I fem utsagor av lärare framkommer det att utomhuspedagogik tillämpas i natur som finns i skolans närmiljö. I närmiljön ingår enligt lärarna närbelägen skog, strand och åker. *Vi har gått ut och jobbat till stranden (Lärare 3).* Enligt två utsagor av lärare används utomhuspedagogik på skolgården. *Men sedan kan det också vara väldigt enkla uppgifter som man kan göra på skolgården (Lärare 2).* Enligt tre utsagor av respondenter används utomhuspedagogik i lärmiljöer som är på längre avstånd från skolan. *Man far på utflykter längre bort (Lärare 5).* En lärare svarar att hen har använt utomhuspedagogik i en bymiljö. *Man kan gå på upptäcktsfärd i byn (Lärare 5).*

6.1.5 Fördelar med att tillämpa utomhuspedagogik i undervisningen

I tabell 5 framgår de sju kategorier som kunde identifieras utgående från lärarnas svar på vilka fördelar det finns med att tillämpa utomhuspedagogik i undervisningen.

Tabell 5. Fördelar med att tillämpa utomhuspedagogik i undervisningen.

Kategori	Antal utsagor
A) Ökad vana att vistas i naturen	3
B) Bättre samarbetsförmåga	1
C) Lättare för elever med svåra koncentrationssvårigheter	2
D) Roligt och mer motiverande	3
E) Konkretiserande och förankrande	3
F) Ökad fysisk aktivitet	4
G) Vistelse i frisk luft	3
Totalt	19

Kategori A: Ökad vana att vistas i naturen

Tre utsagor är placerade i kategorin *ökad vana att vistas i naturen*. I lärarnas svar framkommer det att dagens elever är ovana med att vistas i naturen. Enligt lärarna är det allt färre elever som vistas i naturen på sin fritid. Att hitta i skogen och att veta vad som går att äta i skogen är nyttig kunskap, vilket eleverna får i samband med utomhuspedagogik, anser lärarna.

Det är jätteviktigt att de blir vana att... och hitta. (Lärare 3)

Man kan inte utgå från att barn nuförtiden är vana att gå ut i skogen. (Lärare 4)

Kategori B: Bättre samarbetsförmåga

I kategorin *bättre samarbetsförmåga* är en utsaga placerad. Läraren anser att utomhuspedagogik ofta innehåller gruppuppgifter och gruppaktiviteter som utvecklar

elevernas samarbetsförmåga. Dessutom upplever läraren en fördel i att samarbetet utförs utanför klassrummet, eftersom eleverna tränas i att samarbeta i olika lärmiljöer.

Att man inte är låst i att du kan bara samarbeta inom fyra väggar.

(Lärare 4)

Kategori C: Lättare för elever med svåra koncentrationssvårigheter

I kategorin *lättare för elever med svåra koncentrationssvårigheter* är sammanlagt två utsagor placerade. I respondenternas utsagor framkommer det att elever som har koncentrationssvårigheter eller svårigheter med att sitta stilla gynnas av utomhuspedagogik. Lärarna hävdar att elever som har svårigheter i de skriftliga läroämnena ofta är duktigare inom de praktiska ämnena. Elever med koncentrationssvårigheter får i samband med en lektion utomhus chansen att lysa och visa vad de är bra på, vilket enligt lärarna är viktigt med tanke på elevernas självförtroende. Sammanlagt två lärare anser att elever med koncentrationssvårigheter eller andra svårigheter inte gynnas av utomhuspedagogik, eftersom lärarna menar att elever som har ett specialbehov inte klarar av den förändring i skolvardagen som utomhuspedagogiken kräver.

Vara ute i naturen och kunna bevisa vad de var duktiga på och att de kunde prestera jättebra med att slutföra uppgifter, vilket inte alltid var en garanti i det fysiska klassrummet. (Lärare 4)

Men som sagt så finns det också de här sidorna som specialeleverna, som inte klarar av det här så bra. (Lärare 5)

Kategori D: Roligt och mer motiverande

I kategorin *roligt och mer motiverande* är sammanlagt tre utsagor placerade. Enligt lärarna uppskattar eleverna utomhuspedagogik. I lärarnas utsagor framkommer det att eleverna blir mera fokuserade och intresserade av undervisningen när den sker i samband med utomhuspedagogik. Lärarna menar att eleverna upplever utomhuspedagogiken som mer spännande än den vardagliga undervisningen i klassrummet.

Det är engagemanget från elevernas sida. Att det märker jag är någonting som de uppskattar. (Lärare 2)

De tycker det är jätteroligt att gå ut och så är de ofta ganska motiverade. (Lärare 5)

Kategori E: Konkretiserande och förankrande

Tre utsagor av lärare är placerade i kategorin *konkretiserande och förankrande*. Enligt lärarna är det en fördel att kunna konkretisera teoretisk kunskap i samband med utomhuspedagogik. I respondenternas utsagor framkommer det att kunskap som eleverna fått genom en läsebok eller en arbetsbok förankrats i samband med utomhuspedagogik, eftersom eleverna själva fått uppleva och studera samma fenomen de läst om. Enligt lärarna är det en självklarhet att utomhuspedagogik ska ingå i undervisningen när eleverna till exempel jobbar med teman som svamp, bär och insekter.

Att kunna konkretisera någonting som du sitter och läser i en arbetsbok eller läsebok kan du faktiskt ha utanför fönstret. (Lärare 2)

Man kan kolla i boken först och sedan i verkligheten. (Lärare 5)

Kategori F: Ökad fysisk aktivitet

I kategorin *ökad fysisk aktivitet* är sammanlagt fyra utsagor placerade. Lärarna anser att utomhuspedagogik medför mera rörelse och fysisk aktivitet i undervisningen, vilket lärarna anser är en fördel. Enligt lärarna mår eleverna bra av att vara fysiskt aktiva under en skoldag. Det framkommer i lärarnas utsagor att det finns elever som har svårigheter med att sitta stilla och att dessa elever gynnas av utomhuspedagogik, eftersom eleverna får röra på sig i samband med undervisningen.

Jätteviktigt att de blir vana med att röra sig. (Lärare 3)

De är ju barn. Klart de måste få röra på sig! (Lärare 4)

Kategori G: Vistelse i frisk luft

Tre utsagor av lärare är placerade i kategorin *vistelse i frisk luft*. I respondenternas utsagor framkommer det att utomhuspedagogik medför vistelse i frisk luft, vilket har en positiv inverkan på elevernas mående. Lärarna menar att eleverna ibland är trötta men att utomhuspedagogik gör eleverna piggare. Enligt lärarna är det vistelse i frisk luft som påverkar elevernas ork positivt.

Eleverna är inte lika trötta när de får vara ute. (Lärare 1)

6.1.6 Hinder för att ha utomhuspedagogik i undervisningen

I tabell 6 framgår de sex kategorier som kunde identifieras utgående från lärarnas svar för vilka hinder det finns när det gäller att ha utomhuspedagogik i undervisningen.

Tabell 6. *Hinder för att ha utomhuspedagogik i undervisningen.*

Kategori	Antal utsagor
A) Tidsbrist	7
B) Disciplinära problem	2
C) Krav på samplanering	3
D) Inga hinder	3
Totalt	15

Kategori A: Tidsbrist

I kategorin *tidsbrist* är sammanlagt sju utsagor placerade. Lärarna menar att tidsbrist är ett hinder för utomhuspedagogik. Lärarna anser att planering och tillverkning av material till utomhuslektioner är tidskrävande. Respondenterna upplever att lärare redan har mycket att göra och de anser att lärare inte har tid över för något extra. Lärarna menar att utomhuspedagogik kräver byte av lärmiljö, vilket enligt lärarna är tidskrävande. Dagens elever är enligt lärarna sämre på att ta sig till en annan lärmiljö än vad de tidigare varit. Det framkommer dock i en utsaga av en lärare att hen utnyttjar dubbellektioner för att kunna ha utomhuspedagogik i undervisningen. *På en dubbellektion då kan du fara och göra någonting eller om du har en eftermiddag när vi har något läsamne* (Lärare 2).

Det borde avsättas en viss tid för det varje vecka och vad skulle man ta av? (Lärare 5)

Jag har en sån där känsla att man... att jag är lite jagad, att jag inte hinner med det som jag upplever som viktigt. (Lärare 7)

Kategori B: Disciplinära problem

I kategorin *disciplinära problem* är sammanlagt två utsagor placerade. Lärarna upplever svårigheter med en del elever i samband med utomhuspedagogik, eftersom eleverna inte lyder dem eller följer regler. Enligt lärarna klarar en del elever inte av den frihet som tillkommer i samband med utomhuspedagogik, eftersom eleverna i samband med utomhuspedagogik blir överaktiva och oroliga. I respondenternas utsagor framkommer det att elever som har svårigheter med att lyda och följa regler behöver en skoldag som alltid har samma schema. Enligt en lärares utsaga är disciplinära problem inte ett hinder för utomhuspedagogik, eftersom det är lärarens uppgift att vara strukturerad och få eleverna att lyda även utomhus.

De finns så många barn idag som inte klarar av vissa typer av aktiviteter som inte klarar av att jobba i grupp eller att lyda regler. Då är det inte så roligt att gå ut med dem. (Lärare 5)

Vissa elever kan ju släppa loss ordentligt när de kommer utomhus, men varför skulle inte de få göra det? De är ju barn? (Lärare 4)

Kategori C: Krav på samplanering

Tre utsagor är placerade i kategorin *krav på samplanering*. I respondenternas utsagor framkommer det att en del lärare samplanerar sin undervisning med en kollega. Om inte kollegan vill använda utomhuspedagogik i undervisningen hindrar det den andra läraren från att ha utomhuspedagogik i hans undervisning, eftersom respondenterna anser att det inte går att avvika från planering som gjorts med en kollega. Enligt lärarna är det inte möjligt att använda sig av utomhuspedagogik i undervisningen, eftersom

specialläraren jobbar med vissa elever och inte har möjlighet eller tid för att komma utomhus där resten av eleverna och läraren är.

I så fall ska man ha med kanske specialläraren och det är kanske inte riktigt möjligt. (Lärare 3)

Det handlar nog allra mest om våra scheman ... man hamnar involvera så många andra lärare. (Lärare 8)

Kategori D: Inga hinder

I kategorin *inga hinder* är sammanlagt tre utsagor placerade. Det som är utmärkande i denna kategori är lärarnas åsikter om att det inte finns några hinder eller nackdelar med att tillämpa utomhuspedagogik. Enligt lärarna vill inte andra lärare tillämpa utomhuspedagogik, eftersom det kräver extra jobb av läraren. *Jag tror att många drar sig för...* (Lärare 2).

6.1.7 Lärares önskemål om vad som kunde ingå i en fortbildning i utomhuspedagogik

En av respondenterna har under sin studietid gått kurser i utomhuspedagogik. Läraren har dessutom fritidsintressen som tangerar utomhuspedagogik. Resten av respondenterna har inte gått någon fortbildning i utomhuspedagogik. En lärare svarade nekande till att vilja delta i en fortbildning i utomhuspedagogik, eftersom *det inte är mitt största pedagogiska intresse* (Lärare 5). Sex lärare svarade att de skulle vara intresserade av att gå en fortbildning i utomhuspedagogik. I fem utsagor av lärare framkommer det att lärarna önskar konkreta tips och idéer på vad de kan göra med sina elever i samband med utomhuspedagogik. Enligt lärarna får idéerna inte vara för svåra att förverkliga i deras egen undervisning. *Jag vill ha konkreta tips ... så att jag kan ta rakt av och in i min undervisning* (Lärare 7). Lärarna poängterar att fortbildningen gärna får vara konkret och praktisk. *Inte så mycket teori utan att man skulle göra det själv och uppleva det som elev fast man är på kurs* (Lärare 1). Enligt en lärares utsaga ska fortbildningen gärna innehålla konkreta idéer på hur hen kan använda sig av utomhuspedagogik i alla läroämnena, vilket skulle bidra till variation i lärarens undervisning utomhus.

6.1.8 Sammanfattning

I följande avsnitt sammanfattas kapitel 6.1 som besvarat forskningsfråga 1. *Vilken uppfattning har klasslärare av utomhuspedagogik?* I lärarnas beskrivning om sin uppfattning av utomhuspedagogik kunde fyra kategorier urskiljas: undervisning utanför klassrummet, lärande om natur och miljö, i huvudsak naturskolan samt lärande genom att använda flera sinnen. Enligt lärarna används utomhuspedagogik ibland, sällan eller aldrig i deras undervisning. Lärarna menade att utomhuspedagogik tillämpas i samband med omgivningslära, matematik, bildkonst och utflykter. En stor del av lärarna berättade att de befunnit sig i natur som finns i skolans närmiljö när de använt sig av utomhuspedagogik.

I intervjupersonernas beskrivning av fördelar med utomhuspedagogik kunde sju kategorier identifieras: ökad vana att vistas i naturen, bättre samarbetsförmåga, lättare för elever med svåra koncentrationssvårigheter, roligt och mer motiverande, konkretiserande och förankrande, ökad fysisk aktivitet samt vistelse i frisk luft. Lärarna beskrev dock också hinder för utomhuspedagogik, vilka kategoriserades i: tidsbrist, disciplinära problem samt krav på samplanering. Alla lärare förutom en lärare sade sig vill gå på en fortbildning i utomhuspedagogik. Från fortbildningen önskade sig lärarna konkreta och praktiska tips till utomhusundervisning.

6.2 Naturskoldagarnas betydelse

I detta kapitel presenteras resultat som besvarar forskningsfråga 2. *Hur upplever klasslärare naturskoldagarna?*

6.2.1 Lärares upplevelser av aktiviteterna under naturskoldagarna

I tabell 7 framgår de tre kategorier som kunde identifieras utgående från lärarnas svar om hur de upplevde aktiviteterna under naturskoldagarna.

Tabell 7. Lärares upplevelser av aktiviteterna under naturskoldagarna.

Kategori	Antal utsagor
A) Välplanerade	5
B) Årstidsanpassade	2
C) Lekfulla	3
Totalt	10

Kategori A: Välplanerade

I kategorin *välplanerade* är sammanlagt fem utsagor placerade. Enligt lärarna är alla naturskoldagar välplanerade med varierande uppgifter och aktiviteter för eleverna. Lärarna uppskattar att de inte själva behöva planera och leda undervisningen, eftersom det ger en möjlighet för lärarna att observera elevernas arbete. Enligt respondenterna är det viktigt att lärarna ibland har möjlighet att enbart observera sina elever, eftersom lärarna inte alltid hinner göra det i den vanliga undervisningen.

Det är bra planerat. (Lärare 1)

Det är så sällan som jag gör det. Att bara observera dem för jag ser sällan dem ur den synvinkeln, barnen. (Lärare 7)

Man fick följa med eleverna ... man fick se saker som man inte annars ser när man själv håller i trådarna. (Lärare 8)

Kategori B: Årstidsanpassade

TVå utsagor är placerade i kategorin *årstidsanpassade*. Utmärkande för denna kategori är lärarnas åsikter angående hur väl uppgifterna och aktiviteterna under naturskoldagen passar årstiden. Lärarna anser att det är bra att naturskoldagarna är utspridda över hela läsåret. Enligt lärarna är det viktigt att eleverna får vistas i naturen under alla årstider.

De tajmade jättebra med årstiderna. Att de fick uppleva jättebra uppgifter oberoende på årstiden. (Lärare 4)

Kategori C: Lekfulla

I kategorin *lekfulla* är sammanlagt tre utsagor placerade. Enligt lärarna var det mycket lek under naturskoldagarna. Lärarna uppskattar att naturskoldagarna innehåller mycket lek, eftersom de anser att eleverna mår bra av att få leka och röra på sig. Lärarna hävdar att eleverna fick ny kunskap i samband med lekarna. Eleverna fick till exempel kunskap om näringskedjan genom en lek. Enligt en utsaga av en lärare är det bra med lek under naturskoldagarna, men läraren anser att det blev för mycket lek och att det skulle ha kunnat vara mera uppgiftsbaserade aktiviteter.

Det leker vi på gymnastiken också. Eleverna tycker om att leka dem ännu två år efter, de där samma lekarna. (Lärare 2)

6.2.2 Lärares åsikter om hur naturskoldagarna kompletterar undervisningen i skolan

Av tabell 8 framgår de tre kategorier som kunde identifieras utgående från lärarnas svar angående hur väl naturskoldagarna kompletterar undervisningen i skolan.

Tabell 8. Lärares åsikter om hur naturskoldagarna kompletterar undervisningen i skolan.

Kategori	Antal utsagor
A) Teoretisk kunskap genom praktiska uppgifter	3
B) Utomhusvistelse i undervisningen	3
C) I enighet med den nationella läroplanen	5
Totalt	11

Kategori A: Teoretisk kunskap genom praktiska uppgifter

I kategorin *teoretisk kunskap genom praktiska uppgifter* är sammanlagt tre utsagor placerade. Enligt lärarna kompletterar naturskoldagarna undervisningen i skolan, eftersom den kunskap som eleverna får av en lärobok i skolan förankras genom praktiska övningar och uppgifter under en naturskoldag. Lärarna anser att det inte alltid finns tid eller möjlighet till att göra praktiska uppgifter i den ordinarie undervisningen, vilket är orsaken till att lärarna anser att naturskoldagarna kompletterar den vanliga undervisningen.

Att man gått igenom det i någon bok och sedan får gå ut och inspektera ... det kompletterar nog varandra jättebra. (Lärare 1)

Den kompletterar på det sättet förstås att man får den här biten att man får gå ut och får konkretiserat vissa saker som man haft i teorin inne i klassrummet. (Lärare 5)

Kategori B: Utomhusvistelse i undervisningen

Sammanlagt tre utsagor är placerade i kategorin *utomhusvistelse i undervisningen*. Utmärkande för denna kategori är lärarnas utsagor angående utomhusvistelsen under naturskoldagarna. Lärarna uppskattar att naturskoldagarna medför utomhusvistelse, eftersom lärarna upplever att de själva inte vistas tillräckligt mycket utomhus i samband med sin undervisning.

Dels för att utomhuspedagogik är ganska obefintligt annars, så ja.
(Lärare 7)

Just det här komplementet att man får vara ute. (Lärare 1)

Kategori C: I enlighet med den nationella läroplanen

I kategorin *i enlighet med den nationella läroplanen* är fem utsagor placerade. Naturskoldagarna följer enligt lärarna den finländska läroplanen, vilket är viktigt för lärarna. Eleverna har under naturskoldagarna fått kunskap om Finlands växter och djur, vilket enligt lärarna korrelerar med den finländska läroplanen. Enligt lärarna kompletterar naturskoldagarna den vanliga undervisningen, eftersom eleverna under naturskoldagarna arbetar med teman som lärarna skulle ha behandlat i den ordinarie undervisningen fast de inte skulle ha medverkat i fadderklassverksamheten.

Just i läroplanen för fyran fanns det just vatten och allt det som togs upp i naturskolan. (Lärare 3)

De följde bra med läroplanen tycker jag. (Lärare 4)

Det är direkt taget ur läroplanen för fyran ... det hänger helt ihop, det går hand i hand. (Lärare 8)

6.2.3 Användningen av naturskolans material till för- och efterarbete

Alla lärare hävdar att de har använt sig av materialet som de fått av naturskolan till för- och efterarbete. I respondenternas utsagor framkommer det att eleverna har gjort talgbollar och kikare, eftersom det har varit uppgifter i materialet som lärarna fått av

naturskolan. Enligt lärarna är förarbetsmaterialet viktigt, eftersom materialet förbereder eleverna inför en naturskoldag. *Det där förarbetet blev som det hann vi gå igenom* (Lärare 2). Enligt lärarna har efterarbetsmaterialet använts lite, eftersom lärarna upplever att de inte har tid för det. Två lärare anser att de inte alls behöver ett efterarbetsmaterial av naturskolan, eftersom de själva vill planera efterarbetet. *Då var jag inte i behov av att någon skulle styra hur vi skulle göra efterarbetet* (Lärare G).

6.2.4 Sammanfattning

I följande avsnitt sammanfattas kapitel 6.2 som besvarat forskningsfråga 2. *Hur upplever klasslärare naturskoldagarna?* I intervjupersonernas beskrivning av aktiviteterna under naturskoldagarna kunde tre kategorier identifieras: välplanerade, årstidsanpassade och lekfulla. Lärarna ansåg att naturskoldagarna kompletterar undervisningen i skolan och de poängterade att naturskoldagarna är i enighet med den nationella läroplanen, vilket lärarna anser är bra. Materialet till för- och efterarbete som lärarna fått av naturskolan har använts av lärarna. Användningen av materialet har dock gjorts i varierande omfattning bland lärarna.

6.3 Fadderklassverksamhetens betydelse

I detta kapitel presenteras resultat som besvarar forskningsfråga 3. *Vilken betydelse anser klasslärare att fadderklassverksamheten har haft för dem?*

6.3.1 Fadderklassverksamhetens inverkan på lärare och deras undervisning

Alla lärare sade att medverkan i fadderklassverksamheten har inverkat på dem och deras undervisning positivt. I tabell 9 framgår de fyra kategorier som kunde identifieras utgående från lärarnas svar över hur medverkan i fadderklassverksamheten inverkat på dem samt vilken påverkan samarbetet med naturskolan haft på deras undervisning.

Tabell 9. Fadderklassverksamhetens inverkan på lärare och deras undervisning.

Kategori	Antal utsagor
A) Ökad inspiration	7
B) Förändrad uppfattning av utomhuspedagogik	3
C) Nya idéer till aktiviteter och uppgifter utomhus	5
D) Ökad trygghetskänsla och ökat självförtroende	7
Totalt	22

Kategori A: Ökad inspiration

Sammanlagt sju utsagor är placerade i kategorin *ökad inspiration*. Enligt lärarna har naturskolan inspirerat dem till att använda utomhuspedagogik i sin ordinarie undervisning. Lärarna menar att de blivit inspirerade av professionella naturskollärare. Även lyckade naturskoldagar har inspirerat lärarna till att tillämpa mera utomhuspedagogik i sin undervisning. En del av lärarna menar dock att de inte ännu hunnit ha utomhuspedagogik i sin undervisning fast de blivit inspirerade av naturskolan.

Ja! Nog är det alltid så. När man är ute och har det roligt. Speciellt om vädret är lyckat så är det jättekul. (Lärare 1)

Ja det inspirerade mig absolut! Men den där praktiska verkstaden har tyvärr inte...har jag inte förverkligat. (Lärare 7)

Jo! Kanske just konceptet. Att det var genom lagom lek och lagom som inläring som de fick mycket ut av det. (Lärare 3)

Kategori B: Förändrad uppfattning av utomhuspedagogik

I kategorin *förändrad uppfattning om utomhuspedagogik* är sammanlagt tre utsagor placerade. Enligt lärarna har de i samband med naturskoldagarna insett att utomhuspedagogik inte är svårt eller komplicerat. Lärarna menar att de via medverkan i fadderklassverksamheten har förstått att utomhuspedagogik kan användas i skolans närmiljö.

Att de behöver inte alltid vara så svåra saker heller eller så avancerat. (Lärare 2)

Att till exempel bara en enkel naturruta som man följer med. (Lärare 3)

Att bara ha vanlig lek mitt i vintern. (Lärare 4)

Kategori C: Nya idéer till aktiviteter och uppgifter utomhus

I kategorin *nya idéer till aktiviteter och uppgifter utomhus* är fem utsagor placerade. Naturskoldagarna har enligt lärarna gett dem idéer till nya aktiviteter och uppgifter som kan göras utomhus. I respondenternas utsagor framkommer det att de aktiviteter och uppgifter som gjordes under naturskoldagarna har använts i lärarnas egen undervisning. Lärarna menar att utomhusaktiviteter som gjordes under naturskoldagarna även har fungerat som grund i planeringen av nya utomhusaktiviteter.

Någonting liknande kan man hitta på. (Lärare 1)

Ja och många idéer till vad man kan göra. (Lärare 7)

Kategori D: Ökad trygghetskänsla och ökat självförtroende

Sammanlagt sju utsagor är placerade i kategorin *ökad trygghetskänsla och ökat självförtroende*. Enligt lärarna har medverkan fadderklassverksamheten gjort dem tryggare inför att vistas utomhus med sina elever. Lärarna anser att det var en trygghet att inte behöva vara ansvarig för undervisningen under naturskoldagarna, eftersom lärarna under naturskoldagarna fick vänja sig med att vistas utomhus med sina elever. Enligt lärarna känner de en trygghet i att de vet hur eleverna agerar utomhus, eftersom de har sett hur eleverna agerat och arbetat under naturskoldagarna. Lärarna hävdar att de fått ett bättre självförtroende inför att ha utomhuspedagogik i sin egen undervisning. Enligt lärarna är det erfarenheten av att ha medverkat i fadderklassverksamheten som gett dem ett bättre självförtroende inför att använda utomhuspedagogik.

Det har nog en stor betydelse av att man vet vad man kan göra...så nog blir man tryggare i lärarrollen. (Lärare 1)

Kanske på det sättet att jag märkte att det här fixar jag ganska bra själv. (Lärare 5)

Så det här var bästa fortbildningen också. Att man fick ta del av hur någon annan jobbar. (Lärare 7)

6.3.2 Lärares utvecklingsförslag på fadderklassverksamheten

Lärarna är överlag nöjda med fadderklassverksamheten men de har också förbättringsförslag. En lärare föreslår att naturskoldagarna skulle kunna ordnas i ett skogsområde som inte är nära skolan. Läraren menar att det blir tråkigt för eleverna om de är bekanta med skogsmiljön. *Jag skulle gärna ha varierat med skogsområdet (Lärare 4)*. En lärare anser att aktiviteterna under naturskoldagarna skulle kunna göras effektivare. Enligt läraren blev det kallt under de naturskoldagarna som inföll på vintern, eftersom det var mycket stillastående och diskussion. Läraren anser att aktiviteter under kallare dagar kunde fokusera på fysiskt aktivitet för att uppehålla värmen. *Det blev ganska kallt att stå i ring och lyssna ... man skulle ha tagit den delen kortare (Lärare 5)*. En lärare skulle vill ha material av naturskolan. Enligt läraren är det svårt att repetera det som eleverna lärt sig under en naturskoldag, eftersom hen inte har tillgång till naturskolans material. Läraren önskar sig utskrivbara bilder och memoryspel för att till exempel kunna repetera art kunskap. *Det skulle gärna få finnas*

material att skriva ut som man kan jobba med efteråt (Lärare 3). En lärare önskar att naturskolan skulle utveckla flera teman som lärare kunde få välja mellan. Läraren föreslår till exempel övergödning av vattendrag, nedskräpning, miljögifter och skötsel av miljön som teman naturskolan kunde utveckla. Enligt läraren skulle det även vara bra om eleverna skulle tillverka någonting som kunde påminna dem om vad de lärt sig under en naturskoldag. Enligt läraren kunde eleverna tillverka en portfolio under fadderklassverksamheten, eftersom eleverna i portfolion lätt kunde se tillbaka på vad de lärt sig.

6.3.3 Lärares tankar om att regelbundet ha utomhuspedagogik i undervisningen

I sammanlagt sju utsagor av respondenterna framkommer det att lärarna skulle kunna tänka sig att regelbundet tillämpa utomhuspedagogik i sin undervisning. Lärarna har dock några krav som de vill ha uppfyllda innan de kan tänka sig att regelbundet använda utomhuspedagogik. Enligt två utsagor av respondenter borde kollegan i parallellklassen också tillämpa utomhuspedagogik regelbundet i sin undervisning, eftersom lärarna samplanerar undervisningen. *Man skulle måsta göra det till att båda gör det* (Lärare 3). I tre utsagor framkommer det att utomhuspedagogik borde schemaläggas för att det ska ske regelbundet. En lärare anser att hen skulle behöva få nya elever för att hen regelbundet ska använda utomhuspedagogik, eftersom hen upplever att det borde schemaläggas från början. *Om man tänker på en ny grupp och så att man medvetet sätter in det från början* (Lärare 7). En lärare upplever att hen inte kan tänka sig att regelbundet tillämpa utomhuspedagogik, eftersom hen anser att skolvardagen för tillfället innehåller för mycket extra och hen önskar sig flera av de vanliga skoldagarna.

Utomhuspedagogik borde användas mera regelbundet i undervisningen anser en lärare, eftersom det finns flera fördelar med utomhuspedagogik. *Man borde ta sig som tid att flytta ut dem. Speciellt när det är höst och vår* (Lärare 2). Enligt en lärare skulle hens undervisning bli mera ämnesöverskridande i samband med regelbunden användning av utomhuspedagogik, vilket enligt läraren är anledningen till att hen är positivt inställd till utomhuspedagogik. *Att där kunna ta med eleverna och ha modersmålslektioner ute och kanske få in lite det här med naturen och att skriva om naturen ... att man skulle koppla ihop det med omgivningslära.*

6.3.4 Sammanfattning

I följande avsnitt sammanfattas kapitel 6.3 som besvarat forskningsfråga 3. *Vilken betydelse anser klasslärare att fadderklassverksamheten har haft för dem?* Den positiva inverkan fadderklassverksamheten haft på lärarna och deras undervisning kan delas in i fyra kategorier: ökad inspiration, förändrad uppfattning om utomhuspedagogik, nya idéer till aktiviteter och uppgifter utomhus samt ökad trygghetskänsla och ökat självförtroende. Överlag är lärarna nöjda med fadderklassverksamheten. Lärarna har dock några förbättringsförslag. En lärare önskar sig till exempel att naturskolan skulle tillverka material som lärare kunde skriva ut, eftersom det skulle underlätta repeterandet av det som eleverna lärt sig under naturskoldagarna. Alla respondenter förutom en lärare kan tänka sig att regelbundet använda sig av utomhuspedagogik i sin ordinarie undervisning. Lärarna påpekar dock att det finns vissa hinder som borde åtgärdas före de tänka sig att regelbundet använda sig av utomhuspedagogik.

7 Diskussion

I kapitel 7 diskuteras inledningsvis studiens resultat i relation till tidigare forskning. Därefter diskuteras metodvalet i relation till tidigare forskning. Slutligen ges förslag på fortsatt forskning.

7.1 Resultatdiskussion

För att besvara studiens forskningsfrågor som presenteras i (5.1) intervjuade jag åtta klasslärare som deltagit i naturskolans fadderklassverksamhet. För att göra kapitel 7.1 tydligt går jag igenom en forskningsfråga i taget. För varje forskningsfråga diskuteras resultatet i relation till tidigare forskning.

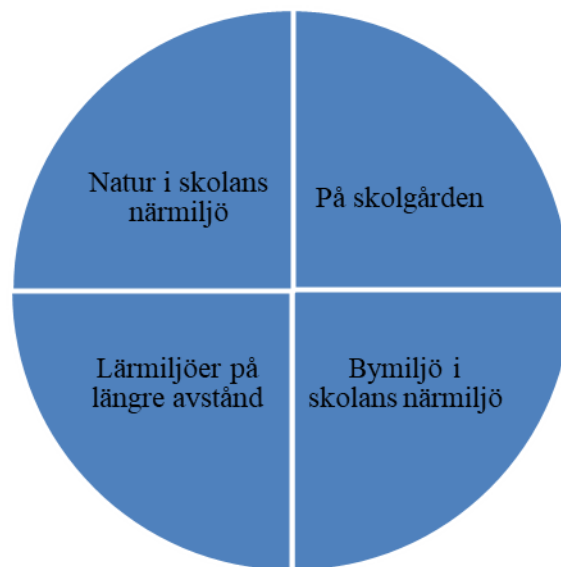
7.1.1 Vilken uppfattning har klasslärare av utomhuspedagogik?

I figur 1 framkommer lärarnas uppfattning av utomhuspedagogik. Liksom Mygind (2009) menade flera av lärarna att utomhuspedagogik innebär undervisning utanför klassrummet. En del av lärarna ansåg att utomhuspedagogik endast innebär lärande om natur och miljö, vilket inte stämmer överens med Bentsen och Søndergaard Jensen (2012), eftersom de anser att utomhuspedagogik kan användas i alla läroämnen. Några av lärarna menade att utomhuspedagogik innebär naturskola. Naturskolans syfte är dock egentligen att stödja skolor i deras vanliga verksamhet, vilket de strävar efter att göra genom att ha naturskoldagar och handleda lärare i utomhuspedagogik (Natur och Miljö, u.å.). Enligt några av lärarna är utomhuspedagogik lärande genom att använda flera sinnen, vilket även Szczepanski (2011) och Fägerstam (2012) menar, eftersom de hävdar att utomhuspedagogik ger möjlighet åt eleverna att arbeta med alla sina sinnen. Lärares brist på kunskap om vad som egentligen är utomhuspedagogik kan i enlighet med Legge och Remington (2017) till en viss del konstateras, eftersom lärarna inte var helt säkra på vad utomhuspedagogik är. Respondenterna kunde dock berätta i stora drag vad utomhuspedagogik är, men de var osäkra på vad som egentligen ingår i utomhuspedagogik.



Figur 1. Lärares uppfattning av utomhuspedagogik.

I figur 2 presenteras lärmiljöer lärarna använt sig av i samband med utomhuspedagogik. De flesta av lärarna angav att de använt sig av utomhuspedagogik i lärmiljöer som finns utomhus och nära skolan. Lärare upplever ofta att utomhuspedagogik måste utövas i områden där det finns mycket grönska (Foskett & Han, 2007). Utomhuspedagogik kan dock användas i flera olika typer av lärmiljöer (Bentsen & Søndergaard Jensen, 2012; Dahlgren m.fl., 2006). Några av lärarna menade att de använt sig av olika typer av utomhuspedagogik när de varit på skolgården, vilket Fägerstam (2014) menar är passande, eftersom det bra går att använda utomhuspedagogik på en skolgård. En del av lärarna ansåg att utomhuspedagogik kräver en lärmiljö som är på långt avstånd från skolan. Lärarna menade att de använder sig av utomhuspedagogik när de är på utflykt med eleverna. Att åka på utflykt längre bort från skolan är i överensstämmelse med Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014). Utomhuspedagogik kräver dock inte en lärmiljö som är på långt avstånd från skolan (Karppinen, 2012).



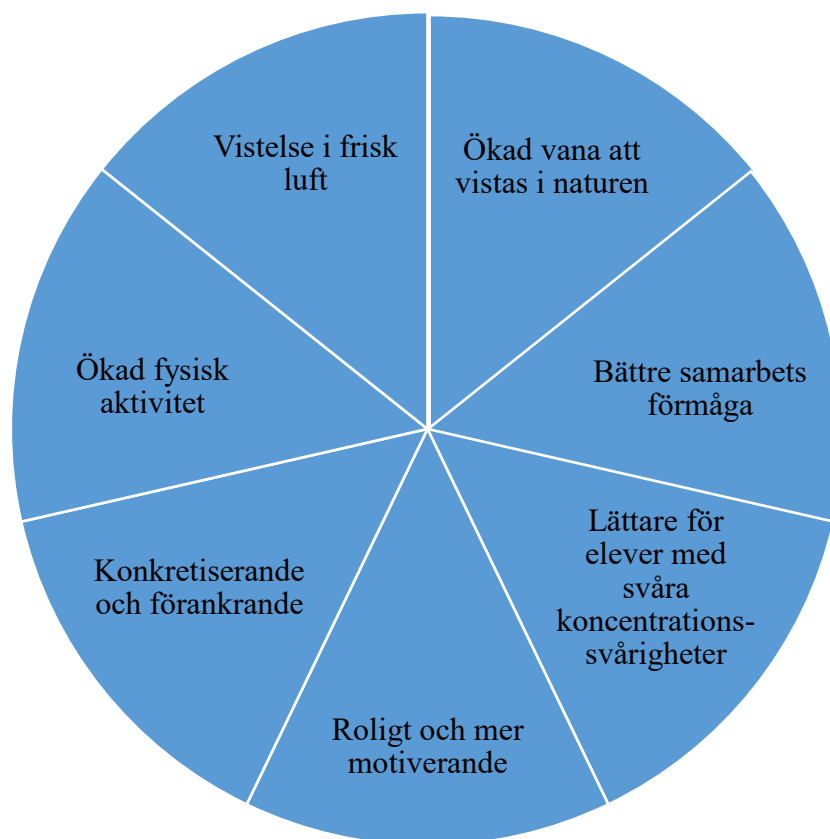
Figur 2. Lär miljöer där utomhuspedagogik används.

Flera av respondenterna angav att de använt sig av utomhuspedagogik i samband med undervisning av omgivningslära, matematik och bildkonst. Utomhuspedagogik kan dock användas i flera olika läroämnen (Bentsen & Søndergaard Jensen, 2012). Ett mål utomhuspedagogik har är strävan efter att vara ämnesövergripande och helhetsskapande, vilket innebär integrering av flera läroämnen i samma lektion (Nationellt centrum för utomhuspedagogik, u.å.).

I figur 3 redogörs för lärarnas åsikter om fördelarna med utomhuspedagogik. Lärarna ansåg att eleverna blir vanare med att vistas i naturen i samband med utomhuspedagogik, vilket är precis det som Jóhannesson och Norðdahl (2016) tar upp i sin studie. Enligt en lärare utvecklas elevernas samarbetsförmåga i samband med utomhuspedagogik, vilket hen ansåg vara positivt. När utomhuspedagogik används i undervisningen arbetar eleverna ofta i grupp eller med utomhusaktiviteter som kräver samarbete, vilket utvecklar elevernas samarbetsförmåga (Fägerstam, 2014; Mygind 2009; White, 2012). I samband med utomhuspedagogik kan elevernas klassrums identitet som de har i klassen ändras, menar Fägerstam (2014), vilket även lärarna ansåg.

Flera av lärarna lyfte fram att eleverna upplever utomhuspedagogik som någonting roligt. Detta kan bero på att utomhuspedagogik ger variation till den vanliga klassrumsundervisningen (Sjöblom & Svens, 2018). Lärarna menade att en fördel med utomhuspedagogik är att den konkretiserar och förankrar lärandet för eleverna, vilket är i enlighet med Szczepanskis (2013) åsikter. Flera av lärarna nämnde den ökade fysiska aktiviteten som en fördel med utomhuspedagogik. Även Brügge och

Szczepanski (2007), Dahlgren m.fl. (2006) och Mygind (2009) menar att utomhuspedagogik ökar elevernas fysiska aktivitet. En annan fördel som lärarna lyfte fram var vistelsen i frisk luft i samband med utomhuspedagogik. Även eleverna själva tycker om att vistas i frisk luft (Blom & Fägerstam, 2013; Sjöblom & Svens, 2018).

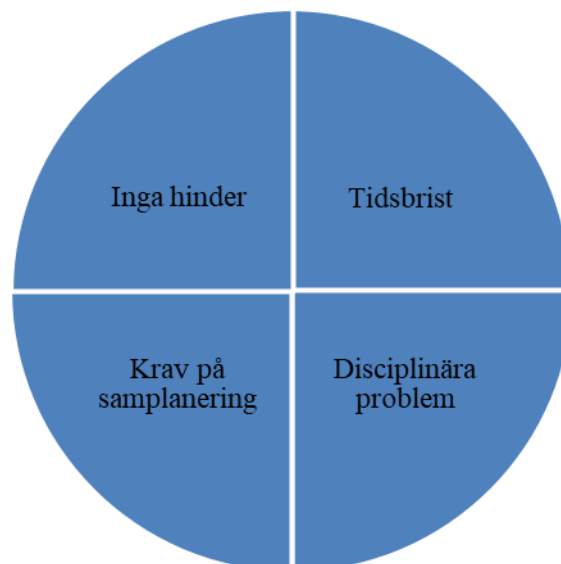


Figur 3. Fördelar med att använda utomhuspedagogik i undervisningen.

I figur 4 presenteras lärarnas uppfattningar av vilka hinder eller utmaningar det finns med utomhuspedagogik. Lärarna ansåg att tidsbrist är ett hinder för att använda utomhuspedagogik. Lärare menade att planering och tillverkning av material till en

utomhuslektion är tidskrävande, vilket även Foskett och Han (2007) tar upp. Lärarna ansåg att byte av lärmiljö är tidskrävande, vilket även Foskett och Han (2007) skriver. Lärarna frågade sig vilket läroämne de ska ta lektionstid av för att hinna ha utomhuspedagogik. Lärarna menade att de har vissa arbetsmoment de måste hinna igenom för att de ska följa läroplanen. Det framkommer i tidigare forskning att lärare upplever att de inte kommer att hinna igenom det som står i den nationella läroplanen om de använde sig av utomhuspedagogik (Atabay m.fl., 2016; Bensten m.fl., 2010; Marttila, 2016).

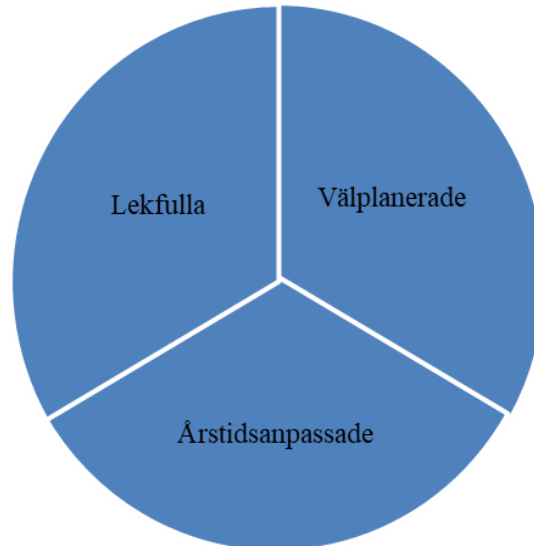
I enlighet med Atabay m.fl. (2016) uppgav lärarna att de är osäkra inför att använda utomhuspedagogik, eftersom de ansåg att det finns elever som inte lyder och följer regler i samband med utomhuspedagogik. Några av lärarna menade att kravet på samplanering av undervisning är ett hinder för att kunna använda utomhuspedagogik. Kring denna problematik har jag inte funnit tidigare forskning. Samplanering av undervisning som krav kan vara ett nytt hinder för utomhuspedagogik, eftersom lärare tidigare kanske inte samplanerat sin undervisning i samma utsträckning som i dagens skola.



Figur 4. Hinder för att använda utomhuspedagogik i undervisningen.

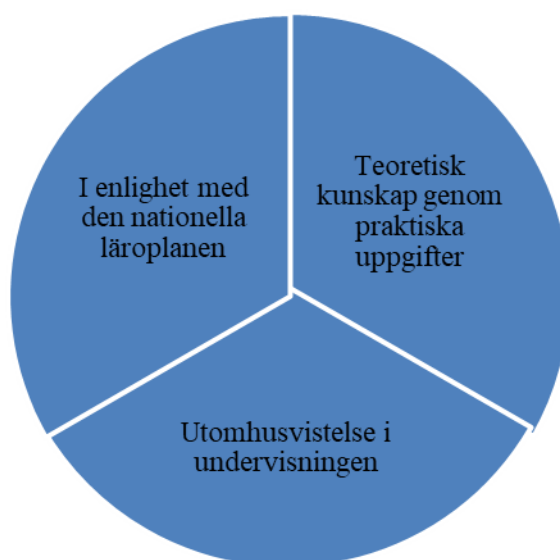
7.1.2 Hur upplever klasslärare naturskoldagarna?

I figur 5 redogörs för lärarnas upplevelser av aktiviteterna under naturskoldagarna. Lärarna ansåg att naturskoldagarna var välplanerade. En naturskollärare har alltid några mål som hen strävar efter att uppnå med eleverna under en naturskoldag, vilket kan ha bidragit till lärarnas upplevelse av att naturskoldagarna var välplanerade (Natur och Miljö, u.å.). Naturskoldagarna upplevdes av lärarna som årstidsanpassade. För att kunna njuta av naturen är det viktigt att eleverna får bygga upp en relation till naturen, vilket kan göras genom att eleverna får vistas i naturen under alla årstider. Genom att eleverna får vara kreativa och arbeta praktiskt hoppas naturskolan på att skapa en positiv upplevelse av utomhus vistelse för eleverna. (Natur och Miljö, u.å.) Lärarna ansåg att eleverna fick leka mycket under naturskoldagarna, vilket är meningen enligt naturskolan, eftersom eleverna ska få möjligheten att röra på sig genom lek under naturskoldagarna (Natur och Miljö, u.å.). I ett av målen för fadderklassverksamheten står det att fadderklassverksamheten ska komplettera och stödja skolans undervisning (Natur och Miljö, u.å.) Detta mål uppfylldes enligt lärarna.



Figur 5. Lärares beskrivningar av aktiviteterna under naturskoldagarna.

I figur 6 framkommer lärarnas åsikter om hur naturskoldagarna kompletterar undervisningen i skolan. Lärarna menade att naturskoldagarna kompletterade klassrumsundervisningen genom att eleverna fick jobba med praktiska uppgifter under naturskoldagarna. Naturskolan strävar efter att eleverna ska få tillämpa ett undersökande arbetssätt under naturskoldagarna, vilket innefattar praktiska uppgifter. Undervisningen som sker under naturskoldagarna sker utomhus, vilket lärarna ansåg var en komplettering till klassrumsundervisningen. Naturskoldagarna i fadderklassverksamheten är planerade enligt Glgu 2014, eftersom fadderklassverksamheten ska stödja elevernas vanliga undervisning. Flera av lärarna ansåg att naturskoldagarna följde läroplanen, och på det sättet kompletterade naturskoldagarna den vanliga undervisningen i skolan. (Natur och Miljö, u.å.)

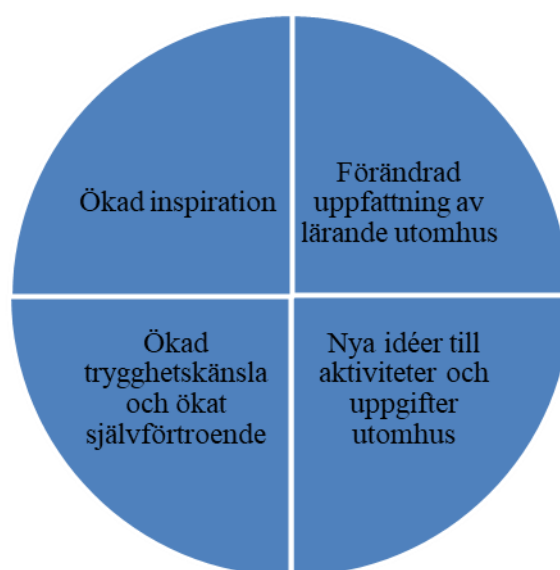


Figur 6. Lärares åsikter om hur väl naturskoldagarna kompletterar undervisningen i skolan.

7.1.3 Vilken betydelse anser klasslärare att fadderklassverksamheten har haft för dem?

I respondenternas svar framkommer det att medverkan i naturskolans fadderklassverksamhet har påverkat dem på olika sätt. I figur 7 presenteras lärarnas upplevelser av hur medverkan i naturskolans fadderklassverksamhet har påverkat dem. Lärarna ansåg att de blivit inspirerade till att använda mera utomhuspedagogik i sin

undervisning, vilket är precis det som naturskolan strävar efter med sin verksamhet (Natur och Miljö, u.å.). Enligt lärarna har de i samband med fadderklassverksamheten insett att utomhuspedagogik inte är svårt att använda och att utomhuspedagogik kan användas i skolans närmiljö. Denna uppfattning av utomhuspedagogik är exakt den som naturskolan i samband med naturskoldagarna strävar efter (Natur och Miljö, u.å.). Lärarna ansåg att fadderklassverksamheten har gett dem nya idéer till aktiviteter och uppgifter som kan göras utomhus, vilket är ett av naturskolans mål för fadderklassverksamheten. Ett annat mål för fadderklassverksamheten är att ge lärare stöd i hur de i fortsättningen ska använda sig av utomhuspedagogik. (Natur och Miljö, u.å.). I samband med fadderklassverksamheten menade lärarna att de fått en ökad trygghetskänsla och ökat självförtroende inför att vistas utomhus med sina elever. Den trygghetskänslan och självförtroendet menade lärarna är viktiga för att kunna använda sig av utomhuspedagogik i undervisningen.



Figur 7. Fadderklassverksamhetens påverkan på lärare och deras undervisning.

Lärarna hade mycket positivt att säga om naturskolans fadderklassverksamhet de hade dock också några förbättringsförslag. Lärarna önskade sig till exempel material av naturskolan för att lättare kunna repetera med eleverna vad de lärt sig under en naturskoldag. Lärarna upplevde flera fördelar med utomhuspedagogik, men när de fick

frågan om de kunde tänka sig att regelbundet använda sig av utomhuspedagogik i sin undervisning fanns de flera krav de först skulle vilja ha uppfyllda. Lärarna såg dock flera fördelar med att det skulle användas sig av utomhuspedagogik regelbundet. Lärarna menade till exempel att deras undervisning skulle bli mera ämnesövergripande, vilket är en väsentlig del inom utomhuspedagogik (Nationellt centrum för utomhuspedagogik, u.å.).

För att ytterligare stödja lärarna i deras användning av utomhuspedagogik frågade jag om de skulle vara intresserade av att gå en fortbildning i utomhuspedagogik. Sju lärare svarade jakande. Lärarna ville att fortbildningen skulle vara praktisk. Lärarna tog även upp att de ville få konkreta idéer som de kunde använda i sin undervisning i samband med utomhuspedagogik. Det är förståeligt att lärarna på grund av tidsbrist och mycket arbete vill få konkreta tips på uppgifter och övningar som de kan ha utomhus. Utomhuspedagogik borde dock helst vara planerad enligt resten av undervisningen för att den ska vara ändamålsenlig och ha ett syfte (Szczepanski, 2013). Det finns en viss problematik i att direkt ta av hur någon annan gör i samband utomhusundervisning, eftersom utomhusaktiviteter borde utgå efter det som eleverna arbetar med i den vanliga undervisningen. Det viktigaste är kanske ändå att lärarna var positivt inställda till utomhuspedagogik, de har vågat prova på att använda utomhuspedagogik och är intresserade av att utveckla sitt kunnande inom utomhuspedagogik genom att gå en fortbildning i utomhuspedagogik.

7.1.4 Sammanfattning

I denna studies resultat framkom det att lärarna upplever flera fördelar med att använda utomhuspedagogik i sin undervisning. Lärarna upplever dock vissa hinder med att regelbundet ha utomhuspedagogik. Enligt lärarna är disciplinär problem, tidsbrist och krav på samplanering hinder för att kunna använda utomhuspedagogik.

Naturskoldagar som ingår i fadderklassverksamheten är överlag bra, enligt lärarna. Lärarna har dock några förbättringsförslag. En lärare önskar sig till exempel att naturskoldagarna skulle innehålla mindre stillastående och en annan lärare önskar sig flera teman lärare skulle få välja mellan. Lärarna anser att naturskoldagarna är välplanerade, årstidsanpassade och lekfulla. Det framkommer i resultatet att lärarna har fått ökad inspiration, förändrad uppfattning av utomhuspedagogik, nya idéer till

aktiviteter och uppgifter utomhus och ökad trygghetskänsla och självförtroende genom att delta i fadderklassverksamheten.

I resultatet framkommer det även att lärarna är intresserade av att gå en fortbildning i utomhuspedagogik. Från en fortbildning i utomhuspedagogik önskar de sig konkreta tips på övningar och uppgifter som kan utföras utomhus. Utgående från resultaten från studien kan naturskolan utveckla sin verksamhet. Studien bidrar även med information till skolor om på vilket sätt de kan stödja sina lärare i användningen av utomhuspedagogik, eftersom det i resultatet framkommer hinder med utomhuspedagogik som skolor kunde åtgärda. Ett hinder som kunde åtgärdas av skolor är till exempel att schemalägga utomhuspedagogik, anser lärarna.

7.2 Metoddiskussion

I kapitel 7.2 kommer val metod, forskningsansats, genomförande, analys, trovärdighet, tillförlitlighet och etiska aspekter av studien att diskuteras i relation med tidigare forskning.

Denna studie är kvalitativ, eftersom mitt syfte var att undersöka lärande utomhus i naturskolekontext djupgående ur ett klasslärarperspektiv. Studiens ansats är inspirerad av fenomenografin, eftersom jag är intresserad av att ta reda på klasslärares uppfattning av utomhuspedagogik, naturskoldagar och fadderklassverksamhet (Alexandersson, 2006; Olsson & Sörensen, 2011; Uljens, 1989). Jag valde intervju som datainsamlingsmetod, eftersom intervju som metod ofta används i kvalitativa studier när forskaren vill få reda på människors tankar och åsikter (Trost, 2010).

Jag skickade e-postmeddelande till lärare jag visste hade deltagit i fadderklassverksamhet för att fråga om de kunde tänka sig att ställa upp på en intervju. I e-postmeddelande skrev jag även att allt de säger är konfidentiellt. Jag berättade också om undersökningens syfte. Denna information är viktig att delge respondenten, eftersom de etiska kraven inom forskning måste uppfyllas (Brinkmann & Kvale, 2017; Trost, 2010). Det var dock svårare att få klasslärare att ställa upp på en intervju än vad jag hade förväntat mig. Mitt tidsschema för att samla ihop studiens datamaterial höll inte. Jag fick dock hjälp av min handledare och naturskolan för att försnabba processen. Slutligen deltog åtta respondenter i studien, vilket är ett relativt litet urval

och kan ses som en nackdel, eftersom jag inte kan säga att studiens resultat grundar sig på svar av alla lärare som deltagit i fadderklassverksamheten.

Fördelen med intervju som metod var att jag fick djupgående svar av respondenterna, eftersom jag under intervjuerna kunde ställa följdfrågor (Bell, 2006; Olsson & Sörensen, 2011). Jag har dock inte mycket erfarenhet av att intervjua, vilket är en nackdel, eftersom en erfaren intervjuare kan ställa bättre följdfrågor och få ännu djupare svar (Bell, 2006). Det skulle ha varit bra att göra en pilotintervju, eftersom jag skulle ha fått övning i att intervjua. I efterhand märkte jag även att en del av klasslärarna gärna skulle ha velat ha lite mera information om vilka frågor jag skulle ställa dem. Jag skulle ha kunnat skicka intervjufrågorna på förhand, vilket kunde ha bidragit till en ökad trygghetskänsla hos klasslärarnas inför intervjun.

Intervjuerna gjordes i de skolor klasslärarna arbetar i. Under några av intervjuerna avbröts intervjun, eftersom kollegor eller elever som kom in i rummen där intervjuerna gjordes. Lärarna ansåg inte att detta störde, men om jag skulle göra intervjuerna på nytt skulle jag göra dem i mera lugna och avskilda utrymmen, eftersom intervjuer ska göras i tysta och lugna utrymmen (Olsson & Sörensen, 2011).

Jag fick lov av alla respondenter att banda intervjun men en forskare kan inte förvänta sig att alla respondenter går med på att intervjun bandas (Bell, 2006). En lärare i studien sade att jag inte får citera hen i avhandlingen, vilket kan ha påverkat studiens resultatredovisning, eftersom studiens resultat presenteras i kategorisystem där jag lyfter fram citat av lärare för att beskriva och förtydliga kategorierna. Denna lärares utsagor är dock placerade i de kategorier där de passar, vilket ökar studiens trovärdighet, eftersom trovärdigheten i en studie ökar om verkligheten och tolkningen är kongruenta (Olsson & Sörensen, 2011).

Efter att intervjuerna var gjorda transkriberade jag dem. Sedan började jag bearbeta materialet. Jag sökte efter samband, likheter och olikheter i materialet, eftersom jag hade valt att använda mig av meningskategorisering i resultatredovisningen (Alexandersson, 1994). Meningskategorisering ansåg jag var passande för min studie, eftersom den ger en strukturerad och klar bild av ett stort datamaterial, vilket jag upplevde att mitt datamaterial var (Brinkman & Kvale, 2014). Jag upplevde att det var lätt att hitta kategorier i vilka utsagorna skulle placeras. Det var dock svårt enligt mig att namnge kategorierna. I analysen av materialet tolkade jag varken pauser i samtalet

eller respondentens kroppsspråk, vilket minskar på missförstånd och kanske ökar min studies tillförlitlighet, eftersom dessa observationer kan tolkas fel av en forskare. (Brinkmann & Kvale, 2017).

Jag är själv positivt inställd till utomhuspedagogik och naturskolans verksamhet, vilket kan vara problematiskt, eftersom det finns en viss risk för att jag enbart ser fördelar med utomhuspedagogik. Enligt Bell (2006) kan forskarens egen åsikt påverka studiens resultat. Under studiens gång och i samband med bearbetningen av intervjufrågorna fick jag dock hjälp av min handledare flera gånger, vilket minskar på risken för att mina åsikter skulle ha lyst igenom i studien och intervjufrågorna och ökar studiens trovärdighet (Bell, 2006.)

7.3 Förslag på fortsatt forskning

I studien deltog åtta klasslärare, vilket är en relativt liten mängd respondenter. Det skulle vara intressant att studera samma fenomen på nytt men med flera respondenter. En annan idé är att intervjua lärare före och efter ett fadderklassår, eftersom det skulle vara bra att studera om ett samarbete med naturskolan ger några långsiktiga effekter (Sjöblom & Svens, 2018). Genom att intervjua lärare före och efter ett fadderklassår skulle det kanske gå att upptäcka vilka konkreta förändringar det har skett i lärares undervisning.

Litteratur

Alexandersson, M. (2006). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B. Starrin & P.G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. (s. 111–136). Lund: Studentlitteratur.

Anttila, E. (2013). *Koko koulu tanssii!! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Esittävien taiteiden tutkimuskeskus.

Arnegård, J. (2006). *Upplevelser och lärande i äventyrssport och skola*. Doktorsavhandling. Institutionen för samhälle, kultur och lärande. Lärarhögskolan i Stockholm.

Atabay, M., Cicek, V. & Palavan, O. (2016). Perspectives of elementary school teachers on outdoor education. *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1885–1893.

Ballantyne, R. & Packer, J. (2002). Nature-based excursions: School students' perceptions of learning in natural environments. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11(3), 218–236.

Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Narayana Press: Studentlitteratur.

Bentsen, P., Bølling, M. & Waite, S. (2016). Comparing apples and pears?: a conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English Forest Schools and Danish udeskole. *Environmental Education Research*, 22(6), 868–892.

Bentsen, P., Mygind, E. & Randrup, B. (2009). Towards an understanding of udeskole: Education outside the classroom in a Danish context. *Education 3–13*, 37(1), 29–44.

Bentsen, P., Jensen, F., Mygind, E. & Randrup, T. (2010). The extent and dissemination of *udeskole* in Danish schools. *Urban Forestry & Urban Greening*, 9, 235–243.

Bentsen, P. & Søndergaard Jensen, F. (2012). The nature of udeskole: outdoor learning theory and practice in Danish schools. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 12(3), 199–219.

Bernstein, J., Brown, K–W., Gagné, M., Mistretta, L., Ryan, R–M. & Weinstein, N. (2010). Vitalizing effects of being outdoors and in nature. *Journal of Environmental Psychology*, 20, 159–168.

Blom, J. & Fägerstam, E. (2013). Learning biology and mathematics outdoors: effects and attitudes in a Swedish high school context. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(1), 56–75.

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2017). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Brügge, B. & Szczepanski, A. (2007). Pedagogik och ledarskap. I B. Brügge., M. Glantz & K. Sandell (Red.), *Friluftslivets pedagogik. För kunskap, känsla och livskvalitet* (s. 7–24). Stockholm: Liber.

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

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

Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Uddevalla: MediaPrint.

Dewey, J. & Jacobsson, M. (1912). *Pragmatiska uppfostringsprinciper jämte Barnet och skolkursen*. Lund: Berlingska boktryckeriet.

Cecilia Björkqvist

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

Faskunger, J., Szczepanski, A. & Åkerblom, P. (2018). *Klassrum med himlen som tak. En kunskapsöversikt om vad utomhusundervisning betyder för lärande i grundskolan*. Skrifter från Forum för ämnesdidaktik vid Linköpings universitet(10).

Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.). (2012). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Fjørtoft, I. & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children. Landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning*, 48, 83–97.

Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: the impact of outdoor play activities in pre–primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111–117.

Foskett, N. H. & Han, L. F. (2007). Objectives and constraints in geographical fieldwork: Teachers' attitudes and perspectives in senior high schools in Taiwan. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16(1), 5–20.

Fägerstam, E. (2014). High school teachers' experience of the educational potential of outdoor teaching and learning. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 14(1), 56–81.

Fägerstam, E. (2012). *Perspectives on outdoor teaching and learning*. Doktorsavhandling. Department of Behavioural Sciences and Learning. Linköping University.

Haapala, E. A., Pulakka, A., Haapala, H. L. & Lakka, T. A. (2016). *Fyysisen aktiivisuuden ja fyysisen passiivisuuden yhteydet terveyteen ja hyvinvointiin lapsilla. Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Hammerman, E. L. & Hammerman, D. R. (2013). Extending teachers' work to outdoor learning environments. I E. Kimonen & R. Nevalainen. *Transforming teachers' work globally. In search of a Better Way for Schools and Their Communities.* (s. 35–53). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Hedberg, P. (2004). Att lära in ute – Naturskola. I I. Lundegård, P–O. Wickman & A. Wohlin (Red.), *Utomhusdidaktik* (s. 63– 80). Lund: Studentlitteratur.

Hilppö, K., Lipponen, L., Rajala, A. & Räsänen, V. (2013). Kasautuvaa ja varisevaa vuorovaikutusta: Tutkimus koulun linturekstä. *Kasvatus* 44(2), 138–149.

Hultåker, O. & Trost, J. (2016). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Husu, P., Vasankari, T., Vähä–Ypyä, H. & (2016). Objectively measured sedentary behavior and physical activity of Finnish 7- to 14-year-old children – associations with perceived health status: a cross-sectional. *BMC Public Health*, 16(1), 338.

Institutet för hälsa och välfärd. *Vad är THL?* (2016). Hämtad 12 juli 2018, från <https://thl.fi/sv/web/thlfi-sv/forskning-och-expertarbete/projekt-och-program>.

Jóhannesson, I-Á. & Norðdahl, K. (2016). 'Let's go outside': Icelandic teachers' views of using the outdoors. *Education 3–13*, 44(4), 391–406.

Karvinen, J. (2008). Suositusten toteuttaminen. I T. Ahonen., H. Hakkarainen., O–J. Heinonen., L. Kannas., M. Kantomaa., J. Karvinen., ... M. Vuori., *Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18 vuotiaille.* (s. 32–42). Hämtad 29 november 2018, från http://www.ukkinstituutti.fi/filebank/1477-Fyysisen_aktiivisuuden_suositus_kouluikäisille.pdf.

Karppinen, S.J.A. (2012). Outdoor adventure education in a formal education curriculum in Finland: action research application. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12(1), 41–62.

Kasurinen, R. (11 januari 2018). 25 prosenttia suomalaisista ei liiku ollenkaan – "Liikuntatrendin vastavoima on suuri". *Yle Uutiset*. Hämtad 12 juli 2018, från <https://yle.fi/uutiset/3-10015247>.

Kiseleff, H. (16 oktober 2014). *Oppitunnit pidetään yhä useammin ulkona.* *Yle Uutiset*. Hämtad 12 juli 2018, från <https://yle.fi/uutiset/3-7533372>.

Cecilia Björkqvist

Kroksmark, T. (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Legge, M. & Remington, T. (2017). Outdoor education in rural primary schools in New Zealand: a narrative inquiry. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(1), 55–66.

LYKE– stödnätverk för miljö – och naturfostran. *Vad är LYKE?* (u.å.). Hämtad 4 september 2018, från <https://www.luontokoulut.fi/sv/>.

Mygind, E. (2009). A comparison of childrens' statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(2), 151–169.

Nationellt centrum för utomhuspedagogik. *Om utomhuspedagogik*. (u.å.). Hämtad 2 oktober 2018, från <https://old.liu.se/ikk/ncu?l=sv>.

Natur och Miljö. (2016). *Naturskolornas läroplan*. Hämtad den 12 juli 2018 från: <https://naturochmiljo.fi/Site/Data/812/Files/Miljofostran/Naturskolornas%20laeroplan2016.pdf>.

Natur och Miljö. *Om fadderklassverksamhet*. (u.å.). Hämtad 4 september 2018, från https://naturochmiljo.fi/malgrupper/larare/kvarkens_naturskola/program/fadderklasser/

Nelson, N. (2007). Den växande individens hälsa. I L–O. Dahlgren, S. Sjölander, J–P. Strid & A. Szczepanski, *Utomhuspedagogik som kunskapskälla* (s. 105–118). Pozkal: Studentlitteratur.

Nyberg, R. & Tidström, A. (2012). Beskriv material och metoder. I R. Nyberg., A. Tidström (Red.), *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar* (s. 115–138). Lund: Studentlitteratur.

Nynäshamns Naturskola. (2011). *Att lära in ute året runt. Årskurs F–9*. Vimmerby: Trosa Tryckeri.

Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). *Kvalitativa och kvantitativa perspektiv. Forskningsprocessen*. Stockholm: Liber.

Cecilia Björkqvist

Palmberg, I. (2003). *Miljöpedagogik. Teori och praktik i miljöundervisning*. Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.

Rousseau, J. J. (1912). *Emile eller om uppfostran*. Uppsala: EDV. Berlings boktryckeri.

Sandberg, M. (2009). *Barn och natur i storstaden. En studie av barns förhållande till naturområden i hemmets närhet- med exempel från Stockholm och Göteborg*. Doktorsavhandling. Institutionen för kulturgeografi och ekonomisk geografi. Handelshögskolan vid Göteborgs universitet.

Sandell, K. (2007). Från naturliv till friluftsliv. I B. Brügge., M. Glantz & K. Sandell (Red.), *Friluftslivets pedagogik. För kunskap, känsla och livskvalitet* (s. 7–24). Stockholm: Liber.

Sjöblom, A. (18 oktober 2016). Uttern – uteundervisning i tre decennier. *Västra Nyland*. Hämtad 12 juli 2018, från <https://www.vastranyland.fi/artikel/uttern-uteundervisning-i-tre-decennier/>.

Sjöblom, P. & Svens, M. (2018). Learning in the Finnish outdoor classroom: Pupils' views. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*.

Starrin, B. (2006). Om distinktionen grund för kvalitativ metod. I B. Starrin & P.G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. (s. 11–40). Lund: Studentlitteratur.

Strotz, H. & Svenning, S. (2004). Betydelsen av praktisk kunskap, den tysta kunskapen. I I. Lundegård, P–O. Wickman & A. Wohlin (Red.), *Utomhusdidaktik* (s. 25– 45).

Sundberg, M. & Öhman, J. (2004). Rörelse i naturen – ett alternativt kroppsmöte. I I. Lundegård, P–O. Wickman & A. Wohlin (Red.), *Utomhusdidaktik* (s. 171– 186).

Syrjälä, E. (2009). Laukaan Luontokoulun eilen, tänään, huomenna – 15 vuotta toimintaa malliksi muille. Keski- Suomen ympäristökeskus.

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

Tabermann, J. (16 november 2016). Våra barn rör på sig alarmerande lite - Finland inget undantag. *Yle Nyheter*. Hämtad 12 juli 2018, från <https://svenska.yle.fi/artikel/2016/11/16/vara-barn-ror-pa-sig-alarmerande-lite-finland-inget-undantag>.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

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

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

Vikman, A. (2 juli 2018). Lärarna aktiva i planeringen av den nya skolan i S:t Karins. *Yle Nyheter*. Hämtad 12 juli 2018, från <https://svenska.yle.fi/artikel/2018/07/02/lararna-aktiva-i-planeringen-av-den-nya-skolan-i-st-karins>.

Westblom, F. (8 augusti 2017). Kvarkens naturskola firar tio år. *Vasabladet*. Hämtad 12 juli 2018, från <https://www.vasabladet.fi/Artikel/Visa/153288>

White, R. (2012). A sociocultural investigation of the efficacy of outdoor education to improve learner engagement. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(1), 13–23.

Wilhelmsson, B. (2012). *Teachers' intentions for outdoor education: conceptualizing learning in different domains*. Doktorsavhandling. Department of Science and Mathematics Education. Umeå Universitet.

Öhman, J. (2011). Pedagogiska perspektiv på barns naturkontakt. I E-L. Jensen, F. Mårtensson, M. Söderström. & J. Öhman. *Den nyttiga utevistelsen? Forskningsperspektiv på naturkontaktens betydelse för barns hälsa och miljöengagemang*. Naturvårdsverket.

Bilaga

Intervjufrågor

1. Vilka uppfattningar har klasslärare om utomhuspedagogik?

1. Vad betyder utomhuspedagogik för dig?
2. Hur skulle du beskriva din utomhuspedagogiska bakgrund?/Vilka erfarenheter har du av utomhuspedagogik?
3. Använder du dig av utomhuspedagogik i din ordinarie undervisning? Beskriv hur.
4. Berätta vilka fördelar du upplever det finns i att tillämpa utomhuspedagogik.
5. Beskriv vilka hinder du upplever det finns inför att tillämpa utomhuspedagogik.
6. Skulle du vara intresserad av att gå en fortbildning i utomhuspedagogik? Beskriv vad en bra fortbildning i utomhuspedagogik skulle innehålla för att du skulle delta i den.

2. Hur upplever klasslärare naturskoldagarna?

1. Hur upplevde du fadderklassårets aktiviteter nu när du ser tillbaka på de tillfällen du var med om?

Är det någonting som du tycker man kunde utveckla vidare?

2. Hur uppfattar du att eleverna upplevde naturskoldagarna?

Vad tror du eleverna uppskattade mest?

3. Motsvarade naturskoldagarna det du hade förväntat dig? Motivera varför.
4. Vilken uppgift upplevde du att du hade på naturskoldagarna?
5. Beskriv på vilket sätt du upplever att naturskoldagarna kompletterade undervisningen i skolan?
6. Har du använt dig av materialet som du fick av naturskolan till för- och efterarbete?

NEJ→ Varför inte?

JA→

- Vad använde du och hur?

- Hur fungerade det enligt dig?

Hurudana är bra för- och efter arbetsuppgifter?

Anser du att kringarbete är viktigt eller är det enbart naturskoldagen som är väsentlig?

3. Vilken betydelse anser klasslärare att fadderklassverksamheten har haft på deras egen undervisning?

1. Beskriv på vilket sätt naturskolan har lyckats inspirera dig till att gå ut mera med din klass? Om du inte har blivit inspirerad förklara varför.

2. Upplever du att du blivit tryggare eller självsäkrare inför att vistas utomhus med dina elever efter fadderklassåret? Varför/Varför inte?

3. Kommer du att använda sig av de övningar och modeller du fått för utomhuspedagogik? Varför/Varför inte?

4. Upplever du att du regelbundet kunde tillämpa utomhuspedagogik i din undervisning? Varför/Varför inte?

5. Kan du tänka dig att på nytt medverka i ett fadderklassår med andra elever? Varför/Varför inte?

Finns det någonting du skulle önska att naturskolan skulle fokusera på under ett fadderklassår i form av teman, ämnen eller arbetssätt?

Blev du inspirerad av naturskollärarna till att använda mera utomhuspedagogik i din undervisning?