

# Klasslärarstuderandes erfarenheter och uppfattningar av utomhuspedagogik som undervisningsmetod

En kvalitativ intervjuundersökning

Sandra Hautasaari

Magisteravhandling i pedagogik  
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier  
Åbo Akademi  
Vasa, 2022

## Abstrakt

Författare	Årtal
Sandra Hautasaari	2022
Arbetets titel	
Klasslärarstuderandes erfarenheter och uppfattningar av utomhuspedagogik som undervisningsmetod	
Opublicerad avhandling magisterexamen i pedagogik	Sidantal (tot.)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	64 (68)
Referat	
<p>Enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen är omväxlande miljöer och arbetssätt en väsentlig del i undervisningen. Utomhuspedagogik är ett sätt att göra undervisningen mer mångsidig och den kan tillföra mycket till undervisningen och för eleverna. Konstaterade fördelar med utomhuspedagogik är fysiska, psykiska, sociala och kognitiva fördelar. Tidigare forskning visar att lärare har en positiv syn på utomhuspedagogik, men är obekanta med undervisningsmetoden.</p> <p>Syftet med undersökningen är att undersöka finländska klasslärarstuderandes erfarenheter och uppfattningar av utomhuspedagogik som undervisningsmetod. Undersökningens syfte är ytterligare att ta reda på ifall den bakomliggande orsaken till olika uppfattningar om utomhuspedagogik har en koppling till individens naturkontakt.</p> <p>Från syftet har följande forskningsfrågor formaterats:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hur beskriver klasslärarstuderande sina erfarenheter av utomhuspedagogik som undervisningsmetod?</li> <li>2. Vilka för- och nackdelar beskriver klasslärarstuderande att det finns med utomhuspedagogik?</li> <li>3. Hur påverkar naturkontakten hos klasslärarstuderande synen på utomhuspedagogik som undervisningsmetod?</li> </ol> <p>En fenomenografisk forskningsansats har valts utgående från syftet. Sex finländska klasslärarstuderande har deltagit i undersökningen. Datainsamlingsmetoden som valdes var semistrukturerade intervjuer och materialet har analyserats genom kvalitativ innehållsanalys och meningskategorisering.</p>	

Resultat visar att de klasslärarstuderandena som deltog i undersökningen har relativt lite erfarenhet av utomhuspedagogik. Erfarenheten varierar från egen skolgång, studietiden och erfarenhet av att undervisa själv. I intervjuerna nämns många fördelar, men även nackdelar med utomhuspedagogik. Fördelarna handlar till stor del om fysiska och kognitiva fördelar, medan nackdelarna är koncentrerade till klasslärarens planering och skolans resurser. Naturkontakten ansågs viktig och något som kan ge ett mervärde för undervisningen. Naturkontakten var enligt klasslärarstuderande mer kopplad till lärarens syn på undervisningen än att den skulle ha en inverkan på undervisningen.

Utgående från resultatet och tidigare forskning kan det konstateras att klasslärarstuderande och klasslärare anser att utomhuspedagogiken är ett bra sätt att göra undervisningen mångsidigare, men planering och tid är de största utmaningarna som lärare kommer att möta. Naturkontakten anses vara viktig för en del, men inget som påverkar undervisningen.

Sökord / indexord

Utomhuspedagogik, klasslärarstuderande, uppfattningar, naturkontakt  
Ulkopedagogiikka, luokanopettajaopiskelija, mielipide, luontosuhde  
Outdoor education, teacher-student, perceptions, nature-connection, Finland

## Innehåll

<b>Abstrakt.....</b>	<b>2</b>
<b>1 Inledning.....</b>	<b>7</b>
1.1 <i>Bakgrund och syfte</i> .....	7
1.2 <i>Begreppsdefinition</i> .....	8
1.3 <i>Avhandlingens disposition</i> .....	9
<b>2 Utomhuspedagogik.....</b>	<b>10</b>
2.1 <i>Utomhuspedagogikens historia</i> .....	10
2.2 <i>Fördelar med utomhuspedagogik</i> .....	11
2.2.1 <i>Fysiska fördelar</i> .....	11
2.2.2 <i>Psykiska fördelar</i> .....	12
2.2.3 <i>Sociala fördelar</i> .....	13
2.2.4 <i>Kognitiva fördelar</i> .....	14
2.3 <i>Utmaningar med utomhuspedagogik</i> .....	16
<b>3 Utomhuspedagogik som undervisningsmetod .....</b>	<b>20</b>
3.1 <i>Undervisningsmiljön i utomhuspedagogik</i> .....	20
3.2 <i>Lärares och lärarstuderandes erfarenheter och uppfattningar av utomhuspedagogik</i> .	21
3.3 <i>Utomhuspedagogik i finländska lärarutbildningar</i> .....	24
3.3.1 <i>Utomhuspedagogik vid Åbo Akademi i Vasa</i> .....	24
3.3.2 <i>Exempel på kurser vid andra klasslärarutbildningar i Finland</i> .....	26
3.4 <i>Utomhuspedagogik i läroplanen</i> .....	28
<b>4 Frågeställningar och metoder .....</b>	<b>30</b>
4.1 <i>Precisering av forskningsfrågor</i> .....	30
4.2 <i>Forskningsansats och metod</i> .....	30
4.3 <i>Intervju som datainsamlingsmetod</i> .....	31
4.3.1 <i>Semistrukturerad intervju</i> .....	32
4.4 <i>Val av respondenter</i> .....	32

4.5	<i>Genomförande av undersökningen</i>	33
4.6	<i>Analys av data</i>	34
4.7	<i>Tillförlitlighet, trovärdighet och forskningsetiska aspekter</i>	35
<b>5</b>	<b>Resultatredovisning</b>	<b>37</b>
5.1	<i>Klasslärarstuderandes erfarenheter av utomhuspedagogik</i>	37
5.1.1	<i>Definition av utomhuspedagogik</i>	37
5.1.2	<i>Erfarenheter från egen skolgång</i>	38
5.1.3	<i>Klasslärarstuderandes erfarenheter av utomhuspedagogik genom studierna</i>	39
5.1.4	<i>Synen på utomhuspedagogik som undervisningsmetod</i>	41
5.2	<i>Fördelar och utmaningar med utomhuspedagogik enligt klasslärarstuderande</i>	44
5.2.2	<i>Fördelar enligt klasslärarstuderande</i>	44
5.2.3	<i>Utmaningar enligt klasslärarstuderande</i>	46
5.3	<i>Naturkontaktens inverkan på synen på utomhuspedagogik</i>	48
5.3.2	<i>Naturkontakten hos klasslärarstuderande</i>	48
5.3.3	<i>Vikten av att ha en naturkontakt</i>	50
5.4	<i>Sammanfattning</i>	50
<b>6</b>	<b>Diskussion och slutsatser</b>	<b>52</b>
6.1	<i>Resultatdiskussion</i>	52
6.1.2	<i>Vilka erfarenheter har klasslärarstuderande av utomhuspedagogik som undervisningsmetod?</i>	52
6.1.3	<i>Vilka fördelar och utmaningar beskriver klasslärarstuderande att det finns med utomhuspedagogik?</i>	55
6.1.4	<i>Hur påverkar naturkontakten hos klasslärarstuderande synen på utomhuspedagogik som undervisningsmetod?</i>	56
6.1.5	<i>Sammanfattning av resultatdiskussionen</i>	57
6.2	<i>Metoddiskussion</i>	58
6.3	<i>Förslag på fortsatt forskning</i>	59
	<b>Litteratur</b>	<b>60</b>

## **Tabeller**

<b>Tabell 1.</b> ....	15
<b>Tabell 2.</b> ....	19
<b>Tabell 3.</b> ....	26
<b>Tabell 4.</b> ....	27
<b>Tabell 5.</b> ....	46

## **Bilagor**

<b><i>Bilaga 1.</i></b> E-postmeddelandet 2021.....	65
<b><i>Bilaga 2.</i></b> E-postmeddelandet 2022 .....	66
<b><i>Bilaga 3.</i></b> Intervjuguide .....	67

# 1 Inledning

*Den här avhandlingen skrivs som en fortsättning på Petra Fagerlunds (2020) magisteravhandling "Norska och finländska klasslärares syn på utomhuspedagogik som undervisningsmetod". Fagerlunds studie baserar sig på en enkätstudie där norska och finländska klasslärarstuderande svarade på frågor om utomhuspedagogik som undervisningsmetod. Den här avhandlingen kommer att basera sig på fördjupade intervjuer med finländska klasslärarstuderande.*

## 1.1 Bakgrund och syfte

Naturen har genom historien alltid varit en plats för lärande, men under de senaste åren har utomhuspedagogik och naturvistelse blivit lite av en trend. Speciellt under covid-19 pandemin har naturen använts flitigt av både skolklasser och andra individer, men även under det senaste decenniet kan man se en tydlig skillnad på hur naturen används, både i personliga syften och utbildningsmässiga (Jackson et al., 2021). Mer utomhuspedagogik planeras in i både daghem och skolor och det finns en större förväntan på att barn och elever ska få en möjlighet att bekanta sig med naturen. Många skolor tar naturskolorna till hjälp när de planerar in utomhusaktiviteter och eleverna är ofta intresserade och entusiastiska när de får göra aktiviteter tillsammans med experter inom området. (Finlands miljö- och naturförbund [LYKE], 2022.) Det är också vanligt att en klasslärare själv planerar och genomför lektioner som präglas av naturen och utomhuspedagogik. Frågan man ställer sig då är ifall klasslärare verkligen är förberedda att planera utomhuspedagogik.

Tidigare forskning om lärares syn på utomhuspedagogik visar att lärare inte är så bekanta med undervisningsmetoden eller att det råder en osäkerhet angående undervisningen och planeringen. Osäkerheten bottnar för det mesta i okunskap om både planerings- och undervisningsskedet. Detta kan också bero på frånvaro av naturkontakt eller brist på intresse. (Barrable & Lakin, 2019; Edwards-Jones et al., 2016.)

Enligt *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (Utbildningsstyrelsen, 2014, hädanefter Glgu) ska en klasslärare kunna ge eleverna en så bred allmänbildning som möjligt och kunna förse eleverna med de verktyg som de behöver för att fostras till ansvarsfulla individer i samhället. Ett av de centrala målen med utomhuspedagogik

är att eleverna ska få fördjupad kunskap och praktisk erfarenhet om både omgivningen och samhället (källa).

Utomhuspedagogiken har bevisats främja elevernas deltagande i samhället och bidrar med ett positivt synsätt på omgivningen och miljön. Dessutom finns det bevisade hälsoeffekter för barn i alla åldrar. (Barrable & Lakin, 2019.) Barn som får vara utomhus utvecklas kognitivt, motoriskt, socialt och emotionellt på ett helt annat sätt än barn som inte vistas utomhus lika ofta. (Boldemann & Pagels, 2019.) Inläringen sker på ett annat sätt när teori och praktik kopplas samman. Eleverna får lära sig medan de gör, vilket bidrar till inläringen på ett positivt sätt. (Dahlgren et al., 2006). Dessutom är naturen ofta kopplad till välmående, mindre stress, kognitiv utveckling och mindre oro (Piccininni et al., 2018). Men, trots att utomhuspedagogik har många positiva effekter på hälsan både fysiskt och psykiskt, samt blivit allt viktigare och mer allmän under de senaste åren finns det också utmaningar med den. Lärare behöver mer kunskap om utomhuspedagogik samt om hur undervisningen kunde struktureras. (Barrable & Lakin, 2019; Barrable et al., 2020.)

Fagerlunds (2020) resultat påvisar att de finländska klasslärarstuderande i hennes undersökning hade en mer positiv inställning till att undervisa i klassrummet än att undervisa utomhus. De hade ändå många positiva uppfattningar om utomhuspedagogik så som olika hälsoaspekter, att elevens inläring kan påverkas eller att elevernas motivation ökar utomhus. I min studie vill jag undersöka vad det är som påverkar synen på utomhuspedagogik och hur klasslärarstuderandena skulle kunna få ytterligare en mer positiv syn på utomhuspedagogik som undervisningsmetod.

Syftet med min undersökning är således att undersöka vilka erfarenheter finländska klasslärarstuderande har av utomhuspedagogik som undervisningsmetod samt vilka fördelar och utmaningar de anser att det finns. Syftet är också att ta reda på ifall den bakomliggande orsaken till olika uppfattningar om utomhuspedagogiken har en koppling till individens naturkontakt.

## **1.2 Begreppsdefinition**

### **Utomhuspedagogik**

Utomhuspedagogik innebär pedagogiska processer – fostran, undervisning och bildning – som tar plats utanför klassrummet. Den här pedagogiska formen bygger på en kombination av



praktiska upplevelser och textbaserad teori. För eleverna innebär utomhuspedagogik att de får tolka och reflektera kring olika saker i en annan miljö än klassrummet, med vägledning av en pedagog. Utomhuspedagogiken är ofta också kopplad till mer fysisk aktivitet, som enligt forskning har positiva effekter på hälsan. (Nationalencyklopedin, 2022.)

### **Naturkontakt**

Naturkontakt kan uppfattas på olika sätt och definieras därmed också på olika sätt. I den här avhandlingen tolkas naturkontakten som en individs förhållande till den naturliga världen – alltså en icke-människoskapad värld. Naturkontakten påverkas av individens självbild, synen på omgivningen (naturen, miljön och samhället), och sättet individen upplever att hen passar in i omvärlden. Naturkontakten kan också påverkas av hur en individ engagerar sig i naturen genom olika sinnen och vilka känslor som är anknutna till naturen. Känslorna kan vara endera positiva eller negativa, men det innefattar fysiska, psykiska och känslomässiga följder av att vistas i naturen. (Lumber et. al., 2017.)

## **1.3 Avhandlingens disposition**

Den här avhandlingen är uppbyggd av sex kapitel. Det andra och tredje kapitlet består av en teoretisk referensram. Utomhuspedagogik som metod definieras. Därefter följer fördelar och utmaningar med utomhuspedagogiken, läroplanens syn på utomhuspedagogik, utomhuspedagogik som undervisningsmetod och slutligen en jämförelse av kursutbudet vid två finländska universitet. I det fjärde kapitlet presenteras metoden och genomförandet av forskningen. Metoden för forskningen är kvalitativ intervjuundersökning, forskningsansatsen är fenomenografisk och som datainsamlingsmetod har semistrukturerade intervjuer använts. I det femte kapitlet presenteras resultaten och i det sjätte kapitlet diskuteras resultaten och jämförs med tidigare forskning. Avslutningsvis diskuteras metoden och förslag till fortsatt forskning ges.

## 2 Utomhuspedagogik

*I det här kapitlet definieras utomhuspedagogik mer utförligt. Först beskrivs utomhuspedagogikens historia och därefter presenteras fördelar med utomhuspedagogik. Till fördelar hör fysiska, psykiska, sociala och kognitiva följder. Kapitlet avslutas med utmaningar med utomhuspedagogik.*

### 2.1 Utomhuspedagogikens historia

Begreppet utomhuspedagogik har sina rötter i det amerikanska universitetet Cornell University och Ohio State University. Under 1860-talet genomförde man kurser där syftet var att få en bättre kontakt med naturen. Man ansåg att människan avskärmades från naturen i en snabb takt i och med urbaniseringen och man ville återskapa människans kontakt med naturen. Från den här verksamheten föddes begreppet *outdoor education*. Olika slags verksamheter ordnades. Syftet med dessa var att få människan tillbaka i naturen. Följderna blev att lägerskolverksamhet, exkursioner och utflykter integrerades i den pedagogiska verksamheten. (Szczepanski & Dahlgren, 2011.)

Trots att det som vi idag kallar utomhuspedagogik har uppkommit i slutet av 1800-talet, hade man utomhuspedagogiska ideologier redan under antiken. Aritoteles (384–322 f.Kr.) filosofi grundade sig på att människan uppnår verklighet genom sina sinnen. Andra pedagoger som under sina livstider förespråkade lärande i autentisk miljö genom sinnena var Jan Amos Comenius (1592–1670) och Jean Jacques Rousseaus (1712–1784). Rousseaus betonade vikten av mötet mellan barnet och naturen och beskriver att lärandet i första hand sker genom lek och direkta sinnesintryck. Också John Locke (1632–1704) och David Hume (1711–1776) förespråkade direkta erfarenheter genom sinnesuttryck. (Dahlgren & Szczepanski, 1997.)

Den finska motsvarigheten till utomhuspedagogik är *ulko-opetus*. I Finland har den första naturskolan, Sjundeå Naturskola, grundats 1986 och idag finns det runt 60 naturskolor, naturum (ett naturcenter, en port för allmänheten ut till naturen och placeras i regel vid något naturvårdsobjekt, naturreservat eller nationalpark), lägercentrum, ungdomscenter och andra verksamheter som stöder utomhuspedagogik och hållbarhetsfostran i grundskolan samt inom småbarnspedagogiken. (Wedjemark et. al., 2016.) Finlands natur- och miljökolförbund (LYKE, 2022.) jobbar för att utveckla och främja natur- och miljöskolverksamhet samt utomhuspedagogik. Förbundet jobbar riksomfattande och har som mål att nå ut till alla skolor i grundutbildningen och småbarnspedagogiken för att stödja lärare med miljö- och

hållbarhetsfostran genom till exempel utomhuspedagogik. De erbjuder främst verksamhet för barn och ungdomar, men även utbildningar för lärare och pedagoger.

## 2.2 Fördelar med utomhuspedagogik

Det finns många bevisade fördelar med utomhuspedagogik. Till exempel menar Lindemann-Matthies och Knecht (2011) att elever uppfattas som mer fokuserade, sociala och öppna under en lektion utomhus än vad de gör i klassrummet. Samtidigt som eleverna lär sig mycket teori, så får de en möjlighet att utforska och undersöka omgivningen. Eleverna får en möjlighet att använda sinnen, vilket innebär att då de rör sig i till exempel naturen, får de röra vid, lukta och känna på olika saker. Undervisning i naturen gör eleverna mer intresserade av olika fenomen samtidigt som de får mer kunskap om ämnet genom autentiska upplevelser.

Ernst och Tornabene (2012) menar också att naturupplevelser bidrar till många olika fördelar för barn. Dessa är till exempel kognitiva, socioemotionella, fysiska, hälsa och välbefinnande samt utveckling av miljöuppskattning. Fördelarna med utomhuspedagogik kan delas in i fyra kategorier: fysiska, psykiska, sociala och kognitiva fördelar.

### 2.2.1 Fysiska fördelar

De mest framträdande fördelarna med utomhuspedagogiken är fysiska. Under utomhuspedagogik får eleverna oftast vara *fysiskt aktiva* och genom att till exempel gå till olika ställen i närområdet får man in en hel del fysisk aktivitet. (Dahlgren et al., 2007.) Enligt Lindemann-Matthies och Knecht (2011) promenerar lärarna ofta med eleverna för att främja elevernas *hälsa, motorik och uthållighet*. Också Fagerlund (2020) och Sjöblom (2021) tar upp att utomhuspedagogiken bidrar med rörelse i vardagen. Ericsson och Karlsson (2012) menar med sin undersökning att den fysiska aktiviteten bidrar med många positiva följder för eleven till exempel genom att påverka elevens kognitiva utveckling positivt. Dessutom bidrar utomhuspedagogiken till att skapa hälsosamma vanor att spendera tid utomhus (Sjöblom et al., 2021.) som i sin tur inverkar positivt på den fysiska hälsan. (Szczepanski, 2006.)

Lärare anser också att utomhuspedagogik kan främja elevernas hälsa till exempel genom fysisk aktivitet, men också av den friska luften. (Szczepanski, 2006.) I luften utomhus rör sig inte virus och bakterier lika tätt, vilket också kan leda till att *eleverna håller sig friskare*. (Dahlgren et al., 2007.) Friskluft var också något som betonades i Fagerlunds (2020) undersökning, därtill nämnde klasslärarstuderande i undersökningen att fysisk aktivitet och utomhusvistelse *påverkade elevens sömn positivt*.

Utöver hälsan påverkas också kroppen fysiskt av utomhusvistelsen. När eleverna är utomhus och rör sig i olika miljöer övar de på olika färdigheter. I naturen övar eleverna omedvetet på både *fin- och grovmotorik* samtidigt som de utför olika uppgifter. De får även använda sina *sinnen* på ett helt annat sätt än inomhus. Dessutom påverkas elevernas *muskelstyrka* indirekt av rörelse i en varierande miljö. (Dahlgren & Szczepanski, 2011; Dahlgren et al., 2006.)

### **2.2.2 Psykiska fördelar**

Det finns många sätt att definiera den psykiska hälsan på, vilket innebär att det finns olika tolkningar på hur utomhuspedagogik inverkar på den psykiska hälsan. Till exempel kan man definiera psykisk hälsa efter individens egna förutsättningar eftersom psykisk hälsa är något som man känner själv (Nationalencyklopedin, 2021). Eftersom det finns olika tolkningar på psykisk hälsa finns det vissa fördelar som tas upp i flera studier. Dessa är till exempel tecken på mindre stress, mindre ångest, bättre koncentrationsförmåga, trivsel och välmående, samt motivation. (Gustafsson et al., 2011; Mutz & Müller, 2016.) När de psykiska fördelarna diskuteras, är det ofta kontakten med naturen som är central, men även samhörigheten och gruppdynamiken är viktiga faktorer som indirekt inverkar på den psykiska hälsan. (Becker et al., 2017).

Enligt Piccininni et al. (2018) minskar *stressnivån* hos eleverna då de får vistas i naturen. Detta beror på att naturen och gröna områden ses som lugnande och hjälper eleverna att behålla fokus. Becker et al. (2017) beskriver att kortisolnivåerna, som tyder på stressrespons i kroppen, blir lägre hos de individer som får undervisning i utomhusmiljöer jämfört med när undervisningen sker i klassrummet. Dock menar Mygind et al. (2018) att det inte finns signifikanta skillnader på stressnivån i kroppen medan undervisningen äger rum, utan skillnaderna syns i pauserna. Kroppen *återhämtar sig snabbare* från stress i en naturnära miljö än vad den gör i en skolmiljö.

Dahlgren et al. (2007) konstaterar att finns det ett konstant flöde av information genom olika sociala medier. Samtidigt händer det mycket i barns liv, till exempel fritidsaktiviteter, läxor och andra evenemang. Detta leder till att många inte hinner koppla av ordentligt, vilket i sin tur kan leda till koncentrationssvårigheter. Koncentrationssvårigheterna leder till att elever har svårigheter att lära sig på lektionerna och dessutom orkar de inte sitta stilla och lyssna under den tid som det krävs. Detta påverkar naturligtvis både elevens eget lärande och klasskamraternas lärande negativt. Utomhuspedagogik har en lugnande inverkan på människan

och hjälper till att frigöra stress, vilket kan leda till en *bättre koncentrationsförmåga*. (Dahlgren et al., 2007.) Även Mutz och Muller (2016) konstaterar att elever har en bättre koncentrationsförmåga efter att de har vistats utomhus.

När eleverna kan koncentrera sig bättre ökar också deras *självförtroende*. Utomhus får eleverna undersöka och arbeta i grupper på ett kontrollerat, men friare sätt än i klassrummet. De utvecklas tillsammans och genom gemenskapen utvecklas deras självförtroende. Edwards-Jones et al. (2016) tar upp att en av de tydligaste effekterna av utomhusundervisning är att eleverna *utvecklar sitt självförtroende, sin självkänsla och sin anpassningsförmåga* i samband med att de löser problem och arbetar i grupper. Det är också mer troligt att eleverna mer självmant bidrar till grupparbetet utomhus. Szczepanski (2006) tar upp att detta tyder på att utomhuspedagogiken kan vara mer motiverande för en del elever, men utomhuspedagogiken är inte bara mer motiverande för eleverna, utan också lärarna kan känna ökad motivation och välbefinnande.

Utomhuspedagogiken bidrar också till elevernas *känslomässiga* utveckling genom att lära sig att respektera miljön och omgivningen. Den känslomässiga utvecklingen stärks också genom att eleverna får ta del av olika upplevelser i naturen, till exempel genom utomhuspedagogik, som ger upphov till känslor. (Borgström, 2003.)

### **2.2.3 Sociala fördelar**

Genom utomhuspedagogik kan många sociala färdigheter främjas. Gustafsson et al. (2011) tar upp att utomhuspedagogiken stärker *relationer* mellan eleverna. Genom samarbete och olika grupparbeten lär sig eleverna att *respektera varandra och ta hänsyn till varandras* idéer och tankar. Dessutom lär sig eleverna att alla kan arbeta med alla, vilket bidrar till *färre konflikter*. Överlag kan olika grupparbeten och övningar ha fördelar av att hållas utomhus. Becker et al. (2017) konstaterade att elever arbetade både friare och lugnare utanför klassrummets väggar. Detta är också en bidragande faktor till *gruppdynamik*. (Gustafsson et al., 2011; Dahlgren och Szczepanski, 2011; Becker et al., 2017.)

När elever får möjlighet att undervisas utanför skolans väggar får de en möjlighet att skapa *kontakter med samhället*. Genom att umgås med olika sociala grupper i samhället bygger eleverna förtroende för samhället, vilket har både för och nackdelar. Det förtroende som eleverna bygger är plastbaserat och gäller oftast bara i det egna samhället, men det skapar möjligheter för eleverna i deras egen omgivning. Genom studiebesök och samarbeten med olika lokala platser blir eleverna sociala och aktiva medborgare, vilket är en del av skolans ansvar

(Utbildningsstyrelsen, 2014). Genom att man bedriver utomhuspedagogik i det egna samhället ges eleverna möjligheten att aktivt vara delaktiga i det samhälle de lever i. (Beames & Atencio, 2008). Också Edward-Jones et al. (2016) hävdar att utomhuspedagogiken bidrar till utvecklingen av relationer och gruppdynamik.

För att eleverna ska kunna utveckla sina *sociala och känslomässiga förmågor* finns det viktiga steg i barnets utveckling. Från början lär sig barn genom lekar och interaktion med jämnåriga och vuxna. Dessutom är vuxna, i skolan lärare, viktiga förebilder för eleverna. Om en vuxen föregår med gott exempel följer barn ofta det exemplet, samma gäller tyvärr dåliga exempel. En del av skolans uppgift är att fostra elever (Utbildningsstyrelsen, 2014). Med andra ord behöver lärare föregå med gott exempel även när det gäller relationer och att skapa nya relationer med andra individer i samhället. Genom detta kan man få eleverna att bli *mer självständiga* och få ett bättre självförtroende. (Becker et al., 2017.)

Genom olika typer av utomhuspedagogik, till exempel museipedagogik, lär sig eleverna om historia. Detta bidrar till en bredare förståelse av samhället och den värld eleverna lever i. Eleverna får komma i kontakt med personer från en annan tid, de får ta del av historier, levnadssätt och komma andra människor nära på ett annat sätt än vad de skulle ha gjort genom en bok. Genom detta utvecklas elevernas *empatiska förmågor* och deras känslomässiga utveckling stärks. (Borgström, 2003).

#### **2.2.4 Kognitiva fördelar**

Lindemann-Matthies och Knecht (2011) fann i en studie att det inte endast är lektionen i sig som är viktig för elevernas lärande. Lika viktigt är till exempel resorna eller promenaderna till och från platsen eller rasterna på platsen. Om eleverna får uppgifter under promenaden till platsen, får de utöver fysisk aktivitet också öva sig på olika kognitiva färdigheter. Under en lektion i omgivningslära kan eleverna bli tillbedda att leta efter specifika växter och under en lektion i matematik kan eleverna bli tillbedda att leta efter former i miljön. Detta bidrar till elevernas *ämneskunskap*. (Lindemann-Matthies & Knecht, 2011.) Genom att ge eleverna uppgifter medan de färdas hålls deras uppmärksamhet på ämnet samtidigt som de utvecklar sina kunskaper och får en *verklighetsanknytning* (Dahlgren et al. 2006).

Dahlgren et al. (2006) beskriver också hur hjärnan aktiveras bättre utomhus, vilket leder till att eleverna kan få en *bättre inläring*. Utomhuspedagogiken utvecklar elevernas kunskaper i att observera, undersöka och identifiera eftersom utomhuspedagogik är en praktisk undervisningsmetod (Lindemann-Matthies & Knecht, 2011). Eleverna får utföra praktiska

uppgifter utomhus som de ser på, endera före eller efter utomhuslektionen, ur ett teoretiskt perspektiv. Genom att undervisa på ett sätt där teorin och praktiken kopplas samman får eleverna en bredare förståelse för olika fenomen. Undervisningen blir i och med detta mer *autentisk och konkret*. (Dahlgren et al., 2006).

I Glgu (2016) betonas elevernas rätt att få delta i planeringen och i *lärprocesser*. Utomhuspedagogik är ett bra sätt att få eleverna att medverka och delta till skillnad från undervisningen inomhus. Dahlgren och Szczepanski (2011) tar upp att eleverna är med och gör iakttagelser när de är utomhus. Det inträffar oväntade saker och både eleverna och läraren behöver vara beredda på att ta fasta på alla möjligheter som omgivningen ger. Skillnaden mellan undervisning inomhus och utomhus är att undervisningen inomhus oftast är långt planerad och styrd av läraren, där läraren beskriver olika processer. Utomhusundervisningen ger eleverna möjlighet att själva undersöka och delta i processer. Det är viktigt med variation i undervisningen och genom det kan man skapa närvaro och *delaktighet i lärandet*. (Dahlgren & Szczepanski, 2011.)

Sammanfattningsvis kan fördelarna med utomhuspedagogiken kategoriseras i fyra kategorier: fysiska fördelar, psykiska fördelar, sociala fördelar och kognitiva fördelar. Nedan är fördelarna sammanställda i en tabell (Tabell 1.). I tabellen finns sju fysiska fördelar, nio psykiska fördelar, nio sociala fördelar och sex kognitiva fördelar. Sammanlagt är fördelarna med utomhuspedagogik 32.

**Tabell 1.** *Fördelar med utomhuspedagogik*

<b><i>Fysiska fördelar</i></b>	<b><i>Psykiska fördelar</i></b>	<b><i>Sociala fördelar</i></b>	<b><i>Kognitiva</i></b>
Fysisk aktivitet	Lägre stressnivå	Relationer	Verklighetsanknytning
Hälsa	Återhämtar sig snabbare	Respekterar varandra	Bättre inläring
Uthållighet	Bättre koncentrationsförmåga	Hänsyn till varandra	Autentiskt
Håller sig friskare	Självförtroende	Färre konflikter	Konkret
Påverkar sömnen positivt	Självkänsla	Gruppdynamik	Lärprocesser
Fin- och grovmotorik	Anpassningsförmåga	Kontakt med samhället	Delaktiga i lärandet
Sinnen	Motivation	Sociala förmågor	
	Välbefinnande	Mer självständiga	
	Känslomässig utveckling	Empatiska förmågor	

### 2.3 Utmaningar med utomhuspedagogik

Trots att det finns många fördelar med utomhuspedagogik finns det även utmaningar. Som utmaningar med utomhuspedagogik ses till exempel resurser, planering, kostnader, lärarnas erfarenheter, elevernas erfarenheter, gruppstorlek, säkerhetsaspekter, uppfattningar och vädret. (Fagerlund, 2020; Sjöblom et al., 2021; Edwards-Jones et al., 2016; Davies & Hamilton, 2016; Lindemann-Matthies & Knecht, 2011.) Skolor har olika förutsättningar i att undervisa utomhuspedagogik. Till exempel är en del skolor belägna långt ifrån naturen, andra längre bort från städer. Resurser är också mycket individuella och påverkar huruvida skolor vill lägga tid och energi på utomhuspedagogik. (Edward-Jones et al., 2016.)

Enligt Fagerlund (2020) är *planering och tid* en av de största utmaningarna med utomhuspedagogiken, vilket också har konstaterats i flera andra undersökningar (Lindemann-Matthies & Knecht 2011; Ernst och Tornabene, 2012; Edward-Jones et al., 2016; Barfod, 2018). Lärare anser att planeringstiden ofta är knapp och därför kan det kännas svårt att hinna planera in utomhuspedagogik i undervisningen (Sjöblom et al., 2021). Då det är svårt att planera in blir det också svårt att prioritera utomhuspedagogiken eftersom läraren ofta blir tvungen att skapa allt undervisningsmaterial själv, speciellt om läraren är ensam om att använda sig av utomhuspedagogik i undervisningen. Detta är också något som skapar en större *arbetsbörda* för läraren. (Ernst & Tornabene, 2012.) Också Barfod (2018) tar upp dilemmat med att kunna balansera arbetsbördan som lärare och att planera utomhusundervisning kräver mera tid. Dock finns det en möjlighet att välja hur mycket som ska planeras och hur utförlig lektionen behöver vara. Till exempel kan man planera en lektion i samarbete med en organisation, vilket överlämnar en del av planeringen till organisationen. Men, då tillkommer eventuella kostnader till organisationen och färdmedel, så som buss.

Det kan emellanåt vara svårt att hitta *resurser* för material som behövs för utomhuspedagogik (Edward-Jones et al., 2016). Detta beror främst på skolans förutsättningar, men att skaffa fram och upprätthålla olika material för alla klasser i skolan kan ses som ett hinder för utomhuspedagogiken. En del lärare anser att det är svårt att undervisa eleverna utan material av olika slag, vilket leder till att utomhusundervisningen kan utebli. Enligt Ernst och Tornabene (2012) är nödvändiga resurser i samband med utomhuspedagogik till exempel extra vuxna, första hjälpen utrustning, aktivitetsanpassade kläder för både barn och vuxna samt rätt slags utrustning för utomhusaktiviteter. Allt det nämnda är sådant som endera måste bekostas av skolan eller vårdnadshavarna. Enligt Sjöblom et al. (2021) kan elevernas kläder vara en



utmaning med utomhuspedagogiken. Det går inte att räkna med att eleverna har kläder som är anpassade till alla slags utomhusaktiviteter.

Skolans plats är också något som kommer att påverka utomhuspedagogiken. Ernst och Tornabene (2012) kan skolans närmiljö påverka undervisningens kvalitet. Alla skolor har inte tillgång till en bra närmiljö att bedriva utomhuspedagogik i. Detta leder till att skolan endera behöver se till så att det finns möjlighet till transport, vilket kostar, till och från stället eller att man helt enkelt inte kan ta sig till ett passande ställe.

Edward-Jones et al. (2016) tar upp att lärare ofta *saknar erfarenhet* när det gäller utomhuspedagogik. Detta innebär att det borde finnas mer fortbildningar för lärare som stödjer och utvecklar deras kunskaper om och i utomhuspedagogik. Detta kunde utföras genom att ge lärarna fler möjligheter att planera lektionerna, resurser och stöd av kollegor, rektorer eller gästföreläsare. Lärarnas oerfarenhet av utomhusundervisning är ett av de största hindren enligt Davies och Hamilton (2016). Oerfarenhet leder för det mesta till *osäkerhet*, vilket Sjöblom et al. (2021) tar upp i sin undersökning.

Bristen av erfarenhet kan leda till att det blir svårare att hantera en klass utomhus i ett område utan tydliga gränser. (Fagerlund, 2020.) Dels så kan *gruppstorleken* påverka undervisningen, dels så blir *regler och strukturer* otydliga på nya platser. Därför är det viktigt med tydliga regler och strukturer för eleverna. Utomhuspedagogik möjliggör oplanerade och oförväntade tillfällen, till exempel när man rör sig i trafiken eller har en lektion i skogen, är det bra att det finns tydliga regler som eleverna kan följa. Genom att skapa dessa regler säkerställer man att eleverna är trygga i olika situationer. Under en lektion i ett klassrum finns det både skrivna och oskrivna regler om hur eleverna förväntas uppföra sig, men då undervisningen tar plats i en annan miljö är inte förväntningarna nödvändigtvis lika självklara. *Gruppdynamiken* påverkas och eleverna är ofta friare att röra sig under utomhuspedagogiken. (Behrenfeldt et al., 2015.) Enligt Knecht och Lindemann-Matthies (2011) behöver lärare också lära sig att lita på sina elever, vilket inte alltid är det lättaste i en miljö där eleverna har mer frihet.

Trots att en lärare alltid planerar och försöker minimera riskerna med undervisningen kommer det alltid att finnas risker som inte går att exkludera helt. De *fysiska riskerna* med utomhuspedagogik är de mest framträdande riskerna. En stukad fot, skrapsår och blåmärken med mera kan vara följder av utomhusvistelse. Olyckor med diverse följder kan dock ske var som helst, oberoende av miljön. För att hindra barn från att få skador av olika slag är det bra att man är medveten om omgivningen som man ska befinna sig i. En radikal lösning skulle vara att inte gå ut med eleverna över huvud taget, men det finns större hälsorisker kopplade till avsaknad av till exempel fysisk aktivitet. (Boldemann, 2014.)

*Negativa uppfattningar* av utomhuspedagogik är heller inte ovanligt. En typisk uppfattning är att man måste gå eller färdas långa vägar för att nyttja utomhuspedagogik, vilket i sin tur skulle vara tidskrävande. Dessa uppfattningar kan bero på förutfattade meningar och bottna i brist på erfarenhet. Dock stämmer det inte helt eftersom utomhuspedagogik inte behöver innebära att man färdas långa vägar. Dock kan det emellanåt vara en fördel att färdas längre vägar för att ta del av olika situationer i samhället eller olika undervisningssituationer som inte kan tillämpas i närheten av skolan. För det mesta kan dock utomhuspedagogiken at plats i närheten av skolan eller till och med på skolgården. (Lindemann-Matthies & Knecht, 2011.) Omgivningen runt skolan ska kunna ses som en rikedom som ska tas vara på. Huruvida och på vilket sätt beror helt enkelt på var skolan är belägen. Enligt Sjöblom et al. (2021) är också vårdnadshavares *negativa uppfattningar* av utomhuspedagogik en utmaning. Vid tillfällen då vårdnadshavare ifrågasätter lärarens undervisningsmetoder blir läraren tvungen att förklara varför undervisningsmetoden används och detta blir ofta en stressfull situation för läraren.

Enligt Lindemann-Matthies och Knecht (2011) konstaterades att de flesta eleverna lärde sig bättre utomhus. De var socialare, mer fokuserade och mer öppna till olika metoder och arbetssätt än när de var i klassrummet. Samtidigt kunde man märka att inläringen var bättre utomhus, med detta gällde inte alla elever. Dock så stämmer det här inte in på alla elever, utan en del elever hade betydligt *svårare att koncentrera sig* utomhus. Detta berodde till stor del på den oförutsägbara undervisningsmiljön. Eleverna beskrevs vara mer distraherade och ha svårt att koncentrera sig under lektioner utomhus än inomhus. Också Fagerlund (2020) tar upp att klasslärarstuderande uppfattade att en del av eleverna hade svårare att koncentrera sig utomhus.

Enligt Lindemann-Matthies och Knecht (2011) är *vädret* inget direkt hinder för utomhusundervisning, men om eleverna eller läraren inte har passande kläder kan undervisningen och upplevelsen bli lidande. Vädret är något som också Fagerlund (2020) tar upp som en utmaning i sin undersökning. Det är viktigt att informera eleverna på förhand om utomhuspedagogik så att de har möjlighet att klä sig passande (Behrenfeldt et al., 2015).

Sammanfattningsvis kan utmaningarna kategoriseras i två kategorier, utmaningar för lärare och utmaningar för elever. En sammanställning (Tabell 2.) alla utmaningar med utomhuspedagogiken finns nedanför. Tabellen visar att majoriteten av utmaningarna med utomhuspedagogik är utmaningar för läraren, medan endast 4 av totalt 12 är utmaningar för eleverna. Gruppdynamik är listat i båda kategorierna eftersom det påverkar både läraren och eleverna.

**Tabell 2.** Utmaningar med utomhuspedagogik

<i>Utmaningar för lärare</i>	<i>Utmaningar för elever</i>
Planering och tid	Gruppdynamik
Arbetsbörda	Fysiska risker
Resurser	Svårt att koncentrera sig
Saknad av erfarenhet	Vädret
Osäkerhet	
Gruppstorlek	
Regler och strukturer	
Gruppdynamik	
Negativa uppfattningar	

### 3 Utomhuspedagogik som undervisningsmetod

*I det här kapitlet presenteras utomhuspedagogik som undervisningsmetod. I det första kapitlet presenteras utomhuspedagogik som undervisningsmetod och undervisningsmiljöns betydelse. I det andra underkapitlet tas lärarens uppfattningar av utomhuspedagogik upp, i det tredje underkapitlet undersöks hur mycket utomhuspedagogik studeranden får ta del av under studierna till klasslärare, en jämförelse görs med det svenskspråkiga universitetet Åbo Akademi i Vasa och det finskspråkiga universitetet Lapin Yliopisto i Rovaniemi. I det fjärde underkapitlet tas utomhuspedagogik från läroplanens synvinkel upp.*

#### 3.1 Undervisningsmiljön i utomhuspedagogik

Som undervisningsmetod ger utomhuspedagogiken nya undervisningsmöjligheter där undervisningens främsta syfte är att skapa en ämnesövergripande helhet där naturen, samhället eller miljön man befinner sig i är det väsentliga i lärandet. Dessutom är det en bra möjlighet att få röra på sig som kontrast till stillasittandet i klassrummet. Platsen är oftast central i utomhuspedagogiken och utgör en viktig del av undervisningen. Elevernas minnen från undervisningen blir kopplade till platsen, vilket leder till att eleverna kommer att minnas händelserna bättre. Också det faktum att händelserna är autentiska kommer att bidra till elevernas inläring (Dahlgren & Szczepanski, 2011.) Händelserna kan vara endera positiva eller negativa, men människan har en tendens att minnas händelser bättre än en text. (Brügge, Glantz & Sandell, 2011).

Utomhuspedagogik ska få eleverna att känna en viss glädje av att lära sig. Då lektionen är intressant och eleverna får göra egna observationer som sedan kopplas samman med teori i klassrummet minns eleverna bättre. Utomhuspedagogiken är verklighetsanknyttande och utspelar sig ofta i en miljö som är viktig för elevernas inläring. (Dahlgren et al., 2006; Dahlgren och Szczepanski, 2011.) Det enda syfte är inte att eleverna ska få bekanta sig med naturen, utan även att de ska få en möjlighet att bekanta sig med miljön och samhället. Det finns flera former av utomhuspedagogik bland annat miljöpedagogik, äventyrspedagogik och museipedagogik. Alla de olika formerna av utomhuspedagogik har ett specifikt läromässigt syfte, men de går också ganska mycket in i varandra. Till exempel är museipedagogikens syfte att lära eleverna om historia genom att ta del av olika museers utställningar eller till exempel en tidsresa vid ett hembygdsmuseum (Borgström, 2003).

Sarivaara et al. (2020) tar upp att utomhuspedagogikens främsta syfte är att hjälpa eleverna att skapa och fördjupa förståelsen av naturen och sedan att lära eleverna hur de kan leva och agera på ett sätt som gynnar naturen. Detta kan göras praktiskt genom att vistas i naturen, men även genom att till exempel undervisa om hållbar utveckling.

### **3.2 Lärares och lärarstuderandes erfarenheter och uppfattningar av utomhuspedagogik**

Den vanligaste personliga erfarenheten av utomhuspedagogik är undervisning i skogen. Andra former av utomhuspedagogik som klasslärarstuderande har erfarenhet av är undervisning på skolgården i form av stationsundervisning eller andra slags aktiviteter, gymnastik och studiebesök. (Fagerlund, 2020; Sjöblom et al., 2021.)

Barrable och Lakin (2019) menar att en lärares personliga kontakt med naturen påverkar både synen på utomhuspedagogik och sannolikheten att använda sig av utomhuspedagogik. En individs erfarenhet och naturkontakt skapar självförtroende i undervisningssituationer. Också Edwards-Jones et al. (2016) konstaterar att de lärare som har mer erfarenhet av utomhusvistelse mer sannolikt kommer att använda sig av utomhuspedagogik på grund av mer självsäkerhet. Dessutom får undervisningen mer kvalitet om syftet för utomhusvistelsen är att gå ut för att lära istället för att gå ut för själva utomhusvistelsens skull. Med det menas att en lärare utan erfarenhet och kontakt med naturen kan gå ut med sin klass, men eftersom läraren är oerfaren så kommer undervisningen inte ha samma effekt på eleverna som om läraren skulle vara erfaren. I sådana situationer kan det hända att en lärare går ut med sin klass endast för att se till så att eleverna får röra på sig och för att naturen ger eleverna möjligheter att vara fysiskt aktiva på ett annat sätt än i klassrummet (Lindemann-Matthies & Knecht, 2011.) Beroende på hurdana egna erfarenheter läraren har kommer det påverka lärarens vilja att förmedla dessa till eleverna. Positiva erfarenheter är lättare att förmedla vidare eftersom de uppfattas skapa glädje åt andra. (Barrable et al., 2020.)

Sarivaara et al. (2020) konstaterar i deras studie att en individs – i det här fallet en lärares – uppväxtmiljö ofta har en stark koppling till relationen med naturen. De som har växt upp i närheten av naturen har en annan uppfattning och relation till naturen än de som är uppväxta i till exempel en stadsmiljö. Detta är något som också kan ses bland elever, men som sällan påverkar hur ofta lärare använder sig av utomhuspedagogik menar Lindemann-Matthies och Knecht (2011). Även det, att en lärare har erfarenhet från egen barndom ger extra självsäkerhet att utföra utomhuspedagogik med den egna klassen. Men, det finns en skillnad mellan att känna

sig motiverad att använda utomhuspedagogik och att känna sig självsäker att använda den. Motivationen sporrar dock läraren att ta reda på mer och ge sina elever bra upplevelser trots att självsäkerheten inte nödvändigtvis är så stark. (Barrable et al., 2020.)

Hur en lärare förhåller sig till utomhuspedagogik är alltså starkt kopplat till individens egen naturkontakt, men även hur mycket individen har fått bekanta sig med utomhuspedagogik under studierna till lärare inverkar på förhållandet till undervisningsmetoden. De lärare som hade fått kunskap om utomhuspedagogik är mer sannolika att använda sig av utomhuspedagogik som undervisningsmetod i läraryrket. Även erfarenhet av att undervisa påverkade sannolikheten av att använda utomhuspedagogik i undervisningen. Lärare med mer erfarenhet var mer sannolika att använda sig av utomhuspedagogik, medan de som inte hade så mycket erfarenhet sällan ville använda sig av utomhuspedagogik som undervisningsmetod. (Barrable et al., 2020.)

Fagerlunds (2020) undersökning visar på att klasslärarstuderande från både Finland och Norge anser utomhuspedagogik som något positivt. Norska studerande var aningen mer positiva än de finländska, men det kan bero på norrmännens friluftlivsskultur. Av de finländska klasslärarstuderandena ansåg 83,4 procent att det skulle vara roligt att undervisa utomhus, men 54,6 procent ansåg att det känns svårt och endast 13,6 procent ansåg att det skulle kännas tryggt att undervisa utomhus. I jämförelsen med de norska studerandena konstaterar Fagerlund att norska studerande ändå hade en signifikant mer positiv syn på utomhuspedagogik än vad de finländska studerandena hade.

Många nyutexaminerade lärare anser att planeringen av utomhuspedagogik är mer tidskrävande och kräver mer resurser än planeringen av en vanlig lektion. (Lindemann-Matthies & Knecht, 2011.) Med en större grupp elever kan det vara bra att ha med extra vuxna, planeringen tar oftast mer tid eftersom utomhuspedagogiken inte är en vardagsrutin, det krävs utrustning som är väderanpassad, elevernas kläder kan ställa till problem för utomhusaktiviteter om de inte har kläder som passar aktiviteterna och beroende på var skolan är belägen kan det vara svårt att hitta passliga ställen på gångavstånd från skolan. Enligt Ernst och Tornabene (2012) har nyutexaminerade lärare alltså en ganska hård uppfattning av utomhuspedagogik.

Szczepanski och Dahlgren (2011) anser att det finns fyra sätt att kategorisera lärares uppfattningar av utomhuspedagogik. Den första kategorin är att lärare anser att utomhuspedagogiken erbjuder olika fysiska miljöer för lärandet, vilket innebär att utomhuspedagogik ger läraren möjligheter att använda sig av nya och mångsidiga lärmiljöer i undervisningen. Den andra kategorin är att utomhuspedagogiken erbjuder olika sätt att lära, vilket är bra för eleverna. Den tredje kategorin är att utomhuspedagogiken erbjuder olika objekt för

lärandet och den sista fjärde kategorin är att utomhuspedagogiken erbjuder olika former av lärande genom sinnen. De olika uppfattningarna om utomhuspedagogik är relativt långt centrerade kring hur lärare uppfattar att eleverna lär sig i naturen och vilka effekter utomhuspedagogiken har på eleverna, vilket också Ernst och Tornabene (2012) betonar. Många lärare upplever att naturupplevelser är bra för barns kognitiva, socioemotionella och fysiska utveckling, samt den allmänna hälsan. Både den psykiska hälsa och den fysiska hälsan stärks av utomhuspedagogik, naturkontakt och naturupplevelser. (Ernst & Tornabene, 2012.)

De flesta lärare anser att utomhuspedagogik ger utmärkta undervisningsmöjligheter eftersom utomhuspedagogik kan kopplas både till platser, objekt och olika sätt att lära. Eftersom fysisk aktivitet är en viktig del av lärandet, speciellt hos unga elever, ser många lärare utomhuspedagogiken som värdefull. Dock så är det ofta ämnena gymnastik, matematik och omgivningslära som får mest uppmärksamhet då man undervisar med utomhuspedagogik som undervisningsmetod, vilket ger utvecklingsmöjligheter till de andra skolämnena. Det är till exempel ovanligare att man har språkundervisning utomhus. (Szczepanski & Dahlgren, 2011.)

Barfod (2018) tar också upp att lärare anser att elevernas liv också ska bestå av andra aktiviteter än de som kan testas genom standardiserade prov. Hon tar upp att *udeskole* (dansk skolverksamhet av klasslärare, i likhet med utomhuspedagogik) hade förbättrat elevers läskunskaper och skolprestationer. Dessutom var en deltagare i studien av den åsikten att så länge eleverna lär sig det som de är menade att lära sig finns det ingen orsak att undervisa på endast ett sätt. Med detta menades inte att man borde utöva utomhuspedagogik hela tiden, men det ska ses som ett bra och praktiskt komplement till den traditionella undervisningen. I Fägerstams (2014) undersökning framgår det att lärare kunde ha olika uppfattningar av utomhuspedagogik före och efter att de hade använt sig av undervisningsmetoden. Hon lyfter fram att lärare ofta trodde att tiden inte skulle räcka till för att eleverna skulle lära sig, men att lärarna konstaterade efter utomhuspedagogiken att elevernas lärande var på samma nivå inomhus som utomhus.

Szczepanski och Dahlgren (2011) tar upp att vissa lärare ansåg att utomhusmiljön ger en annan möjlighet för utveckling för barn med speciella behov. Fiskum och Jacobsen (2015) visar med sin studie att en grupp elever med specialbehov i jämförelse med en grupp elever utan specialbehov påvisade fler positiva effekter av utomhuspedagogiken. Till exempel visade sig eleverna i gruppen med specialbehov känna ett större lugn utomhus än inomhus. Även glädjen beskrevs som mer intensiv hos gruppen.

### 3.3 Utomhuspedagogik i finländska lärarutbildningar

Utomhuspedagogik tas i viss mån upp i studierna till klasslärare, men många av kurserna är inte obligatoriska. Detta innebär att det ofta är de som redan är intresserade av naturen och utomhusaktiviteter som väljer att gå fler kurser i samma tema. Genom att undersöka de olika studiehandböckerna kan det konstateras att kurser som tar upp utomhuspedagogik är ganska få inom klasslärarutbildningen. Däremot är det betydligt fler kurser inom småbarnspedagogiken som präglas av utomhuspedagogik. (Studiehandboken, 2022.) Detta beror på att det inom småbarnspedagogiken är vanligare att vara utomhus, medan man inom grundskolan använder traditionell undervisning mer. (Utbildningsstyrelsen, 2016, 2022)

I Finland kan man studera till klasslärare både på svenska och finska. Den svenska utbildningen erbjuds via Åbo Akademi i Vasa och Helsingfors Universitet i Helsingfors. På finska erbjuds klasslärarutbildningen i flera städer runt om i Finland. Dessa finns i Helsingfors vid Helsingfors Universitet, Åbo vid Turun Yliopisto, Tammerfors vid Tampereen Yliopisto, Jyväskylä vid Jyväskylän Yliopisto, Joensuu vid Itä-Suomen Yliopisto, Uleåborg vid Oulun yliopisto och i Rovaniemi vid Lapin Yliopisto.

I följande underkapitel presenteras kurser vid Åbo Akademi som tar upp utomhuspedagogik. Därefter följer ett kapitel som ger exempel på sex kurser vid Lapin Yliopistos linje för hållbarhetspedagogik.

#### 3.3.1 Utomhuspedagogik vid Åbo Akademi i Vasa

I den svenskspråkiga klasslärarutbildningen vid Åbo Akademi i Vasa finns sju kurser som specifikt nämner utomhuspedagogik eller utemiljöer i kursbeskrivningen. Sex av dessa kurser är valbara som extra kurser eller kurser som hör till en biämnesshelhet medan endast en kurs är obligatorisk. En tabell (Tabell 3.) kommer att presenteras i slutet av kapitlet som redogör för de kurser som tar upp utomhuspedagogik som undervisningsmetod.

Den enda obligatoriska kursen inom kandidatprogrammet är *Biologi, geografi och hälsokunskap för klasslärare*. (nytt kursnamn för kursen *Naturvetenskap I*, som nämns i resultatredovisningen och diskussionen) I kursbeskrivningen nämns inte utomhuspedagogik som ord, men genom beskrivningen. ”Undervisningsmetoder kopplade till kursens ämnen, naturvetenskapliga arbetssätt: bl.a. uteundervisning och fältarbete, laborativa arbetssätt, problemlösning, digitala metoder samt värderingsmetodik” (Studiehandboken, 2022.) kan det



antas att utomhuspedagogik är ett arbetssätt som tas upp i kursen eftersom utomhuspedagogiken bygger på laborativa arbetssätt och fältarbete.

Det finns två specifika kurser som går under namnen *Utomhuspedagogik I* och *Utomhuspedagogik II*, vilka är valbara för klasslärarstudier. Dessa kurser behandlar utomhuspedagogik både från ett klassläarperspektiv och ett naturskoleperspektiv, samt att man under den andra kursen bekantar sig med lägerskolsverksamheten. Den första kursen är en introduktionskurs till utomhuspedagogik där studerande får bekanta sig med utomhuspedagogik som undervisningsmetod och friluftspedagogik. Lärandemålet för kursen, ”... är att erbjuda deltagarna grundläggande insikter i en mångsidig och ämnesintegrerad utomhuspedagogik, dess olika arbets- och undervisningsmetoder samt dess betydelse i all skolundervisning.” (Studiehandboken, 2022). Under kursen får studerande både bekanta sig med verksamheten och prova på undervisning själva och efter avslutad kurs ska studerande ha grundläggande färdigheter om mångsidig ämnesintegrerad utomhuspedagogik, förstå betydelsen av utomhuspedagogiken i skolundervisningen och självständigt kunna planera samt genomföra lektioner med utomhuspedagogik. I kursen *Utomhuspedagogik II* koncentreras innehållet däremot mer på upplevelsebaserat lärande, planering av uppgifter och aktiviteter samt att reflektera kring rollen som ledare. Kursen avslutas genom att studerande i grupp följer med en klass på lägerskola och planerar samt utför uppgifter och aktiviteter med eleverna. Båda utomhuspedagogikkurserna ingår i en biämnesshelhet som heter miljöpedagogik. Till ämnesshelheten ingår också kursen hållbar utveckling – miljödidaktik, vars lärandemål är att studerande utvecklar sina kunskaper i val av innehåll och metod samt att de lär sig använda olika platser för miljöundervisning. De valbara kurserna *biologi med didaktisk inriktning* och *geografi med didaktisk inriktning*, vilka båda är värda fem studiepoäng, har också en del inslag av utomhuspedagogik.

De som läser slöjdvvetenskap som biämne inom klasslärarstudierna kan välja en kurs som heter naturslöjd i vilken studerande får bekanta sig med olika naturmaterial samt hur man kan ha slöjd utomhus. I kursbeskrivningen nämns utomhuspedagogik.

**Tabell 3.** Kurser vid Åbo Akademi inom klasslärarutbildningen som tar upp utomhuspedagogik

<i>Kurs</i>	<i>Obligatorisk/valbar</i>	<i>Studiepoäng</i>
<i>Biologi, geografi och hälsokunskap för klasslärare</i>	Obligatorisk	5sp
<i>Biologi med didaktisk inriktning</i>	Valbar	5sp
<i>Geografi med didaktisk inriktning</i>	Valbar	5sp
<i>Utomhuspedagogik I</i>	Valbar	5sp
<i>Utomhuspedagogik II</i>	Valbar	5sp
<i>Hållbar utveckling – miljödidaktik</i>	Valbar	5sp
<i>Naturslöjd</i>	Valbar	5sp

### 3.3.2 Exempel på kurser vid andra klasslärarutbildningar i Finland

De flesta klasslärarutbildningarna har ett utbud av kurser som inkluderar utomhuspedagogik som undervisningsmetod, dessa kurser är för det mesta kopplade till biologi och andra naturvetenskapliga ämnen samt gymnastik. (Opintopolku, 2022.) Vid Lapin Yliopisto i Rovaniemikan man studera till klasslärare, precis som vid Åbo Akademi i Vasa, men man kan också få både kandidat- och magisterexamen inom hållbarhetspedagogik (kestävyyskasvatus). Den som studerar vid linjen utbildas till att förstå innebörden av en hållbar framtid och hur man skapar innehåll till undervisningen med ett mervärde kopplat till hållbarhet. (Opintopolku, 2022.) Studierna till klasslärare kan kombineras med studierna inom hållbarhetsfostran så att den studerande studerar till klasslärare med en hållbarhets- och naturfokuserad inriktning. Inom studierna fokuserar man på en hållbar utveckling, natur- och miljöpedagogik samt naturens betydelse för människans utveckling och lärande. (Lapin Yliopisto, 2022.)

Nedan kommer exempel på sex kurser som man kan läsa vid linjen för hållbarhetspedagogik. Kurserna läses på kandidatnivå. Dessa finns också sammanfattade i en tabell (Tabell 4.) i slutet av kapitlet. Kursen *Ympäristöoppi: maantieto ja biologia* (3,5 sp), som enligt kursbeskrivningen är en motsvarighet till kursen *Biologi, geografi och hälsokunskap för klasslärare* (med undantag för att hälsokunskap inte ingår i kursen vid Lapin Yliopisto) vid Åbo Akademi, är den enda kursen som är obligatorisk för alla som studerar till klasslärare. Under kursen får studerande utveckla sina kunskaper i att iaktta miljön och arbeta på ett undersökande

sätt samt att studerande kan arbeta med hållbarhet som ett centralt tema och se på inläringen från ett hållbart perspektiv. Följande kurs är *Luontoliikunta ja elämypedagogiikka* (15 sp). Kursens syfte är att studerande fördjupar sig i hur man skapar upplevelser för eleverna i naturen i samband med att de får röra på sig. Kursen är delad i tre delar där varje del motsvarar 5 studiepoäng. Målet med kursen är att studerande ska kunna stöda elevernas inläring, utveckling och fostran med hjälp av upplevelsebaserat lärande i naturen. (Opinto-opas, 2022.)

Det finns ytterligare fyra kurser som är valbara inom kandidatprogrammet och som kan kopplas till utomhuspedagogik. Kursen *johdatus kestävyys- ja luontokasvatuksen pedagogiikkaan* (4 sp) ger den studerande baskunskaper i erfarenhetsbaserat lärande och utvärdering av klassens hållbarhets- och naturfostran. *Seikkailu ja retkeily koulussa* (3 sp) förbereder studerande att planera och utföra äventyrs- och upplevelsebaserad undervisning som främjar elevernas vilja att röra sig i naturen. Under kursen lärs det också ut hur man integrerar teknologi i utomhusundervisningen. *Seikkailukasvatuksen teoria ja käytänteet* (2 sp) förbereder studerande på äventyrspedagogik och går igenom dess grunder samt hur man praktiskt kan införa äventyrspedagogik i undervisningen både i och utanför skolan. *Luonnonilmiöiden tutkimisen perusteet* (3 sp) förbereder studerande att göra undersökningar i både autentiska miljöer och i laboratorium som sedan kan förverkligas med elever.

**Tabell 4.** Exempel på kurser vid lapin Yliopisto som tar upp utomhuspedagogik

<b>Kurs</b>	<b>Obligatorisk/valbar</b>	<b>Studiepoäng</b>
<i>Ympäritöoppi: maantieto ja biologia</i>	Obligatorisk	3,5 sp
<i>Luontoliikunta ja elämypedagogiikka</i>	Valbar	15 sp
<i>Johdatus kestävyys- ja luontokasvatuksen pedagogiikkaan</i>	Valbar	4 sp
<i>Seikkailu ja retkeily koulussa</i>	Valbar	3 sp
<i>Seikkailukasvatuksen teoria ja käytänteet</i>	Valbar	2 sp
<i>Luonnonilmiöiden tutkimisen perusteet</i>	Valbar	3 sp

### 3.4 Utomhuspedagogik i läroplanen

I Glgu (Utbildningsstyrelsen, 2014.) nämns inte begreppet utomhuspedagogik specifikt, men läromiljön och undervisningsmetoder betonas tydligt. Elever ska få möjlighet att lära sig på ett mångsidigt sätt i mångsidiga lärmiljöer. Lärandet sker på många olika sätt. Till exempel lär sig elever genom differentierat arbete både individuellt och i grupp, genom aktiv tankeverksamhet och utforskning. Med hjälp av att yrkeskunniga personer undervisar eleverna utanför skolan kan man stödja elevernas sociala växande.

I Glgu (Utbildningsstyrelsen, 2014) står det: "Gemensamt lärande främjar elevernas problemlösningsförmåga och förmåga att tänka kreativt och kritiskt samt förmågan att förstå olika perspektiv." (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.16.) vilket kan kopplas till utomhuspedagogik eftersom utomhuspedagogiken oftast inkluderar praktiska arbetsmetoder i grupper där eleverna får utforska och undersöka. Under en effektiv lärprocess utvecklas elevernas färdigheter. Eleverna lär sig använda kunskapen konkret, ta ansvar och att handla allt mer självständigt.

Undervisningen ska utveckla och allmänbilda eleverna med aktuell information som skapar en grund för fortsatt lärande och olika lärmiljöer och lärande utanför skolan ska enligt Glgu (Utbildningsstyrelsen, 2014) ses som en resurs. Eftersom undervisningen ska ske i en mångsidig lärmiljö ska man sträva efter att regelbundet föra ut undervisningen utanför klassrummet. Detta ger möjligheter till projektbaserade arbeten och samarbeten med aktörer utanför skolan. När eleverna får ta del av samarbeten och projekt med olika organisationer med hjälp av de vuxna i skolan stärker man även elevernas förmåga att samarbeta och kommunicera. De lär sig att arbeta tillsammans med olika aktörer och elevernas personlighet och självkänedom stärks under samma process. Utöver personlig utveckling understryks det att genom mångsidiga lärmiljöer lär eleverna sig också om samhället och utvecklar sin empati gentemot medmänniskor och den mänskliga mångfalden.

Ett av de övergripande målen för omgivningslära i årskurs 3–6 är "M9 handleda eleven att undersöka, agera, röra sig och göra utflykter i naturen och den bebyggda miljön". (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 241.) Detta betonar vikten av mångsidiga lärmiljöer, men också att eleverna ska få möjlighet att röra sig i samhällets bebyggda delar så som bostadsområden eller centrala delar av byn eller staden skolan är belägen i. I målet betonas också de mångsidiga arbetssätten som är viktiga inom utomhuspedagogiken, alltså att eleverna får undersöka

omgivningen i samband med olika uppgifter samt att de ska få röra på sig. (Utbildningsstyrelsen, 2014).

All undervisning som sker utanför klassrummets väggar kan med andra ord ses som utomhuspedagogik (Säljö, 2019). Glgu tar upp att allt från skolgården och naturen till platser som bibliotek, muséer, motions-, konst- och naturcenter erbjuder många möjligheter för en varierade och mångsidiga lärmiljöer. Att utnyttja möjligheterna med mångsidiga lärmiljöer stödjer skolans uppdrag att fostra eleverna. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

## 4 Frågeställningar och metoder

*I det kommande kapitlet kommer metoden och genomförandet att redogöras för. Kapitlet inleds med en precisering av forskningsfrågorna. Därefter redogörs för valet av forskningsansats, intervju som datainsamlingsmetod, val av respondenter, genomförandet av studien och analys av data. Sist beskrivs tillförlitligheten, trovärdigheten och de forskningsetiska aspekterna för studien. Magisteravhandlingen är en kvalitativ intervjuundersökning där innehållsanalys använts som analysmetod.*

### 4.1 Precisering av forskningsfrågor

Syftet med undersökningen är att i anknytning till Petra Fagerlunds (2020) magisteravhandling ”Norska och finländska klasslärares syn på utomhuspedagogik som undervisningsmetod” göra en mer ingående undersökning om de finländska klasslärarstuderandes syn och uppfattningar på utomhuspedagogik som undervisningsmetod och vilka fördelar samt utmaningar finländska klasslärare anser att det finns med utomhuspedagogik. Undersökningens syfte är också att ta reda på ifall den bakomliggande orsaken till olika uppfattningar om utomhuspedagogik har en koppling till individens naturkontakt.

Från syftet har följande forskningsfrågor formaterats:

1. Hur beskriver klasslärarstuderande sina erfarenheter av utomhuspedagogik som undervisningsmetod?
2. Vilka för- och nackdelar beskriver klasslärarstuderande att det finns med utomhuspedagogik?
3. Hur påverkar naturkontakten hos klasslärarstuderande synen på utomhuspedagogik som undervisningsmetod?

### 4.2 Forskningsansats och metod

Som forskningsansats har jag valt att använda mig av fenomenografi. Ansatsen har valts utgående från min metod, mitt syfte och mina forskningsfrågor. Fenomenografien är utformad för att beskriva och analysera individers tankar om olika fenomen i omvärlden. (Dahlgren & Johansson, 2020.) Eftersom jag med min undersökning vill få reda på hur klasslärarstuderande uppfattar utomhuspedagogik som undervisningsmetod passar forskningsansatsen bra som bas för undersökningen. Då man gör en undersökning med en fenomenografisk forskningsansats

bör forskaren följa en viss process. Först görs en intervju med öppna frågor så att respondenterna får berätta och resonera om hur just de uppfattar fenomenet, i den här undersökningen utomhuspedagogik. Följande steg är att forskaren transkriberar intervjuerna samt analyserar materialet. Första fasen är att skapa en helhetsbild av materialet, därefter sätts fokuset på att hitta likheter och olikheter i den andra fasen. I den tredje fasen delar man upp respondenternas åsikter i meningskategorier vartefter den sista fasen är att granska den dolda strukturen. (Patel & Davidsson, 2011.)

Eftersom fenomenografi handlar om uppfattningar lämpar sig den kvalitativa metoden bra in som forskningsmetod. Den kvalitativa forskningsmetoden är också passande för en småskalig undersökning, vilket den här undersökningen är. Genom kvalitativ forskningsmetod granskar man en större helhet med fokus på saker i deras kontext. I jämförelse till den kvantitativa forskningsmetoden där fokuset ligger på att studera särskilda variabler är vikten i den kvalitativa forskningsmetoden att ta fram mångfalden av olika faktorer som kan påverka resultaten. (Denscombe, 2019.) Med en kvalitativ forskningsmetod fokuserar forskaren på att skapa en förståelse om ett fenomen. (Justensen & Mik-Meyer, 2011.) Den kvalitativa forskningsmetoden ger utrymme för att analysera data både under intervjutillfället och efteråt för att på bästa sätt skapa en bred förståelse om ett visst fenomen. (Dahlgren & Johansson, 2020.) I min studie vill jag skapa en bred uppfattning om hur finländska klasslärarstudenter ser på utomhuspedagogik och ifall uppfattningen har en koppling till naturkontakten.

### **4.3 Intervju som datainsamlingsmetod**

Den vanligaste datainsamlingsmetoden inom fenomenografi är intervju (Dahlgren & Johansson, 2020). Då man vill ta reda på människors åsikter, uppfattningar, känslor eller erfarenheter så är intervjuer en passande metod. När en intervju utförs vill man förstå någons uppfattning på djupet i stället för att kortfattat redovisa dem. Intervjuer är bra för att respondenterna har en möjlighet att ge ut värdefull information om olika scenarion, alltså information som man annars kanske inte skulle ha fått. (Denscombe, 2018.)

En intervju är präglad av olika kommunikationsprocesser mellan intervjuaren och respondenten. Under intervjuprocessen skiftar en intervjuare ofta mellan olika positioner för att få ut så mycket som möjligt av respondenten. Intervjuaren går från att ställa frågor till att lyssna och tolka det som respondenten berättar. (Kvale & Brinkmann, 2014.)

”Forskningsintervjun är en interpersonell situation, ett samtal mellan två deltagare om ett ämne av gemensamt intresse.” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 165). Det finns olika

uppfattningar om intervjuens betydelse. Kvale och Brinkmann (2014) menar att man kan forma en intervju så att den är anpassad till forskarens huvudsyfte. Ett sätt att se intervjuer på är att intervjuaren vill få fram djupt undagömda fakta från respondenten, medan andra anser att intervjuer är fria kreativa processer och diskussioner mellan två samtalsparter. Intervjun blir alltså till när två personer diskuterar sinsemellan, med en viss inriktning konstruerad av forskaren. Kunskapen som kommer från intervjun kan vara kontextuell, pragmatisk, språklig och/eller narrativ. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 34.)

#### ***4.3.1 Semistrukturerad intervju***

Det lättaste sättet att samla in så mycket information som möjligt av respondenterna var att ha en semistrukturerad intervju, vilket är den vanligaste formen för intervjuer av fenomenografisk karaktär. Detta innebär att det finns ett fåtal nerskrivna intervjufrågor som ställs till respondenterna. Intervjufrågorna ska vara ordnade enligt olika fenomen – teman – som intervjuaren vill få svar på. (Dahlgren & Johansson, 2020.) Min intervjuguide skapade jag efter de tre forskningsfrågor som jag ville få svar på. Som underlag till intervjufrågorna har tidigare forskning inom ämnet och Fagerlunds (2020) undersökning varit. Respondenterna har fått uttrycka sina åsikter på ett fritt sätt samtidigt som en dialog skett mellan intervjuaren och respondenten. Intervjuarens uppgift var att tolka och analysera respondentens uppfattningar om utomhuspedagogik som undervisningsmetod redan i det här stadiet för att vidare kunna ställa passande följdfrågor. (Dahlgren & Johansson, 2020.)

Ett utmärkande drag för intervjukunskap är att den är kontextuell, vilket innebär att den är sammanhangsbunden. Det finns olika faktorer som påverkar kontexten i en intervjuforskning, dessa kan till exempel vara miljön, samhället, kulturen eller situationen. Det som är speciellt viktigt vid en forskningsintervju är att kontexten är kopplad till intervjuaren, respondenten och kroppen. Dessa bildar tillsammans kontexten i intervjun, men kan påverkas av yttre makrosociologiska faktorer. (Kvale & Brinkmann, 2014.) Makrosociologi innebär studiet av större sociala system, som samhällen, institutioner, organisationer och kollektiv. (Nationalencyklopedin, 2022.)

## **4.4 Val av respondenter**

Eftersom studien är en fortsättning till Fagerlunds (2020) studie *Norska och finländska klasslärarstuderandes syn på utomhuspedagogik som undervisningsmetod* var det ursprungliga



syftet att intervjua de finländska klasslärarstuderande som hade varit med i hennes enkätstudie. Eftersom många av de som var med i Fagerlunds studie hann bli utexaminerade resulterade det i att endast en av mina respondenter ingick i Fagerlunds ursprungliga studie. Jag kompletterade studien med fem andra intervjuer med klasslärarstuderande på magisternivå.

För att få respondenter till min studie skickade jag ut ett e-postmeddelande (Bilaga 1.) under våren 2021 då studien påbörjades. Därefter skickades det ut en påminnelse under samma vår. Eftersom det endast var en som svarade på e-postmeddelandet skickades ett nytt e-postmeddelande (Bilaga 2.) ut våren 2022, meddelandet riktade sig till femte årets studerande på magisternivå. Detta resulterade i ytterligare tre intervjurespondenter. De resterande två intervjurespondenter fick jag tag i genom att personligen skicka en förfrågan genom ett textmeddelande.

## 4.5 Genomförande av undersökningen

En intervjuundersökning bör vara upplagd på ett konkret och tydligt sätt, vilket också gäller intervjufrågorna. Det är viktigt att respondenterna känner att intervjufrågorna är lätta att besvara och att de är meningsfulla. Med detta menas att frågorna är tydliga, konkreta och välformulerade. (Kvale & Brinkmann, 2014.) En annan viktig aspekt är att respondenterna känner att de har kunskap om ämnet samtidigt som de deltar frivilligt i intervjun. Att få uttrycka sig fritt utan att känna press att svara på ett visst sätt från till exempel intervjuaren är en väsentlig del av intervjun och något som gör intervjun mer trovärdig. (Patel & Davidson, 2011.)

Det finns sju steg i en intervjuundersökning. Det *första steget* är att tematisera intervjuprojektet, vilket innebär att formulering av intervjuens syfte och föreställning görs. Frågor som varför, vad och hur ställs. När jag började planera intervjun och intervjuguiden utgick jag från mina forskningsfrågor och enkäten som Fagerlund (2020) hade använt sig av i sin undersökning. Jag använde mig inte av alla frågor och tog också med frågor som bättre passade till mitt syfte (se bilaga 2.) Dessa frågor kan kopplas direkt till mina forskningsfrågor (se kapitel 4.1). Det *andra steget* är planering av upplägget på intervjun och här bör alla steg för intervjustudien beaktas. Beroende på vilken kunskap som eftersträvas och med beaktande av moraliska konsekvenser planeras intervjun. (Kvale & Brinkmann, 2014.) I det här skedet har jag gjort intervjuguiden färdig. Jag gjorde också en testintervju för att kunna avgöra ifall frågorna till intervjun var passande och tydliga. Testintervjun spelades inte in och är inte med i undersökningen.

Det *tredje steget* är själva intervjun. Intervjun genomförs enligt en intervjuguide med ett förhållningssätt till den kunskap man eftersträvar att hitta. Intervjun till min undersökning var semistrukturerad (se kapitel 4.3.1) Två av intervjuerna tog plats vid Åbo Akademi och fyra av intervjuerna gjordes via videosamtalstjänsten Zoom. De två intervjuer som jag kunde hålla fysiskt spelade jag in via röstinspelningen på datorn. Resterande fyra intervjuer som gjordes via Zoom spelades in via tjänstens eget inspelningsprogram och på min egen mobiltelefons röstinspelning för säkerhets skull. Alla intervjuerna tog ungefär 40–50 minuter, vilket ledde till 267 minuter inspelat intervjumaterial att gå igenom och transkribera.

Det *fjärde steget* är utskrift, vilket innebär att man förbereder intervjumaterialet för analys som är det *femte steget*. (se kapitel 4.6) Utifrån syftet bestäms vilken analysmetod som skall användas. (Kvale & Brinkmann, 2014.) Utskriften, eller transkriberingen gjorde jag genast efter varje individuell intervju och en analys av intervjuerna gjordes efter att alla intervjuer hade transkriberats.

Det *sjätte steget* är verifiering, vilket innebär att resultatens tillförlitlighet, trovärdighet och generaliserbarhet ska fastställas. Det *sjunde steget* är rapportering. Vid rapportering skrivs resultaten ut i textformat på ett sätt som motsvarar vetenskapliga kriterier. (Kvale & Brinkmann, 2014.) Efter att ha följt de tidigare stegen var det lätt att skriva ut resultaten i resultatredovisningen. Intervjuerna var färdigt kategoriserade efter forskningsfråga och färdiga underkategorier var skapta för att underlätta processen.

## 4.6 Analys av data

Det finns tre grundläggande inriktningar inom den kvalitativa analysen. Den första inriktningen fokuserar på subjektiva erfarenheter, den andra på att beskriva sociala situationer och den sista på implicita och omedvetna aspekter av sociala fenomen. (Dahlgren & Johansson, 2020.) Jag har använt mig av den första inriktningen, alltså den som fokuserar på subjektiva erfarenheter. Detta innebär att utgångspunkten i analysen av mina intervjutranskriptioner var att analysera och söka efter mönster i respondenternas upplevelser och uppfattningar.

Enligt Dahlgren och Johansson (2020) är dataanalys i kvalitativ forskning en process där forskaren systematiskt går igenom sitt datamaterial. Materialet kan variera beroende på studiens karaktär. I den här undersökningen gäller intervjutranskriptioner. Intervjuinspelningarna var sammanlagt 267 minuter eller fyra timmar och 27 minuter långa.

Alla intervjuer har transkriberats för hand på ett Word-dokument. Den slutgiltiga längden på dokumentet är 26 sidor långt, 14 042 ord.

För att komma fram till ett resultat behöver man analysera sitt datamaterial. Dahlgren och Johansson (2020) betonar att varje kvalitativ studie är unik, vilket leder till att dataanalysen också kommer att skilja i varje unik studie. En viktig, men utmanande del av den kvalitativa dataanalysen är att hitta kärnan i en stor mängd med material. (Dahlgren & Johansson, 2020.) Efter transkriberingen läste jag igenom alla intervjuer flera gånger och sammanställdes alla svar utefter intervjufråga. Efter detta var det lättare att skapa sig en överblick av svaren och hur respondenterna hade svarat på alla intervjufrågor. Efter sammanställningen var det lättare att kategorisera svaren för att se hur svaren passade in på mina forskningsfrågor. Efter detta har jag valt ut passande citat från varje kategori. Utgående från de valda citaten har resultatkapitlet byggts upp.

#### **4.7 Tillförlitlighet, trovärdighet och forskningsetiska aspekter**

Tillförlitlighet innebär att man har gjort sin studie så noggrant att någon annan kan få samma resultat. En hög reliabilitet indikerar alltså att flera som undersöker samma sak kan få samma resultat, medan låg reliabilitet innebär det motsatta. Tillförlitligheten blir ofta låg om man har frågor som är lätta att missuppfatta eller bristande instruktioner över hur det som ska mätas ska genomföras. (Erikson Barajas et al., 2013.) Vid intervjuforskning innebär detta huruvida respondenten skulle ändra och omformulera sina svar ifall någon annan gjorde samma studie. Intervjuarens reliabilitet påverkas alltså av sättet att formulera intervjufrågorna. (Kvale & Brinkmann, 2014.) För att höja tillförlitligheten i undersökningen har jag fokuserat på att ställa icke-ledande frågor för att verkligen få fram respondentens egna åsikter. Intervjun var också semistrukturerad vilket innebar att jag kunde be respondenten förklara mer specifikt om saker som de nämnde.

Med trovärdighet menas det huruvida det i undersökningen mäts det som avsetts att mätas, alltså att studiens innehåll är trovärdigt (Erikson Barajas et al., 2013). Det är omtvistat huruvida en kvalitativ forskning kan leda till valida resultat, men enligt Kvale och Brinkmann (2014) kan man också tolka trovärdigheten som att forskningen speglar de fenomen och variabler som intresserar den som forskar. I min intervjustudie har jag fått ett resultat som grundar sig i det ursprungliga syftet för studien.

Finlands grundlag (1999/731, 6–23 §) styr forskare inom alla olika vetenskapsgrenar för att säkerställa alla undersökta personers människovärde och självbestämmanderätt. Även

Kvale och Brinkmann (2014) beskriver olika forskningsetiska aspekter som behöver beaktas då man gör en intervjuundersökning. Under alla stadierna av intervjuundersökningen uppkommer det olika frågor som den som forskar behöver ta hänsyn till. Redan i planeringsskedet kan det vara bra att ta i beaktande och fundera igenom olika etiska dilemman och frågor som kan uppstå under intervjuskedet. Jag har i början av planeringsskedet tagit del av de etiska riktlinjer som presenteras av Kvale och Brinkmann. Exempel på dessa är ”Hur kan respondenternas konfidentialitet skyddas?”, ”hur kan man dölja respondentens identitet?” eller ”hur kan forskaren säkra undersökningens vetenskapliga kvalitet och bevara forskningens oberoende?” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 105). De frågor som jag fokuserat mest på är hur jag ska säkerställa respondenternas konfidentialitet och min roll som forskare. Dessutom har jag fokuserat på att skriva resultatet så trovärdigt som möjligt utgående från det som respondenterna sagt i intervjun, utan att kompromissa om deras konfidentialitet. Därtill har jag efter varje transkriberad intervju raderat den inspelade intervjun från både datorn och mobiltelefonen. Detta gjordes för att säkerställa respondenternas konfidentialitet.

## 5 Resultatredovisning

*I det kommande kapitlet presenteras undersökningens resultat. Svaren på forskningsfrågorna presenteras i kronologisk ordning. I det första underkapitlet presenteras resultaten för den första forskningsfrågan; finländska klasslärares erfarenheter av utomhuspedagogik. I det andra underkapitlet presenteras resultaten för den andra forskningsfrågan; fördelar och utmaningar med utomhuspedagogik enligt finländska klasslärarstuderande och i det sista underkapitlet presenteras resultatet för den tredje forskningsfrågan; naturkontaktens inverkan på synen på utomhuspedagogik. Avslutningsvis sammanfattas resultaten.*

För att underlätta för läsaren har jag valt att använda mig av citat i resultatredovisningen. Klasslärarstuderanden har blivit tilldelad varsin slumpmässig bokstav av de sex första bokstäverna i alfabetet: A-F. I texten kommer klasslärarstuderande att benämnas som klasslärarstuderande(A-F). Intervjuaren förkortas som ”I”.

### 5.1 Klasslärarstuderandes erfarenheter av utomhuspedagogik

I min intervju delade jag upp frågorna om erfarenheter så att en del av frågorna var formulerade för att undersöka klasslärarstuderandenas egna erfarenheter av utomhuspedagogik från deras egen skolgång och följande del av frågorna undersöker klasslärarstuderandenas erfarenheter av utomhuspedagogik som undervisningsmetod. Både erfarenhet från kurser vid Åbo Akademi och erfarenheter i form egen undervisning togs i beaktande. Till min studie har jag intervjuat sex finländska klasslärarstuderande, varav en var med i den ursprungliga studien av Petra Fagerlund.

#### 5.1.1 Definition av utomhuspedagogik

Till en början bad jag alla intervjudeltagare att definiera begreppet utomhuspedagogik, så att det fanns en utgångspunkt på hur de såg på utomhuspedagogiken och vad det var enligt dem. Definitionerna skilde sig relativt mycket från varandra, men hade ändå en gemensam utgångspunkt – att utomhuspedagogik är något som främst utövas i naturen och att man försöker ta med omgivningen i olika undervisningssituationer. Det som framkom under intervjuerna är

att klasslärarstuderande främst kopplar utomhuspedagogik till naturen, att vistas i naturen och ha undervisning i samverkan med naturen. Utomhuspedagogiken beskrivs som en undervisningsmetod där läraren tillsammans med eleverna tar sig ut i naturen för att lära sig. Flera av respondenterna nämner att det är viktigt att man använder naturen eller föremål från naturen i undervisningen och att naturen inte bara blir en undervisningsmiljö.

B: Det handlar ju inte bara om att fara ut i naturen utan att man på riktigt tänker efter [...] att man far ut i naturen och hur man tar med det i den där undervisningssituationen, liksom omgivningen. Jag tänker på att hur man kan, liksom, integrera den (omgivningen/naturen) i undervisningen. Just att det är den där samverkan med naturen.

Annat som framkommer när utomhuspedagogik definieras är att utomhuspedagogik räknas som all undervisning som sker utanför klassrummet. Klasslärarstuderande C betonar också att allt man kan lära in i klassrummet kan man också lära in med utomhuspedagogik som undervisningsmetod. Därtill framkommer det att utomhuspedagogiken kan ses som mer än bara undervisning i naturen. När utomhuspedagogik definieras kopplar man metoden snabbt till naturen, men som klasslärarstuderande C tar fram så kan man räkna all undervisning som sker utanför klassrummet som utomhuspedagogik.

Utomhuspedagogik beskrivs också som ett alternativt sätt till traditionell undervisning som ger eleverna en möjlighet att bekanta sig med sin närmiljö på ett pedagogiskt sätt. Eleverna får möjlighet att undersöka och bekanta sig med miljön på ett säkert sätt genom ledd undervisning, samtidigt som de får ta del av hur naturen kan bidra till deras välmående och samhällsbild. Utomhuspedagogiken ger eleverna perfekta möjligheter att utveckla sin kontakt med naturen i samband med undervisningen. Undervisningen fostrar eleverna att bry sig om och vårda naturen, vilket är viktigt i dagens samhälle.

### ***5.1.2 Erfarenheter från egen skolgång***

Erfarenheterna från den egna skolgången varierade ganska mycket. Respondenterna kom både från Österbotten och södra Finland och enligt svaren kan man konstatera att de som ursprungligen har gått i grundskolans lägre årskurser 1–6 i Österbotten var mer bekanta med konceptet utomhuspedagogik än vad de som hade gått i en skola i södra Finland. Detta är dock generaliserbart resultat eftersom studien är gjord med så få respondenter.

Den mest förekommande erfarenheten av utomhuspedagogik var att läraren hade gått ut med klassen för att läsa eller räkna matematik. Lektionen hade egentligen sett ut på precis

samma sätt som om eleverna skulle ha varit i klassen, det enda som skilde sig var miljön. Alltså att eleverna räknade i matematikboken eller läste en bok på skolgården. Respondenterna var ganska eniga om att de inte hade haft något som de direkt skulle definiera som utomhuspedagogik, alltså att de skulle ha gått ut för att lära i naturen, om naturen och av naturen. Det skedde alltså ingen samverkan med naturen vad respondenterna kunde komma ihåg, naturen blev endast som ett rum för lärandet. Detta innebär att trots att eleverna hade fått vara utomhus, hade ingen speciell naturkontakt skapats eftersom omgivningen inte var en del av undervisningssituationen.

B: Nå, ganska mycket just det att man bara tar det (läromedlet) med ut på skolgården [...] jag minns att man lite hade inslag av det (utomhuspedagogik), men inte i så stora drag skulle jag säga. [...] Eller okej, kanske biologiläraren jobbar mer så där ”hands on”, men inte nu så jättemycket. Kanske mer att man bara tog med boken ut och satt och läste på skolgården.

Utflykter är också något som nämndes av två respondenter. Utflykterna beskrevs inte som utomhuspedagogik i sig, utan utflykterna hade ofta som mål att stärka gruppssammanhållningen och skapa klassanda. Orsaken till att utflykterna nämndes är att de för det mesta infann sig utomhus och på ett sätt kunde kopplas till utomhuspedagogik. En av respondenterna nämnde också studiebesök och museibesök som en del av den utomhuspedagogiken hon mindes. Respondenten är osäker på om det faktiskt är en del av utomhuspedagogiken och velar ifall hen ska nämna det. Detta visar hur snäv uppfattningen om utomhuspedagogiken är.

C: Sen förstås olika studiebesök till olika museum och så här, så det har vi ju någon gång haft... [...]

### **5.1.3 Klasslärarstuderandes erfarenheter av utomhuspedagogik genom studierna**

I min undersökning hade en tre av respondenterna läst utomhuspedagogik som valbara kurser. Resultaten visar att de tre klasslärarstuderande som hade läst dessa kurser hade en annan inställning till utomhuspedagogiken och de var mer självsäkra på undervisningsmetoden i jämförelse med de som inte hade läst dessa kurser.

I den inledande frågan till nästa kategori; klasslärarstuderandes erfarenheter av utomhuspedagogik genom studierna, baserade sig frågorna på ifall respondenten hade fått bekanta sig med utomhuspedagogik i sina studier samt i vilket kurssammanhang. Det som framkom under intervjuerna är att klasslärarstuderande, enligt sig själva, har väldigt lite erfarenhet av utomhuspedagogik från sina studier. Kurserna naturvetenskap 1 och 2 nämns som

de enda obligatoriska kurserna där studerande hade fått ta del av utomhuspedagogik som undervisningsmetod. Klasslärarstuderande A nämner i intervjun att hen inte anser att det som tas upp om utomhuspedagogik räcker till för att en lärare i framtiden ska kunna använda sig av metoden, personen anser också att hen blir tvungen att läsa sig in på metoden självmant ifall hen ska använda sig av utomhuspedagogik i undervisningen i framtiden. Tre av respondenterna hade valt att läsa endera ena eller båda av de valbara ämnesdidaktiska kurserna: utomhuspedagogik 1 och utomhuspedagogik 2 för att få mer kunskap om metoden.

A: Nå egentligen inte. Jag tycker att man skulle ha kunnat ta upp mera i de olika ämneskurserna. Att om jag nu vill använda utomhuspedagogik så skulle jag hamna att läsa på själv en massa.

De tre som hade valt att läsa de ämnesdidaktiska kurserna tyckte sig ha en bättre förståelse för vad utomhuspedagogik innebär jämfört med de som inte hade läst de två valbara kurserna. Dessutom inverkade dessa kurser på klasslärarstuderandens självsäkerhet. Detta stämmer när man jämför respondenternas svar med tidigare forskning. Respondenterna menar att studerande genom kurserna ges en bredare inblick i ämnet. Kurserna går inte bara ut på att ge studerande en bredare syn teoretiskt, utan ger också den studerande möjlighet att praktisera sina teoretiska kunskaper på elever i skolor i näromgivningen.

E: Jaa, alltså inte skulle jag vara alls så insatt i det här med utomhuspedagogik om jag inte skulle ha läst utomhuspedagogik ett och två kurserna. Att jag tycker att genom dem så fick man sen en mycket djupare inblick i hur man kan jobba med det, och så jaa... Alltså helt enkelt att det man går igenom, eller det som man nu kanske går igenom under de obligatoriska kurserna är jättestort bara...

I: På vilket sätt skiljer sig stoffet mellan de obligatoriska och de valbara kurserna?

E: Nå alltså, att man som mer ingående läser om ämnet och som på riktigt får öva sig på att ha det (utomhuspedagogik). Och sen också att man nu inte bara koncentrerar sig på ett område eller en sak för man tar in olika ämnen som matematik, modersmål och inte bara de som man tänker att kanske är lättast att ha i utomhuspedagogik, som biologi och omgivningslära och sedan såna hållbarhetsgrejer.

Under praktikerna hade nästan alla klasslärarstuderanden någon slags erfarenhet av utomhuspedagogik. Enligt resultaten från intervjun verkar det som att praktikhandledarna via Vasa Övningskola ofta uppmuntrar studerande att prova på utomhuspedagogik under praktikperioden eller att utomhuspedagogiken redan är färdigt inplanerad i en sekvens. Det finns alltså förväntningar på att studerande under praktikerna ska prova på en undervisningsmetod som egentligen inte diskuteras under utbildningens grundstudier, alltså i de obligatoriska kurserna som varje klasslärarstuderande läser. Dock så var alla respondenter positivt inställda till att de under praktiken fått möjligheten att prova på utomhuspedagogik. Praktik ger den studerande bra tillfällen att få prova på nya undervisningsmetoder med stöd från



sin handledare och klasslärarstuderande F menar att hen fick upp ögonen för utomhuspedagogiken under en praktikperiod.

F: Jag tyckte att det var jättekul att få prova på utomhuspedagogik på en av praktikerna. Först var det förstås lite svårt för jag visste ju inte så mycket om det, inte i alla fall så mycket så jag bara så där skulle ha kunnat göra de, att inte tycker jag vi har gått igenom det så mycket under kurserna. Men alltså det är nog något jag absolut vill göra med mina elever i framtiden.

Förväntningarna på att studerande ska prova på utomhuspedagogik under sina praktikperioder kan också få den studerande att känna sig obekvä. Detta beror alltså på att ämnet egentligen tas upp väldigt lite under kurserna och detta leder till att studerande överlag får en ganska snäv inblick i hur man kan använda sig av utomhuspedagogik i undervisningen. Majoriteten av respondenterna är intresserade av undervisningsmetoden, men känner sig osäkra på den. Många påpekar också att det skulle vara bra att i verkligheten få prova på olika metoder och arbetssätt under kursernas gång, också under de obligatoriska kurserna Naturvetenskap I och Naturvetenskap II. Genom själva få planera och utföra engagerar man sig mer i undervisningsmetoden, vilket i sin tur kan leda till att man som lärare mer sannolikt använder sig av det i undervisningen. Dessutom stärks självkänslan om man får prova på att undervisa.

A: Alltså det kan ju hända att jag har glömt bort, men jag tycker ändå som att man skulle kunna få prova på också mer själv vad man kan göra, så skulle man som komma ihåg bättre också och så. Så tror jag också att man kommer minnas det bättre och kanske det också ökar troligheten att man sedan gör det i framtiden, som både när man jobbar men sen också på olika praktiker. Det tror jag iallafall, för om man har fått prova på det så är det ju inte sedan så främmande.

De valbara utomhuspedagogikkurserna bidrog till en hel del kunskap bland de klasslärarstuderande som hade valt att läsa de kurserna som övriga kurser till endera kandidat- eller magisterstudiehelheten.

B: Nå åtminstone de här utomhuspedagogikkurserna som jag gick så var ju jättemångsidiga.

Sammanfattningsvis kan det alltså konstateras att klasslärarstuderanden i min undersökning har en ganska snäv erfarenhet av utomhuspedagogik samt hur man kan använda sig av utomhuspedagogik i framtida undervisningssituationer.

#### ***5.1.4 Synen på utomhuspedagogik som undervisningsmetod***

Utomhuspedagogik ses enligt klasslärarstuderandena i den här undersökningen som ett viktigt tillägg till den traditionella klassrumsundervisningen. Klasslärarstuderande är både positivt

inställda till undervisningsmetoden och nyfikna på att få inkludera det i undervisningen. Det nämns att utomhuspedagogik är speciellt viktigt på grund av att många barn har en mycket stillasittande vardag framför diverse skärmar. Genom att undersöka den autentiska omgivningen ges eleverna en uppfattning om hur livet är byggt och hur allting är kopplat till varandra, till exempel olika kretslopp i naturen och samhället. Några av respondenterna ser utomhuspedagogiken som en möjlighet att utveckla och göra undervisningen mer mångsidig. Utomhuspedagogiken ger nya möjligheter att undersöka, skapa och lära som miljön i klassrummet inte tillåter. Detta kan också motivera elever på ett annat sätt.

D: Viktigt att man vet sina rötter och hur naturen funkar och vad naturen ger till oss och hela systemets funktion [...] och alltså vissa elever kan ju känna sig mer motiverade utomhus än i klassrummet. Och sen tvärtom förstås, att det är ju på det sättet, men utomhuspedagogiken öppnar ju upp på det sättet en ny värld till undervisningen, så det är ju positivt.

Klasslärarstuderandena menar också att utomhuspedagogiken kan ses lite som antingen eller. Med det menas alltså att lärare endera är intresserade av konceptet utomhuspedagogik, vilket leder till att det aktivt används i undervisningen. Eller så är lärare inte intresserade av utomhuspedagogik, vilket i sin tur leder till att utomhuspedagogiken endera delvis eller helt faller bort ur undervisningen. Utomhuspedagogiken kan också bli något som läraren känner sig tvingad att ta med i sin undervisning, men utan en tillräcklig kunskap känna sig osäker på ifall undervisningen kommer att gynna elevernas lärande. Det menas också att det är relativt långt är upp till en individ själv att ta reda på mer om utomhuspedagogik ifall intresset finns. Attityden till utomhuspedagogiken varierar mycket från person till person, men också från skola till skola. I och med att attityderna fortfarande varierar så mycket kan det leda till att en lärare kan känna sig ensam när det gäller undervisningsformen och saknar stödet från kollegorna. Det uteblivna stödet leder lätt till att lärare inte använder sig av utomhuspedagogik ifall hen inte själv brinner för det. Andra orsaker på att utomhuspedagogiken uteblir kan vara tidsbrist, brist på kunskap eller erfarenhet, brist på motivation eller osäkerhet från läraren när det gäller att strukturera annorlunda aktiviteter med eleverna än den traditionella undervisningen. Allt detta kunde stödjas genom skolans och kollegiets gemensamma attityder gentemot undervisningsmetoden.

D: ...jag tror det beror jättemycket på vem man frågar. Jag tycker inte att det är så många som pratar om det. Det är ju säkert olika saker som påverkar... om man själv tycker om det [utomhuspedagogik] och ifall någon annan av de man jobbar med kan stödja en, så då tror jag nog att man kan undervisa fast man

kanske inte är så bra på det, eller som att man inte ännu har så mycket erfarenhet. Men, jag tror nog att ens eget intresse är det som påverkar mest ändå.

För att undervisa i utomhuspedagogik behövs egentligen ingen erfarenhet, men erfarenheten man har kommer antagligen att synas i undervisningen. I intervjun framkom det att det som främst kommer att påverka undervisningen är ifall en lärare känner sig osäker på något som är kopplat till utomhuspedagogiken. Detta kan vara till exempel osäkerhet kring elever i klassen eller osäkerhet kring utomhusmiljön. Vem som helst kan undervisa med utomhuspedagogik som undervisningsmetod, men en oerfaren lärare behöver antagligen planera och förbereda sig mera än en erfaren lärare. Däremot kan det konstateras att erfarenhet är något som kommer genom att göra, alltså att utomhuspedagogik är något som en lärare behöver våga prova på för att kunna använda sig av det som en del av sin undervisning.

Klasslärarstuderande E menar att erfarenheten inte är det viktigaste när det gäller utomhuspedagogik, utan inställningen till undervisningsmetoden och att man har byggt en bra grund med sin klass. Tillit till elever och eventuella skolgångshandledare kan vara en avgörande faktor ifall utomhuspedagogiken kommer att fungera, men detta går alltid att bygga på tillsammans med eleverna. Dessutom påpekas det att tydliga regler och en tydlig struktur över förväntningar kommer att underlätta undervisningen för både eleverna och läraren.

E: Nej, jag tycker inte att man behöver någon erfarenhet. Att just bara man har den där grunden med sin klass så de kan uppföra sig utomhus, men jag tycker att lika bra kan man ju börja med det ute som inne. Att om man har en ny klass till exempel, så tycker jag man kan lika bra börja ute som inne, så att säga.

En annan synpunkt på erfarenheten är att man ofta skapar sin erfarenhet genom sitt eget intresse. Om en individ gillar naturen är det mer sannolikt att individen går ut i naturen, vilket i sin tur kommer att leda till att man får mer erfarenhet. Steget till att gå ut med sin klass blir således lägre.

B: Om man gillar naturen så är det väl lättare att man går ut med sin klass och då får man ju erfarenhet på samma gång. Ja, hmm... Inte vet jag om det är så, men jag tror att jag i alla fall skulle kunna tänka mig att gå ut i naturen med en klass bara för att jag gillar naturen. Undervisningen behöver ju inte vara i klassen.

## 5.2 Fördelar och utmaningar med utomhuspedagogik enligt klasslärarstuderande

De fördelar och utmaningar som nämns i intervjun är ganska långt de samma som tas upp i forskning om utomhuspedagogik, vilka också finns sammanfattat i teorikapitlet. Fördelarna och utmaningarna är jämnt uppdelade. Baserat på resultaten av intervjuerna kan det konstateras att det enligt klasslärarstuderande finns 17 fördelar med utomhuspedagogik, dessa är främst fördelar för eleverna och elevernas lärande. Tolv utmaningar med utomhuspedagogiken nämndes också.

### 5.2.2 Fördelar enligt klasslärarstuderande

Från intervjuerna har fem **fysiska fördelar** med utomhuspedagogik sammanställts. Den fördel som betonades mest av respondenterna är att eleverna rör på sig mer under utomhuspedagogik än under vanlig klassrumsundervisning. Den *fysiska aktiviteten* bidrar, enligt klasslärarstuderande, till många fördelar för eleverna, så som *bättre kondition* samt en positiv inverkan på elevens *motoriska utveckling*. *Frisk luft* var också något som nämndes i samband med fysisk aktivitet. Klasslärarstuderande C tar ytterligare upp att beroende på var utomhuspedagogiken tar plats, kan utomhusmiljön ha en inverkan på elevens *immunförsvar* och hälsa. Detta sades bero på att det finns mikrober i naturen som stärker elevens immunförsvar.

C: Det första jag tänker på är ju att dom [eleverna] rör på sig mera. [...] Jaa... Det finns ju mycket. Mikrober till exempel där ute i naturen så stödjer elevernas immunförsvar, allt sådant som kontakten med naturen och typ mylla stöder ju det [immunförsvaret]. Jaa, alltså om man är i typ skogen.

Alla klasslärarstuderandena tog även upp att eleverna får en möjlighet att använda alla *sina sinnen* när de får ha utomhuspedagogik. Att få använda sina sinnen sades också inverka på elevens inläring på ett positivt sätt.

A: Jaa, och sedan så lär man ju sig bättre om man får lukta och känna på ett träd till exempel, istället för att bara titta på den där bilden i boken.

*Ljudnivån* betonades också av en av respondenterna. Klasslärarstuderande A menar att utomhusmiljön ger bättre möjligheter till diskussioner och grupparbete genom en större omgivning med friare ytor. Detta leder till att ljudnivån kan vara högre, utan att bli distraherande för eleverna.

A: Nå omgivningen påverkar ju hur man kan jobba och så där. Jag tycker att när det är mer rum så kan eleverna jobba bättre i grupper och så blir det som inte lika mycket ljud heller, fast eleverna pratar högt.

Två **psykiska fördelar** med utomhuspedagogiken sammanställdes från intervjuerna. Eftersom miljöombytet innebär att det är något nytt som händer kan det enligt en del av respondenterna vara så att undervisningen påverkar elevernas koncentration och minne på ett positivt sätt. Respondenterna betonade *naturens lugnande inverkan* på eleverna och att en del elever kan ha *lättare att koncentrera sig utomhus*.

D: För vissa kan det vara lättare att koncentrera sig utomhus har jag förstått, kanske för att i naturen blir man lugn.

Den enda **sociala fördelen** som nämndes under intervjuerna var att utomhuspedagogiken kan *stärka gruppgemenskapen*. Miljöombytet är uppfriskande för de flesta eleverna och dessutom för läraren. Om lektionen är bra planerad och väl förberedd kommer det vara en rolig upplevelse för alla som är inblandade som inverkar positivt på gemenskapen i gruppen, dessutom används par- och grupparbete mer i utomhuspedagogik vilket också kan ha en positiv inverkan på gruppens gemenskap.

F: Nå det kan ju vara trevligt för en själv och eleverna också att få byta miljö, att det behöver ju inte bara vara för eleverna utan det kan ju vara bra att man själv också får röra på sig och få frisk luft, det är ju alltid bra. Man får ju fler möjligheter att planera sin undervisning som lärare. [...] sedan tror jag ju också att ifall man har roligt tillsammans så bygger det på sammanhållningen i klassen.

Sex **kognitiva fördelar** kunde sammanställas från intervjuerna. Den nya miljön och de nya arbetssätten ger eleverna en ny upplevelse som de antagligen kommer att *komma ihåg bättre*. Den friska luften, som påpekades ha en positiv effekt på hälsan, nämndes också som en faktor till att elevernas *inläring förbättras* och dessutom att minnet skulle bli bättre. Därtill så nämner respondenterna att arbetssätten i utomhuspedagogiken är *konkreta, fenomenbaserade och upplevelsebaserade* vilket i samband med äkta miljöer gör undervisningen *autentisk*.

C: [...] men sen också liksom den friska luften. Den är ju bra för hjärnan och då lär man sig bättre och kommer ihåg.

D: Att när man jobbar i utomhuspedagogiken så är det ju ganska konkret och så, sen så kan det ju ofta vara... Vad heter det? Alltså att det som är äkta. [...] Just det, autentiskt!

Till **övriga fördelar** har tre fördelar sammanställts. Respondenterna enades om att utomhuspedagogiken gör undervisningen *mer mångsidig* och ger läraren mer att jobba med. Detta leder också till positiva följder på elevernas inläring enligt respondenterna.

Slutligen ansåg två av respondenterna att eleverna blir mer *miljömedvetna* genom utomhuspedagogiken samt att eleverna *respekterar djuren och naturen* mer. Klasslärarstuderande C tar upp att genom att röra sig i naturen och kontinuerligt ta del av hur olika system i naturen fungerar utvecklas en miljömedvetenhet hos eleven.

C: Nå det tycker jag är ganska självklart, att ju mer man är i naturen desto mer förstår man om den, hur djuren lever och hur vi kan påverka allt på ett endera positivt eller dåligt sätt.

Fördelarna kan sammanställas (Tabell 5.) i en liknande tabell (Tabell 1.) som sammanställdes i teorikapitlet (kapitel 2.2). Samma kategorier används: fysiska fördelar, psykiska fördelar, sociala fördelar och kognitiva fördelar, men kategorin övriga fördelar har lagts till som en femte kategori *övriga fördelar*, med de fördelar som inte passade in i någon av de andra kategorierna.

**Tabell 5.** Fördelar med utomhuspedagogik enligt klasslärarstuderande

<i>Fysiska fördelar</i>	<i>Psykiska fördelar</i>	<i>Sociala fördelar</i>	<i>Kognitiva</i>	<i>Övriga fördelar</i>
Fysisk aktivitet	Naturens lugnande inverkan	Stärker gruppgemenskapen	Kommer ihåg bättre	Mångsidigare undervisning
Kondition	Lättare att koncentrera sig		Bättre inläring	Miljömedvetenhet
Motorisk utveckling			Konkret	Respekt för djur och natur
Frisk luft			Fenomen-baserat	
Immunförsvar			Upplevelse-baserat	
Sinnen			Autentiskt	
Ljudnivå				

### 5.2.3 Utmaningar enligt klasslärarstuderande

Utmaningarna kommer också att delas upp i två kategorier. De utmaningar som rör lärare och främst är utmanande för undervisningen samt de utmaningar som rör eleverna. De utmaningar eller risker med utomhuspedagogiken som betonades mest var *fysiska risker*, alltså risken för

att en elev skadar sig. Naturen beskrivs av respondenterna som en oförutsägbar plats där olyckor kan ske oftare än i ett klassrum. Detta sades bero på många faktorer. Dessa är till exempel terrängen i naturen, fysiskt aktiva uppgifter och ett fenomenbaserat undervisningssätt. Det finns många olika slags skador som behöver beaktas när det gäller planeringen av undervisningen. Eleverna kan till exempel vricka foten, bryta armen, bli stuckna av insekter och i värsta fall bli bitna av en orm.

F: Ja, alltså jag kan nog tänk mig flera olika nackdelar med utomhuspedagogik. Då alltså typ att en elev skulle falla ner från en sten och bryta en arm kan ju vara en sak, eller vricka foten eller att något djur biter en, som en orm eller en geting. Och tänk då om den eleven skulle råka vara allergisk å få nån chock. Så jag tänker att, ja, jag tänker nog att läraren måst vara beredd på en massa och planera noga.

En annan utmaning som betonades mycket i intervjuerna var det *förberedande arbetet*. Det tas upp att det krävs mycket mer planering för utomhuspedagogik än för traditionell undervisning. Läraren måste beakta risker omgivningen som nämns i tidigare stycket, men också *distanser*, hur *klassen fungerar utomhus* och *hur eleverna lär sig* behöver beaktas av läraren på förhand. Planeringen ses som den viktigaste delen av utomhuspedagogiken och den del som avgör ifall undervisningen kommer att lyckas eller inte.

D: Det är väl nog en hel del jobb på förhand. Man måste ju planera noga allting, till exempel vart man ska gå och hur långt det är, fungerar klassen utomhus som inomhus eller behöver man tänka på nåt mer för att allt ska funka.

Fyra av klasslärarstuderandena nämner att det för en lyckad undervisning är viktigt att läraren tänker utanför boxen, planerar enligt elevernas intressen och hur de lär sig bäst. Utomhusundervisningen bör vara differentierad så att alla elever drar så mycket nytta av undervisningen som möjligt. Också detta kan ses som en utmaning eftersom det är *svårare för läraren att ha koll på varje elevs inläring* på samma sätt som under en lektion i klassrummet. Detta sades bero på hur bra man känner eleverna på förhand och vilka typer av uppgifter läraren väljer att använda sig av. Dessutom är en del färdigheter bättre att lära ut i klassrummet, så som många grundläggande färdigheter till exempel skrivning i de lägsta årskurserna.

E: Sen är det väl nog så att om man inte har jättebra koll så är det svårare att hålla koll på vad alla elever lär sig.

Det understryks att *olikheter* kan vara en utmaning i undervisningen. Dock en utmaning som förekommer i de flesta undervisningssituationer. Alla elever lär sig olika, vilket innebär att många elever kommer att lära sig bra genom autenticiteten som utomhuspedagogiken tillför till undervisningen. Men, en del elever kommer att ha *svårare att följa med i undervisningen*

av olika orsaker. Detta kunde till exempel bero på *koncentrationssvårigheter* och att naturen är *oförutsägbart* och oftast mer händelserik än klassrumsmiljön.

C: Sen kan det ju vara att det är ju mycket att se på å mycket ljud och annorlunda än i klassrummet så det kan ju också vara en nackdel att man kan koncentrera sig bättre i klassen inomhus, men det är ju lite båda vägarna för det finns ju de elever som inte kan koncentrera sig i klassen, så då är det ju ganska samma.

B: Koncentrationssvårigheter. Eller det **kan** vara, men det kan ju också vara bra och lugnande, men om vissa bara springer omkring och håller på så blir det ju råddigt. Men det är ju på lärarens ansvar att hålla koll på.

En av respondenterna menar att det inte bara är klassläraren som behöver vara väl förberedd på utomhuspedagogiken, utan en del av ansvaret ligger också på eleverna eller vårdnadshavarna. Eleverna behöver ha *kläder som är anpassade till aktiviteterna* utomhus. Opassande kläder kan bero på många olika saker, till exempel familjens ekonomiska situation eller brist på kommunikation. Men, om ett eller flera barn har opassande kläder kommer det att inverka på trivseln för hela gruppen. Trots detta kan skolan inte begära att eleven ska ha kläder som passar till alla slags aktiviteter.

B: Nå om man inte har rätt kläder. Eleverna eller föräldrarna måste ju se till att de har med utebyxor och stövlar till exempel om det regnar. Det är ju svåra saker för läraren att hålla koll på. [...] men inte som att man kan kräva att de ska ha passande kläder till alla aktiviteter heller, inte har alla pengar.

### 5.3 Naturkontaktens inverkan på synen på utomhuspedagogik

Naturkontakt är något som kan tolkas på olika sätt och ha olika betydelser hos individer. Det som kom fram tydligt i min undersökning är att naturen är ett rum för olika aktiviteter. Syftet med att ha med frågan i undersökningen var att ta reda på ifall klasslärarstuderandes syn på utomhuspedagogik påverkas av deras naturkontakt.

#### 5.3.2 Naturkontakten hos klasslärarstuderande

Naturkontakten hos klasslärarstuderandena har skapats genom att de har fått vistas i naturen sedan de har varit små. Barndomen har satt en stor prägel på hur individen uppfattar naturen och vilken relationen till naturen är idag. Det kan konstateras att de som fortfarande trivs i naturen och själva väljer att gå ut i naturen för att till exempel slappna av har utforskat naturen



med sina föräldrar eller med en annan släkting när de var barn. Alternativt har individen har bott väldigt nära naturen och därmed har den också varit en naturlig del av uppväxten.

D: Jag spenderar mycket tid i naturen själv också, och så med hundar och hästar. Jag trivs i skogen och vid havet och så där. [...] det har nu egentligen alltid funnits där. Jag har spenderat mycket tid i naturen som liten och vi havet och villan. Sen har vi alltid haft djur och då har det ju automatiskt blivit så att man har varit ute med djuren, och så har jag nog alltid också varit mycket ute med kompisar och lekt och så. [...] sen så att jag alltid har bott nära, sådär att vi ha haft skog på bakgården. Så det har haft en stor inverkan och just att jag har spenderat hela somrarna på villan ända sedan liten.

E: Eftersom man är född och uppvuxen på landsbygden så har det ju alltid varit en del av en. Och nog har det ju och bidragit till att man liksom har fortsatt ta vara på naturen när man själv har flyttat hemifrån.

Trots att alla respondenter mer eller mindre nämner att de växt upp i närheten av naturen hade inte alla haft en relation till naturen före vuxen ålder. Klasslärarstuderande C medger att naturen inte har varit något som hen varit intresserad av som barn, utan naturkontakten har sakta men säkert vuxit fram. I vuxen ålder och speciellt under studietiden har naturen och miljön blivit viktiga i personens liv. Personen beskriver naturen som en avslappnande plats dit hen går då hen behöver något annat att tänka på.

C: Jag tror det är jättebra att lära sig ända från liten att man hittar ställen åt sig vart man kan gå och ta det lugnt bara... Ehm... koppla av lite, samla krafter och bara tänka och fundera över livet. Det behöver ju inte vara naturen för alla, men för mig är det nuförtiden.

I: Varför tror du att det är bra att ha en sådan plats?

C: Nå alltså... Hmm... Nå, jag tror att idag så är så många barn framför skärmar hela tiden, och jo, visst kan det också vara ett sätt att slappna av från skola och sådant, men jag tror ändå att kanske behöver alla ha en plats vart man kan gå för att bara vara. Sen att man lär sig att koppla av och att det inte hela tiden behöver hända något. Kroppen mår bra av det. Och om man är utomhus så får man den där friska luften också.

Naturen blir alltså ett ställe för avkoppling och ett ställe för att samla ny energi efter en stressfylld dag. Klasslärarstuderande C nämner också att hen anser att det är viktigt att hitta en plats man trivs på redan från en ung ålder och samtidigt lära sig att koppla av. Flera av respondenterna nämner att de känner sig lugna när de går ut i naturen. Vare sig det är bara för att gå ut och slappna av eller om specifika aktiviteter, som olika sporter, utövas.

### 5.3.3 Vikten av att ha en naturkontakt

Naturkontakten ses som en viktig del av utomhuspedagogiken. Respondenterna menar att det kan synas ganska tydligt på undervisningskvalitén ifall en lärare har en bra naturkontakt eller inte. De menar att naturkontakten påverkar intresset som i sin tur kommer att påverka engagemanget i undervisningen. En lärares engagemang är viktigt i alla undervisningssituationer och bygger elevernas fortsatta intresse för ett ämne. Respondenterna nämner också att en lärare har en viktig roll genom att vara en god förebild för eleverna. Till detta hör det att visa upp ett sunt liv som eleverna kan inspireras av och ta efter.

B: [...] nå det där att man till exempel visar att man själv gillar naturen. Så då kommer eleverna att undermedvetet också tänka att det är en bra plats. Inte nu alla förstås, man kan ju aldrig de, påverka alla eftersom man gillar olika. Men det är nog viktigt att kunna visa och leva en bra livsstil inför eleverna.

En av respondenterna tog också upp vikten av relationen till naturen som utomhuspedagogiken medför och att det är en viktig del av utomhuspedagogikens syfte. Genom att eleverna får en hälsosam kontakt med naturen lär de sig att förstå hur livet fungerar på ett djupare plan. Eleverna kommer att lära sig om olika naturliga kretslopp och genom att få se en del av dem i en autentisk miljö kommer att bidra till inläringen.

Klasslärarstuderande A och D konstaterar att naturkontakten är en bra sak, men inte något som vare sig borde eller ska påverka en lärares inställning till utomhuspedagogik. Enligt respondenterna ska utomhuspedagogik kunna användas som vilken annan undervisningsmetod som helst, utan att påverkas av lärarens personliga syn.

D: Visst kan man ha åsikter, men, man ska nog inte, eller kan inte alltid välja efter vad man tycker själv. Man ska alltid tänka på eleverna och se till deras inläring först. Jag tycker som inte att det ska spela roll vad man själv tycker. Alla tycker ju olika så.

## 5.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan man konstatera att respondenterna i den här undersökningen anser sig ha en relativt snäv uppfattning om hur man kan använda utomhuspedagogik i undervisningen. Detta beror dels på att de flesta har lite erfarenhet av utomhuspedagogik från den egna skolgången, vilket kan ses som att man inte har något att utgå ifrån eller använda som exempel. Dels beror det på att klasslärarstuderanden anser att de inte har fått ta del av så mycket utomhuspedagogik under studietiden. Utomhuspedagogiken har uppmuntrats att användas

under praktikperioder, men eftersom en del har känt sig osäkra på metoden har den uteblivit för en del, men en del har också känt sig motiverade efter att de prövat på utomhuspedagogik.

Trots bristen på erfarenhet är synen på utomhuspedagogik som undervisningsmetod mycket positiv hos respondenterna. De vet att det är en undervisningsmetod som gör undervisningen mer mångsidig och ger både eleverna och läraren nya möjligheter att förverkliga sig. Respondenterna vet också att utomhuspedagogiken för med sig en hel del fördelar för eleverna (17), så som att de får röra på sig mera, lära sig genom undersökande metoder och att utomhuspedagogiken gör lärandet konkret. Utöver fördelarna kunde även en del nackdelar (12) med utomhuspedagogiken konstateras. De flesta nackdelarna som nämndes var kring planering och förberedelse, men också elevers kläder och möjligheten att skada sig i naturen nämndes.

Naturkontakten var något som bland respondenterna ansågs viktigt. Majoriteten av respondenterna ansåg sig ha en bra kontakt med naturen. Detta ville de även föra vidare till sina elever i framtiden. Naturkontakten ansågs ha fler fördelar för eleverna, bland annat ett sätt att skapa omtanke för djur, natur och samhälle.

## 6 Diskussion och slutsatser

*I det kommande kapitlet diskuteras resultaten och metoden. I resultatdiskussionen diskuteras resultatet i relation till tidigare forskning och den teoretiska referensramen. I metoddiskussionen diskuteras valet av metoden, datainsamlingsmetoden, urvalet och reliabiliteten samt validiteten. Till slut ges förslag på fortsatt forskning.*

### 6.1 Resultatdiskussion

Syftet med undersökningen var att undersöka klasslärarstuderandes syn på utomhuspedagogik som undervisningsmetod och vilka fördelar samt utmaningar klasslärarstuderande ansåg att det finns med utomhuspedagogik. Syftet var också att ta reda på ifall den bakomliggande orsaken till olika uppfattningar om utomhuspedagogik har en koppling till individens naturkontakt. Ur syftet formaterades följande forskningsfrågor:

1. Hur beskriver klasslärarstuderande sina erfarenheter av utomhuspedagogik som undervisningsmetod?
2. Vilka för- och nackdelar beskriver klasslärarstuderande att det finns med utomhuspedagogik?
3. Hur påverkar naturkontakten hos klasslärarstuderande synen på utomhuspedagogik som undervisningsmetod?

Undersökningen är gjord i anknytning till Fagerlunds (2020) magisteravhandling *Norska och finländska klasslärarstuderandes syn på utomhuspedagogik som undervisningsmetod*. I det här kapitlet kommer resultaten från min undersökning att diskuteras i relation till tidigare forskning och i relation till Fagerlunds resultat. Den tredje forskningsfrågan kommer endast diskuteras i relation till tidigare forskning, samt ifall det finns ett samband mellan synen på utomhuspedagogik och klasslärarstuderandens naturkontakt. Forskningsfrågorna diskuteras turvis i varsitt underkapitel.

#### **6.1.2 Vilka erfarenheter har klasslärarstuderande av utomhuspedagogik som undervisningsmetod?**

Utomhuspedagogik definieras enligt nationalencyklopedin (2022) som en pedagogisk process, fostran och undervisning, som tar plats utanför klassrummets väggar. Undervisningen bygger

på en kombination av praktiska och oftast fysiskt aktiva upplevelser samt textbaserad teori. I min undersökning fick respondenterna börja med att definiera begreppet efter sin egen uppfattning. Det framkom att majoriteten av respondenterna ser utomhuspedagogik som en undervisningsmetod där undervisningsmiljön är naturen samt att undervisningen blir konkret för eleverna tack vare autenticiteten. Detta är också något som Szczepanski (2006) och Dahlgren et al. (2006) betonar mycket. Vidare ansåg några av respondenterna att utomhuspedagogik är all undervisning som sker utanför klassrummet, alltså inte bara undervisning i naturen, vilket betonas av Boldemann och Pagels (2019).

I resultaten konstateras att de klasslärarstuderande som deltog i min undersökning har relativt lite erfarenhet av utomhuspedagogik. Enligt respondenterna beror detta till en viss del på uppbyggnaden av studiehelheten, som inte ger mycket utrymme för undervisningsmetoden inom pedagogiken. (Studiehandboken, 2022.) Dock finns det många olika undervisningsmetoder som måste tas i beaktande under kurserna, vilket innebär att en undervisningsmetod inte kan ta mer plats än någon annan i en kurs. Om man ser tillbaka på kapitel 3.3 valde jag att endast ta med de kurser som nämner utomhuspedagogiken eller laborativa arbetssätt i kursbeskrivningen. Tilläggas kan att det kan finnas kurser som tar upp utomhuspedagogiken fastän det inte står i kursbeskrivningen. Det kan tänkas att en orsak att de klasslärarstuderande som var med i min studie inte kommer ihåg i vilka kurser utomhuspedagogik har tagits upp i eftersom de under intervjutillfället studerade femte till sjätte året. Majoriteten av de ämnesdidaktiska kurserna går under det andra studieåret (Studiehandboken, 2022).

De erfarenheter som klasslärarstuderandena i min undersökning har, kommer främst ifrån praktikperioder där klasslärarstuderande uppmuntras att prova på utomhuspedagogik i något skede. Därtill hade en del av klasslärarstuderandena läst de valbara kurserna *Utomhuspedagogik I* och *Utomhuspedagogik II*, som gav mer erfarenhet av utomhuspedagogik genom att studerande hade fått prova på att undervisa genom metoden. Fagerlund (2021) betonar i sin undersökning att 74,3 procent av finländska klasslärarstuderande påverkades av erfarenheten när det gällde viljan att undervisa utomhus. I min undersökning hade en del av respondenterna läst utomhuspedagogik som valbara kurser och detta syntes i jämförelsen av deras inställning och självsäkerhet till undervisningsmetoden med de som inte hade läst dessa kurser. Detta understryks i Fägerstams (2014) samt Waite och Passys (2016) undersökningar som visar på att lärare blir mer positivt inställda till utomhuspedagogik efter att de själva hade provat på undervisningsmetoden.

I Fagerlunds (2020) undersökning visade resultaten att klasslärarstuderandena hade fått erfarenhet och kunskap från kurserna *Utomhuspedagogik I och II* samt *Naturvetenskap I och II*. Dessa var också de fyra kurserna som klasslärarstuderandena i min undersökning betonade. Bland Fagerlunds respondenter fanns det också klasslärarstuderande som hade erfarenhet av utomhuspedagogik från ytterligare kurser: *gymnastik, matematik, bildkonst, förskole- och nybörjarundervisning, geografi, modersmål* samt *slöjd*. Fagerlunds mångsidigare resultat beror med störst sannolikhet på att hennes kvalitativa (med kvantitativa inslag) undersökning är baserad på 66 finländska klasslärarstuderande. Mängden respondenter bidrar till en större variation bland de valbara ämnena och således också en större variation på resultaten.

Respondenterna i min undersökning tar upp att de inte anser att någon erfarenhet behövs för att undervisa med utomhuspedagogik som undervisningsmetod. Dock tyder tidigare forskning (Barrable et al., 2020.) på att erfarenhet ger självsäkerhet. Även erfarenhet från den egna skolgången räknas som erfarenhet hos en lärare. I Fagerlunds (2020) undersökning ansåg 74,2 procent att en lärarens erfarenhet har en betydelse för sannolikheten att använda sig av utomhuspedagogik i framtiden.

I teorikapitlet beskriver jag Dahlgren och Szczepankis (2011) fyra sätt att kategorisera lärares uppfattningar av utomhuspedagogik. Den första kategorin var att lärare anser att utomhuspedagogiken erbjuder olika fysiska miljöer i lärandet. Respondenterna i min undersökning verkade medvetna om detta och betonade ofta att utomhuspedagogiken erbjuder mångsidiga lärmiljöer. Den andra kategorin handlade om olika sätt att lära, vilket också respondenterna i min undersökning betonade mycket samt att de nämnde att alla lär sig olika vilket gör utomhuspedagogiken till en bra undervisningsmetod att använda sig av. Den tredje kategorin handlade om att utomhuspedagogiken erbjuder olika objekt för lärande. Detta framkom inte specifikt i min undersökning. Dock var den fjärde kategorin, att elever lär sig genom sina sinnen, det mest frekventa svaret under intervjuerna.

Utöver dessa fyra kategorier anser klasslärare i andra studier (Ernst & Tornabene, 2012.) att utomhuspedagogiken har en bra inverkan på elevens psykiska och fysiska hälsa samt att dessa stärks genom utomhusvistelse, naturupplevelser och en naturkontakt. I resultaten tar jag upp att respondenterna betonade den fysiska aktiviteten mycket samt att de ansåg att naturkontakten är viktig på grund av naturens avkopplande effekt.

Respondenterna i min undersökning nämnde också att utomhuspedagogiken kan kännas lite bortglömd vid en del skolor. Klasslärarstuderandena nämnde att ifall ingen annan lärare är bekant med undervisningsmetoden eller använder sig av den i sin undervisning så kan det kännas ensamt eller svårt att själva använda sig av utomhuspedagogik. Enligt Ernst och

Tornabene (2012) stämmer detta. De lärare som känner att de inte har ett stöd från till exempel andra lärare inom samma kollegium har svårare att börja använda sig av utomhuspedagogik.

Lärares och klasslärarstuderandes uppfattningar om utomhuspedagogik är ofta centrerade kring hur undervisningsmetoden påverkar eleven, alltså hur eleven lär sig i naturen och vilka effekter utomhuspedagogiken har på eleven. (Ernst & Tornabene, 2012.) Genom att se på resultaten kan man konstatera att de flesta effekterna som nämns är elevcentrerade.

### ***6.1.3 Vilka fördelar och utmaningar beskriver klasslärarstuderande att det finns med utomhuspedagogik?***

Respondenterna i min undersökning hade en positiv syn på elevens lärande genom utomhuspedagogik. 16 fördelar och fyra utmaningar för eleverna betonades. I den teoretiska referensramen tar jag upp att de positiva följderna av utomhuspedagogiken kan delas upp i fyra kategorier; fysiska fördelar, psykiska fördelar, sociala fördelar och kognitiva fördelar. Då jag tolkade resultaten från intervjuerna kunde jag konstatera att det nämndes fördelar ur alla fyra kategorier (Tabell 1.). Genom resultatet kunde konstateras att de klasslärarstuderande som var med i undersökningen hade en mångsidig kunskap om ämnet och var medvetna om de positiva följderna som finns.

#### **Fördelar med utomhuspedagogik**

De fördelar som nämns är fysisk aktivitet, mångsidig undervisning, naturen är lugnande, upplevelsebaserat, konkret, fenomenbaserat, eleven lär sig lättare, minnet, miljömedvetenhet, respekt för omgivningen, bättre immunförsvar och frisk luft. Dahlgren och Szczepanski (2011) betonar den helhetsskapande inläringen som byggs av lärande genom teori och praktik vilket också betonades mycket av respondenterna i den här studien.

Fagerlund (2020) har i sin undersökning skapat sex kategorier för de positiva aspekterna med utomhuspedagogik (lärande, hälsa, variation, miljömedvetenhet, utrymme och socialt klimat), medan jag har fem kategorier (fysiska fördelar, psykiska fördelar, sociala fördelar, kognitiva fördelar och övriga fördelar) i min undersökning. Det som poängterades mest i Fagerlunds undersökning var kategorin om elevens inläring. Utomhuspedagogiken ansågs påverka elevens motivation till att lära sig samtidigt som lärandet blev mer praktiskt. Detta är något som också poängterades av respondenterna i min undersökning, men det som alla i min undersökning nämnde var utomhuspedagogikens positiva inverkan på elevernas fysiska hälsa.

Utomhuspedagogiken bidrar främst med mer rörelse i elevernas vardag, men också frisk luft nämns. Dahlgren och Szczepanski (2011) tar ytterligare upp att genom utomhuspedagogiken övar eleverna på motoriska färdigheter, vilket också kommer fram i Fagerlunds undersökning. En annan positiv följd av utomhuspedagogik var att respondenterna i min undersökning ansåg att utomhuspedagogiken ger fler möjligheter till undervisningen och gör den mer varierande.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att resultaten visar att klasslärarstuderande har en bra uppfattning om utomhuspedagogikens följder. Resultaten går att jämföra med både Fagerlunds (2020) undersökning och tidigare forskning. De sex kategorier som presenterades i Fagerlunds undersökning syns också tydligt i min egen undersökning.

### **Utmaningar med utomhuspedagogik**

De nackdelar som nämndes av respondenterna i min undersökning stämmer ganska långt överens med de nackdelar som tas upp teoridelen. Den nackdel som respondenterna lyfter fram mest var alltså de fysiska riskerna som kommer med utomhuspedagogiken. Också det förberedande arbetet och tidsåtgången betonades mycket. I tidigare forskning nämns också tidsåtgången som en nackdel med utomhuspedagogiken. Knecht och Lindemann-Matthies (2011) tar upp att det blir svårare att prioritera undervisning som kräver mer av läraren eftersom lärare redan anser sig ha brist på planeringstid. Också i Fagerlunds (2020) undersökning poängteras att de största utmaningarna med utomhuspedagogiken är att den är tidskrävande.

En utmaning som kan ses oförväntad var att en del av respondenterna ansåg att utomhuspedagogiken är svårare att differentiera än vanlig undervisning samt att elevernas lärande inte går att följa upp på samma sätt. Detta är en motsägelse till de som poängterar att utomhuspedagogiken gör undervisningen mångsidig och att eleverna lär sig bättre. Dock kan en punkt i Fagerlunds (2020) undersökning tyda på att någon respondent håller med. I kategori tolv (övrigt) finns punkten *dokumentation* listad som en utmaning.

#### **6.1.4 Hur påverkar naturkontakten hos klasslärarstuderande synen på utomhuspedagogik som undervisningsmetod?**

Alla respondenter beskriver naturen som en viktig del av deras vardag. Majoriteten av klasslärarstuderande hade växt upp på landsbygden eller i närheten av naturen och precis som Sarivaara et al. (2020) konstaterar i sin studie har uppväxtmiljön påverkat naturkontakten. Respondenterna i min undersökning tar upp att en klasslärare har en betydande roll när det gäller skapandet av naturkontakten hos eleverna. Genom att vistas i naturen skapas hos eleven



förståelse för olika sammanhang i naturen och dessutom skapas i många fall ett fortsatt intresse för naturen. (Barrable et. al., 2020.)

Ernst och Tornabene (2012) betonar att de lärare som redan under studietiden bekantat sig med utomhuspedagogiken är mer benägna att idka liknande undervisning i framtiden. Klasslärarstuderande lyfter fram sin osäkerhet kring undervisningsmetoden och menar att de i största allmänhet är mycket intresserade av utomhuspedagogik, men de hade bristande erfarenhet av undervisningsmetoden eller en sämre naturkontakt. En sämre naturkontakt innebär att läraren inte känner sig bekväm i naturen och inte heller har som vana att vistas i naturen.

Klasslärarstuderandena som är med i min studie konstaterade att erfarenheten inte behöver påverka ifall man använder sig av utomhuspedagogik i undervisningen. Men enligt Lindemann-Matthies och Knecht (2011) var erfarenhet av undervisning en betydande avgörande faktor för utomhuspedagogiken. Detta kunde bero på att de klasslärarstuderande som är med i min undersökning har ett intresse för utomhuspedagogik, medan de klasslärare som undersökts tidigare inte hade eller bara delvis har ett intresse för undervisningsmetoden. Relationen mellan naturkontakten och synen på utomhuspedagogik går således inte att fastställa med endast sex respondenter som deltog i min undersökning.

### ***6.1.5 Sammanfattning av resultatdiskussionen***

Enligt tidigare forskning, Fagerlunds (2020) undersökning och min undersökning har klasslärare och klasslärarstuderanden en positiv syn på utomhuspedagogiken och anser att det är en metod med många fördelar för elevens inläring. Något som skulle vara bra att utveckla är klasslärarstuderandenas erfarenhet. I min undersökning ansåg en del av respondenterna att de inte hade tillräckligt mycket erfarenhet för att kunna undervisa med utomhuspedagogik som undervisningsmetod.

Det kan konstateras att resultaten i min undersökning och Fagerlunds (2020) undersökning är relativt lika när det gäller de fördelar och de utmaningar som tas upp av respondenterna i respektive undersökning. I både fördelarna och utmaningarna var de fysiska effekterna några av de mest framträdande effekterna i bådas undersökningar.

Naturen beskrevs som en viktig del av respondenternas vardag. Naturkontakten uppstår under ett barns uppväxt och en lärare har en inverkan på elevernas naturkontakt. I motsägelse till tidigare forskning kan det i min undersökning konstateras att en klasslärarstuderandes

naturkontakt inte har någon inverkan på sannolikheten att använda utomhuspedagogik i undervisningen.

## 6.2 Metoddiskussion

I det här underkapitlet diskuteras avhandlingens metod, forskningsansats, genomförande, analys och trovärdighet samt tillförlitlighet. Eftersom syftet med undersökningen var att undersöka klasslärarstuderandes erfarenheter valdes fenomenografi som forskningsansats. Som datainsamlingsmetod användes semistrukturerade intervjuer som är den vanligaste formen av datainsamlingsmetod inom fenomenografisk forskning. (Dahlgren & Joansson, 2020.) Genom intervjuerna har jag fått en bred bild av respondenternas erfarenheter och åsikter som jag sedan har kunnat analysera genom kvalitativ analys. Den kvalitativa metoden passade undersökningen eftersom syftet var att ta reda på individers uppfattningar om ett ämne. Uppfattningar går inte att mäta i siffror och statistik, vilket görs om man väljer att göra en undersökning av kvantitativ karaktär. (Kvale & Brinkmann, 2014.)

Intervjuer är ett bra sätt för forskaren att samla ett detaljerat datamaterial. Som forskare har man möjlighet att samla in data genom en dialog med respondenten. Som grund hade jag en igenomtänkt intervjuguide och vid oklarheter i dialogen hade jag som forskare möjlighet att ställa följdfrågor. Detta var ett bra sätt att försäkra sig om att jag förstod det respondenten ville förmedla. En av de viktigaste aspekterna med en intervju är att den är konkret och lättförståelig. Frågorna bör vara öppna och inte inriktade för att stödja forskarens hypoteser. Det är med andra ord viktigt att respondenten inte känner sig styrd att svara på ett visst sätt. (Kvale & Brinkmann, 2014.) Överlag anser jag att intervjuguiden fungerade för alla intervjuer. Eventuellt skulle en del av frågorna om respondentens egna erfarenheter från barndomen kunna bytas ut mot ytterligare några frågor om hur de skulle använda sig av utomhuspedagogik i undervisningen nu.

Jag påbörjade min undersökning kopplat till ett projekt våren 2021. Syftet var att göra en mer ingående intervjuundersökning på de finländska klasslärarstuderandena som deltog i Fagerlunds (2020) enkätstudie om samma ämne. På grund av tidsbrist hann jag inte börja intervjuerna under våren, vilket ledde till att många hade hunnit bli utexaminerade. Undersökningen tog således en annan riktning och nya respondenter söktes fram. För resultatet tror jag inte att bytet av respondenter var avgörande, men för att tillförlitligheten skulle stärkas kunde fler respondenter ha deltagit i intervjuerna. Till en viss del kan de liknande resultaten för både fördelarna och nackdelarna bero på att respondenterna var så få till antal och de som råkade

delta hade ganska liknande åsikter. Men, det kan också bero på att respondenternas intressen var liknande. Alla som deltog i intervjuerna ansåg att naturen var en viktig del av vardagen samt att många av de som deltog hade läst utomhuspedagogik, biologi eller miljödidaktik som valbara kurser.

### **6.3 Förslag på fortsatt forskning**

Eftersom endast sex klasslärarstuderande deltog i undersökningen skulle det vara intressant att göra en större undersökning inom samma tema. Detta skulle också bidra till undersökningens tillförlitlighet. Vidare skulle det också vara intressant att jämföra åsikter hos de lärare som redan jobbat på fältet några år jämfört med klasslärarstuderande. Samt ifall det synen skiljer sig mellan de som aktivt använder sig av utomhuspedagogik jämfört med de som inte använder sig av utomhuspedagogik i undervisningen. Slutligen skulle en större undersökning om hur naturkontakten inverkar på synen på utomhuspedagogiken vara intressant.

## Litteratur

- Barfod, K. (2017) Maintaining mastery but feeling professionally isolated: experienced teachers' perceptions of teaching outside the classroom. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(3), 201–213. <https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1409643>
- Barrable, A. & Lakin, L. (2019). Nature relatedness in student teachers, perceived competence and willingness to teach outdoors: an empirical study. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 20(3), 189–201. <https://doi.org/10.1080/14729679.2019.1609999>
- Barrable, A., Touloumakos, A. & Lapere, L. (2020) Exploring student teachers' motivations and sources of confidence: the case of outdoor learning. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827386>
- Beames, S. & Atencio, M. (2008). Building social capital through outdoor education. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 8(2), 99 – 112. <https://doi.org/10.1080/14729670802256868>
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U. & Mess, F. (2017). Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(), 485–505. <https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>
- Behrenfeldt, L., Brömster, E., Eadie, G., Fredman, A., Grantz, H., Gustafsson, J., . . . Wohlin, A. (2015). *Att lära in för hållbar utveckling, Årskurs F–9*, OutdoorTeaching Förlag AB
- Boldemann, C. & Pagels, P. (2019) Miljö- och hälsoaspekter på barns utevistelse. O. Fastén (Red.) *Utomhuspedagogik – lärmiljö, närmiljö och det utvidgade klassrummet*.(1:a uppl., 61–8). Studentlitteratur AB
- Borgström, B (2003). *Tidsresan. Lek och fantasi som pedagogisk metod*. Nordiska museets förlag.
- Brügge, B., Glantz, M. & Sandell, K. (2011). *Friluftslivets pedagogik: En miljö- och utomhuspedagogik för kunskap, känsla och livskvalitet*. Liber

- Cantell, H., Aarnio-Linnanvuori, E. & Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus – kestävä tulevaisuuden käsikirja*. Otavan Kirjapaino Oy
- Dahlgren, & Johansson, (2020) Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.) *Handbok i kvalitativ analys*. (3:e uppl., 179 – 190). People Printing.
- 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., Sjölander, S., Strid, J. P. & Szczepanski, A. (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö*. Studentlitteratur
- Dahlgren, L. O. & Szczepanski, A. (1997). *Utomhuspedagogik – Boklig bildning och sinnlig erfarenhet*. Åtvidabergs Bok & Tryck AB
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken - För småsakliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur AB
- Davies, R. & Hamilton, P. (2016). Assessing learning in the early years' outdoor classroom. Examining challenges in practice. *Education*, 3–13, 46 (1), 117–129. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1194448>
- Ericsson, I. & Karlsson, M. K. (2012). Motor skills and school performance in children with daily physical education in school – a 9-year intervention study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24 (2), 273–278. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2012.01458.x>
- Edward-Jones, A., S. Waite, & R. Passy. 2016. Falling Into LINE: School Strategies for Overcoming Challenges Associated with Learning in Natural Environments (LINE). *Education* 3 (13): 1–15. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1176066>
- Ernst, J. & Tornabene, L. (2012) Preservice early childhood educators' perceptions of outdoor settings as learning environments. *Environmental Education Research*, <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.640749>

- Fagerlund, P. (2020) *Norska och finländska klasslärarstuderandes syn på utomhuspedagogik som undervisningsmetod*. [Magisteravhandling] Doria. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020051537928>
- Finlands grundlag 1999/739. Hämtad 1.10.2022 från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Finlands natur- och miljöförbund (2022). Hämtad från <https://www.luontokoulut.fi/liitto/>
- Fiskum, T. A. & Jacobsen, K. (2015) Children with Reading Disabilities and Outdoor Education. *International Education Research*, 3 (4), <http://dx.doi.org/10.12735/ier.v3i4p01>
- Fägerstam, E. (2014). High school teachers' experience of the educational potential of outdoor teaching and learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14 (1), 56–81. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.769887>
- Gustafsson, P. E., Szczepanski, A., Nelson, N. Gustafsson, P. A. 2012. Effects of an outdoor education intervention on the mental health of schoolchildren. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 12 (1), 63–79. <https://doi.org/10.1080/14729679.2010.532994>
- Jackson, S.B., Stevenson, K.T., Larson, L.R., Peterson, M.N. & Seekamp, E. (2021) Connection to Nature Boosts Adolescents' Mental Well-Being during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 2021 (13). <https://doi.org/10.3390/su132112297>
- Justensen, L. & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder. Från vetenskapsteori till praktik*. Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur AB
- Lapin Yliopisto (2022) Opinto-opas.
- Lindemann-Matthies, P. & Knecht, S. (2011) Swiss Elementary School Teachers' Attitudes Toward Forest Education. *The Journal of Environmental Education*, 42(3), 152–167. <https://doi.org/10.1080/00958964.2010.523737>

- Lumber, R., Richardson, M., Sheffield, D. (2017) Beyond knowing nature: Contact, emotion, compassion, meaning, and beauty are pathways to nature connection. *PLoS ONE* 12(5) <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177186>
- Mutz, M. & Müller, J. (2016) Mental health benefits of outdoor adventures: Results from two pilot studies. *Journal of Adolescence*, 49(1), 105–114. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.009>
- Mygind, L., Stevenson, M. P., Liebst, L. S., Konvalinka, I. & Bentsen, P. (2018). Stress Response and Cognitive Performance Modulation in Classroom versus Natural Environments: A Quasi-Experimental Pilot Study with Children. *Environmental Research and Public Health*. 15(6), 1098. <https://doi.org/10.3390/ijerph15061098>
- Nationalencyklopedin. (2022). Makrosociologi. Hämtad från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/mikrosociologi>
- Nationalencyklopedin. (2021). Psykisk hälsa. Hämtad från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/psykisk-h%C3%A4lsa>
- Nationalencyklopedin. (2019). Utomhuspedagogik. Hämtad från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/utomhuspedagogik>
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur AB.
- Piccininni, C., Michaelson, V., Janssen, I. & Pickett, W. (2018). Outdoor play and nature connectedness as potential correlates of internalized mental health symptoms among Canadian adolescents. *Preventive Medicine*, 112(1), 169–175. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2018.04.020>
- Sarivaara, E., Keskitalo, P. & Ratinen, I. (2020). Finnish student teachers' conceptions and experiences of nature. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(2), 151–161. <https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1755705>
- Szczepanski, A. & Dahlgren, O. (2011). Lärares uppfattningar av lärande och undervisning utomhus. *Didaktisk Tidskrift*, 20(1), 21–48. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-20489>

- Sczcepanski, A. & Nelson, N. (2006). The distinctive nature and potential of outdoor education from a teacher's perspective. *Didaktisk tidskrift*. 16 (4).
- Sjöblom, P., Eklund, G., Fagerlund, P. (2021) Student teachers' views on outdoor education as a teaching method— two cases from Finland and Norway. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. <https://doi.org/10.1080/14729679.2021.2011338>
- Utbildningsstyrelsen. (2014). Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2022). Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2022. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2022). Opintopolku. Lapin Yliopisto. Hämtad från <https://opintopolku.fi/konfo/fi/toteutus/1.2.246.562.17.00000000000000004255>
- Wejdmark, M., Lättman-Masch, R., Regårdh, E., Väinölä, A. & Outdoor Teaching. (2016). *Opi ulkona ympäri vuoden*. Outdoor Teaching Förlag.
- Åbo Akademi (2022) Studiehandboken.



## Bilaga 1.

### E-postmeddelande 2021

Hej!

Jag heter Sandra Hautasaari och skriver min magisteravhandling om finländska klasslärarstuderandes syn på utomhuspedagogik som undervisningsmetod. Min avhandling skriver jag inom ett forskningsprojekt med Pia Sjöblom och Gunilla Eklund. Avhandlingen blir en fortsättning på Petra Fagerlunds magisteravhandling ”Norska och finländska klasslärarstuderandes syn på utomhuspedagogik som undervisningsmetod”, som du har deltagit i. I Petras enkätstudie svarade du att du kan vara med i en fortsatt studie och därför tar jag kontakt med dig.

Jag undrar alltså ifall du skulle kunna tänka dig att ställa upp på min intervjuundersökning som koncentrerar sig på finländska klasslärarstuderande? Intervjun kommer att utföras via Zoom och tar ca 30–45 minuter. Intervjun är helt konfidentiell och kommer endast att användas i forskningssyfte.

Som tack kommer ett presentkort på 8 euro att delas ut till alla som har medverkat i undersökningen, presentkortet är till kedjan Espresso House.

Med vänliga hälsningar,

Sandra Hautasaari

## Bilaga 2.

### E-postmeddelande 2022

Hej!

Jag heter Sandra Hautasaari och skriver min magisteravhandling om finländska klasslärarstuderandes syn på utomhuspedagogik som undervisningsmetod. Avhandlingen blir en fortsättning på Petra Fagerlunds magisteravhandling ”Norska och finländska klasslärarstuderandes syn på utomhuspedagogik som undervisningsmetod” för att vidare undersöka finländska klasslärarstuderandes syn på utomhuspedagogik och ifall det finns en koppling mellan individens syn på naturen och utomhuspedagogik.

Det här meddelandet riktas till dig som studerar på magisternivå. Jag skulle behöva respondenter till min intervjustudie som studerar fjärde till sjätte året. Jag kommer att göra en intervju som tar ca 30–45 minuter. Det finns möjlighet göra intervjun både på plats vid Åbo Akademi i Vasa eller via Zoom. Intervjun är helt konfidentiell och kommer endast att användas i forskningssyfte.

Hoppas du har möjlighet att delta!

Med vänliga hälsningar,

Sandra Hautasaari

## Bilaga 3.

### Intervjuguide:

Naturkontakt = relationen, åsikter och erfarenheter man har om naturen

#### Personligt:

- Hur skulle du definiera utomhuspedagogik?
- Har du ett intresse för naturen?
  - Varifrån har ditt intresse för naturen uppstått?
  - Hur skulle du beskriva din kontakt/relation till naturen?
  - Anser du att det är viktigt att ha en naturkontakt?
- Vad är dina egna åsikter om utomhuspedagogik?

#### Studier och egen erfarenhet:

- Vilka erfarenheter har du av utomhuspedagogik från din skolgång?
  - I hurdana situationer fick du delta i utomhuspedagogik?
- Har du i dina studier fått bekanta dig med utomhuspedagogik?
  - Hur och i vilka kurser?
  - Tycker du att det borde finnas mer kurser som tar upp utomhuspedagogik under studierna?
- Hur känner du att man ser på utomhusundervisning som undervisningsmetod, om man tänker på studierna och eventuell erfarenhet av undervisning i skolor?
- På vilket sätt kunde studierna till klasslärare ha förberett dig bättre på att utomhus?
- anser du att man behöver mer erfarenhet för undervisa med utomhuspedagogik?
- Tror du att det blir lättare att undervisa med utomhuspedagogik som undervisningsmetod ifall man överlag gillar att vara i naturen?

#### Undervisning:

- Har du egna erfarenheter av att undervisa i utomhuspedagogik?
- Skulle du kunna tänka dig att undervisa i utomhuspedagogik?

- Vad anser du att finns för utmaningar med utomhuspedagogik?
- Vad anser du att det finns för fördelar med utomhuspedagogik?
- På vilket sätt skulle du använda dig av utomhuspedagogik i undervisningen?
- I vilka situationer skulle du kunna tänka dig att använda dig av utomhuspedagogik?
- Hurdana resurser behövs för utomhusundervisning?
- Hur påverkar miljön en lektion under utomhuspedagogik?
- Kan utomhuspedagogik vara annat än naturen?
- Vad tror du att det skulle finnas för hinder att undervisa utomhus?
- Vilka fördelar kan det finnas med utomhuspedagogik för dig som lärare?
- Vilka nackdelar kan det finnas med utomhuspedagogik för dig som lärare?
- Vilka fördelar kan det finnas med utomhuspedagogik för eleverna?
- Vilka nackdelar kan det finnas med utomhuspedagogik för eleverna?
- Hur tror du läroplanen påverkar planeringen och utförandet av utomhuspedagogik?
- Skulle du förvänta dig andra resultat av en utomhuslektion än av en lektion i klassrummet?
- Hur skulle du förbereda eleverna för en lektion utomhus?
- Finns det viktiga steg i utomhusundervisning som man bör beakta?
- Tror du att man kan motivera eleverna att leva ett mer hållbart liv genom att ge dem en naturkontakt och en kontakt med samhället?