



AKADEMIN FÖR TEKNIK OCH MILJÖ  
Avdelningen för elektroteknik, matematik och naturvetenskap

---

# Är det inne med utomhuspedagogik?

En enkätundersökning om lärares inställningar till utomhuspedagogik

Elin Burman

2019

Examensarbete, Avancerad nivå, 30 hp  
Examensarbete för grundlärare F-3: biologi, fysik, kemi och teknik med ämnesdidaktisk inriktning  
Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3

Handledare: Nils Ryrholm  
Examinator: Christina Hultgren

---



**Sammanfattning:** Syftet med arbetet var att undersöka lärares inställningar till utomhuspedagogik. Genom att belysa möjligheter och redogöra för hinder för utomhuspedagogisk verksamhet kan arbetet inspirera och motivera lärare och lärarstudenter till att använda sig av utomhuspedagogik, samt skapa diskussion. Den datainsamlingsmetod som använts i detta arbete är en webbaserad enkätundersökning som distribuerats via mejl till skolor i Stockholm. Resultatet visar att samtliga lärare som svarade ser möjligheter med utomhuspedagogik där ökad förståelse, möjligheten att upptäcka och uppleva naturen samt hälsofrämjande aspekter är de mest framträdande. Resultatet visar att det största hindret är bristen på personal. Resultatet visar även att lärare på skolor i innerstaden, upplever närmiljön som ett större hinder än lärare på skolor utanför innerstaden. Min undersökning visar på flera möjligheter med utomhuspedagogisk verksamhet.

**Nyckelord:** hinder, lärares inställningar, möjligheter, närmiljö, utomhuspedagogik



## Innehållsförteckning

1	INLEDNING.....	1
1.1	Bakgrund och litteraturgenomgång.....	2
1.1.1	Platsens betydelse för lärande.....	4
1.1.2	Växelspelet mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning.....	5
1.1.3	Utomhuspedagogik i stadsmiljö.....	6
1.1.4	Hinder för utomhuspedagogik.....	7
1.2	Syfte och frågeställningar.....	8
2	METOD.....	8
2.1	Urval.....	8
2.2	Datainsamlingsmetoder.....	9
2.3	Procedur.....	10
2.4	Analysmetoder.....	10
3	RESULTAT.....	10
3.1	Vilka möjligheter ser lärarna med utomhuspedagogik?.....	10
3.2	Vilka hinder ser lärarna med utomhuspedagogik?.....	12
3.3	Har skolornas geografiska plats betydelse för användandet av utomhuspedagogik?.....	13
4	DISKUSSION.....	16
4.1	Sammanfattning.....	16
4.2	Tillförlitlighet.....	16
4.3	Teoretisk tolkning.....	17
4.4	Praktisk tillämpning och förslag till fortsatt forskning.....	20
	REFERENSER.....	21
	BILAGOR.....	23



## 1 INLEDNING

Jag är uppvuxen i stadsmiljö och har alltid bott närmare flera snabbmatskedjor än skogen. Trots det så är utomhusvistelse och friluftsliv något betydelsefullt för mig. Det finns två huvudsakliga anledningar till att det är så. Dels beror det på att friluftsliv har varit ett betydande inslag under min uppväxt, men det är även tack vare min skolgång. Sedan jag började studera till lärare för grundskolans årskurs F-3, dyker minnena från när jag själv gick i dessa årskurser upp allt oftare. Bland dessa minnen är just olika utomhusaktiviteter framträdande. Varje gång tåget rullar in i min hemstad Gävle och jag ser kullen i koloniområdet vi brukade besöka, minns jag allt ifrån de stora stenarna till kåsorna vi drack saft ur. Enligt Olsson (2015) är sinnesintrycken starkare utomhus, vilket gör att vi ofta minns platser utomhus från barndomen.

De erfarenheter jag har från utomhusvistelse och friluftsliv, både från skolan och hemifrån, har inte bara givit mig minnen. De har givit mig en relation till naturen. En relation som gör att jag mår bra både psykiskt och fysiskt av att vistas utomhus. Barn som har en naturkänsla, har ofta olika platser som de besöker vid olika sinnesstämningar (Ohlsson, 2015). Erfarenheterna har även bidragit till den respekt jag har för miljön. Att visa respekt och omsorg för närmiljön och miljön överlag, är en del av skolans mål (Skolverket, 2018). Brügge och Szczepanski (2018) menar att en närhet till naturen kan ligga till grund för ett miljöengagemang. Även Glantz, Grahn och Hedberg (2018) hävdar att en positiv relation till naturen leder till att man värnar om livets mångfald. Sandell (2018 A) skriver att friluftsliv historiskt sett och idag har två primära motiv, som metod för olika syften och som ett mål i sig. Friluftsliv som metod för olika syften är det som för lärare tycks vara mest relevant. Sandell (2018 A) hävdar dock att friluftsliv som ett mål i sig också bör ses som relevant. Tidigare erfarenheter från utomhusvistelse och friluftsliv skiljer sig åt mellan elever. Lättman-Masch och Wejdmark (2011) menar att en relation till naturen endast går att skapa genom att vistas utomhus. Att skolan och lärare bidrar till att alla elever får uppleva naturen på olika sätt, anser jag är en väsentlig del av skolans uppdrag.

Jag bor i Stockholms innerstad och har funderat över hur jag, i denna miljö, ska använda mig av utomhuspedagogik i min framtida undervisning. I detta arbete kommer jag således undersöka lärare i grundskolans årskurs F-3, på skolor i Stockholms innerstad, inställningar till utomhuspedagogik. Jag kommer även att inkludera lärare på skolor utanför innerstaden i min undersökning, i syfte att ta reda på eventuella skillnader. Under min verksamhetsförlagda utbildning och min tid som lärarvikarie på en handfull skolor, har utomhuspedagogik inte förekommit alls eller i liten utsträckning. Jag kommer därför bland annat att undersöka om och hur lärarna använder sig av utomhuspedagogik i sin undervisning samt vad de ser för möjligheter med och hinder för utomhuspedagogik. Detta arbete syftar till att inspirera lärare till att använda utomhuspedagogik i sin undervisning. Genom att även lyfta eventuella hinder för utomhuspedagogik ges en mer nyanserad bild av utomhuspedagogisk verksamhet.

Arbetet har ett fokus på skolornas geografiska plats och dess eventuella betydelse för om och hur utomhuspedagogisk verksamhet bedrivs. Respondenterna som representerar innerstaden arbetar på skolor i stadsdelarna Kungsholmen, Norrmalm, Södermalm och Östermalm i Stockholm. Stadsdelar där naturmiljöerna i närområdet i vissa fall är begränsade. Boendemiljöerna i framförallt större städer som Stockholm byggs tätt, ofta på bekostnad av plats till gårdar och parker (Olsson, 2015). Olsson (2015) belyser problematiken gällande skolornas utemiljöer. Det finns lag på hur stora ytor skolor ska ha som är avsedda för utomhusaktiviteter. Lagen tolkas dock på olika sätt vilket har lett till att skolor med för lite

utemiljö har byggts. Däremot så menar Lättman-Masch och Wejdmark (2011) att "utomhus" är mer än bara skolgården och skogen. Det inbegriper även det övriga samhället. Även enligt Szczepanski (2013) så behöver platserna som används vid utomhuspedagogisk verksamhet utökas till något mer än just skolgården och skogen. Respondenterna på min enkät som arbetar på skolor utanför innerstaden arbetar i Bromma, Enskede-Årsta-Vantör, Farsta, Hägersten-Liljeholmen, Hässelby-Vällingby, Skarpnäck, Skärholmen och Älvsjö.

## 1.1 Bakgrund och litteraturgenomgång

Utomhuspedagogik definieras av Nationellt centrum för utomhuspedagogik på följande sätt:

Utomhuspedagogik är ett förhållningssätt som syftar till lärande i växelspel mellan upplevelse och reflektion grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer.

Utomhuspedagogik är ett tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsområde som bland annat innebär:

- att lärandets rum flyttas ut till samhällsliv, natur- och kulturlandskap
- att växelspelen mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning betonas
- att platsens betydelse för lärandet lyfts fram (Linköpings universitet, 2017).

Begreppet utomhuspedagogik förekommer inte i Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2018), däremot kan stora delar av det centrala innehållet och kunskapskraven i flera kursplaner uppnås genom utomhuspedagogisk verksamhet. Enligt Lättman-Masch och Wejdmark (2011) kan dessutom lärande utöver det som skildras i det centrala innehållet uppstå vid utomhusvistelse. Detta bland annat på grund av utomhusvistelsens oförutsägbarhet. Om oförutsedda händelser tas till vara på, till exempel att eleverna får syn på ett spännande djur, kan det berika undervisningen. Ytterligare en anledning till att mer lärande kan uppstå utomhus är att utomhuspedagogisk verksamhet gör det möjligt för eleverna att använda flera sinnen för lärande. Utomhus arbetar våra sinnen på högvarv (Ohlsson, 2015). Att använda flera sinnen förstärker lärprocessen. Olsson (2015) menar att utomhuspedagogik handlar om att låta eleverna få förstahandsintryck via sina sinnen. Även delar av skolans värdegrund och uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer kan behandlas med utomhuspedagogik.

"Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet." (Skolverket, s. 11, 2018). I kursplanen för ämnet biologi framhålls att naturvetenskapen har sitt ursprung i människans nyfikenhet (Skolverket, 2018). Denna nyfikenhet, som ämnet är sprunget ur, vill jag främja genom min framtida undervisning. Nyfikenhet är väsentligt för människans utveckling. När jag deltog i lärarutbildningens naturorienterande kurser, insåg jag vilken tillgång naturen är för i synnerhet biologiundervisning. Tidigare kurser under utbildningen har saknat inslag av utomhuspedagogik. Brügge och Szczepanski (2018) hävdar att det är viktigt att lärarutbildningen inser betydelsen av utomhuspedagogik.

Utomhuspedagogik går att använda vid undervisning av i stort sett alla ämnen och vid ämnesintegrerad undervisning. I Att lära in ute året runt (Lättman-Masch & Wejdmark, 2011) finns exempel på lektioner, aktiviteter och övningar inom naturorienterande ämnen, teknik, samhällsorienterande ämnen, svenska, matematik, engelska, bild, musik, slöjd och hemkunskap. Utomhus integreras ämnena på ett naturligt sätt. Det är även möjligt att använda digitala verktyg vid utomhusverksamhet, såväl som innan, under och efter. Inte minst för dokumentation.



Jag ser läroplanen (Skolverket, 2018) som ett stöd. Den har varit ett stöd under utbildningen, VFU-perioder och lärarvikariat. I läroplanen framgår inte *var* jag som framtida lärare och eleverna ska arbeta. Var, är det endast jag som sätter gränser för. Tidigare har jag vid lektionsplaneringar funderat kring exempelvis läromedel, material och övningar. Platsen har redan varit given på förhand för i stort sett alla lektioner - klassrummet. Efter mer lärdom om utomhuspedagogik, ser jag möjligheter med att beakta platsens betydelse för lärandet jag vill uppnå med lektionerna. Utomhuspedagogik lyfter just den didaktiska var-frågan som ofta blir osynliggjord. Lättman-Masch och Wejdmark (2011) menar, likt NCU:s definition av utomhuspedagogik, att både utomhus- och inomhusundervisning kan bedrivas och att de kan fördjupa och komplettera varandra. Det ena behöver således inte utesluta det andra. Detta växelspel mellan olika undervisningspraktiker, kan bidra till att elever med olika förutsättningar kan ta till sig kunskap och därmed nå skolans mål. Att erbjuda olika vägar till att nå målen samt anpassa undervisningen till varje elevs förutsättningar och behov, ingår i skolans uppdrag (Skolverket, 2018). Genom varierad undervisning och olika lärmiljöer kan även nya sidor hos eleverna upptäckas, sidor som inte visat sig innanför klassrummets fyra väggar. Detta då lärsituationen utomhus kan upplevas som mer tillåtande för eleverna (Brügge & Szczepanski, 2018).

Leken är en betydande del av barndomen. Leken är således central för lärande, särskilt under de tidigare skolåren. Barn vågar till exempel göra misstag under lek. Ohlsson (2015) tipsar om att lärare ska försöka komma ihåg vilka lekar de själva lekte, tycker läraren att det är kul gör oftast även eleverna det. Det är viktigt att läraren deltar i leken, dels för att eleverna ska våga prova på nya lekar, men även för att läraren genom leken kommer eleverna och deras tankar närmare. Lekens betydelse betonas i läroplanen, där det också framgår att skolan ska främja daglig fysisk aktivitet (Skolverket, 2018). Utomhusvistelse öppnar upp för lek och fysisk aktivitet på ett sätt som inte är möjligt inomhus, bland annat på grund av bristen på utrymme. Den fysiska träningen i naturen utvecklar också koordinationen och balanssinnet i och med att terrängen är varierad (Brügge & Szczepanski, 2018). Ohlsson (2015) refererar till Grahn et al. (1997) som hävdar att barn som vistas mycket utomhus får avsevärt bättre motorik. Allra mest gynnsamt för motoriken är det att vistas i skogen. Där måste barn använda hela kroppen för att ta sig fram och det förekommer naturliga utmaningar för alla åldrar på vägen. Utomhusverksamhet bidrar även till att eleverna får öva på att samarbeta. Genom samarbetsträning utvecklas den emotionella och sociala kompetensen (Brügge & Szczepanski, 2018). Möjligheterna med utomhuspedagogik är stora och stöds av forskning. Lättman-Masch och Wejdmark (2011) refererar till William Glasser som menar att vi kommer ihåg 10 % av det vi läser, 20 % av det vi hör, 30 % av det vi ser, 50 % av det vi hör och ser, 70 % av det vi diskuterar, 80 % av det vi upplever och 90 % av det vi lär ut till andra (s. 11).

Trots alla möjligheter med utomhuspedagogik, så är naturen som lärmiljö något som långt ifrån alla lärare är vana eller bekväma med. Enligt Brügge och Szczepanski (2018) är det en stor skillnad på att vara ledare inomhus och utomhus. Den tidigare nämnda oförutsägbarheten, vilken utomhuspedagogik inbegriper, ställer höga krav på flexibilitet hos lärare. Något som inte alla lärare är bekväma med. Brügge och Szczepanski (2018) understryker vikten av att hålla sig torr, varm och mätt vid utomhusvistelse. Det ger bättre förutsättningar för lyckade utomhusaktiviteter. En oro inför utomhusvistelse hos både lärare och elever, personalbrist, begränsande närmiljö, tidsbrist eller behov av transport är exempel på hinder som kan resultera i att utomhuspedagogik undviks.

### 1.1.1 Platsens betydelse för lärande

En av innebörderna med utomhuspedagogik är att platsens betydelse för lärande uppmärksammas (Linköpings universitet, 2017). Szczepanski (2013) genomförde en undersökning i vilken han intervjuade lärare om deras uppfattningar av platsens betydelse för lärande och undervisning utomhus. I resultatet framhålls flera möjligheter med lärande och undervisning utomhus, bland annat möjligheten att upptäcka andra lärmiljöer än klassrummet. Andra lärmiljöer kan bland annat skapa förutsättningar för andra typer av verksamheter. Vi har alla även olika relationer till eller känslor för olika platser. I ett forsknings- och interventionsprojekt där deltagarna bestod utav lärarstudenter, framträdde platsens betydelse för naturorienterad undervisning som väsentlig. Merparten av dem deltagande lärarstudenterna mindes den naturorienterande undervisningen som bedrevs i klassrummet som något negativt. Studenterna hade däremot positiva minnen från undervisningen som bedrevs utomhus i samma ämnen (Hussénus, Andersson, Danielsson & Gullberg, 2014). Det går inte att dra slutsatsen att utomhusundervisning skulle vara mer framgångsrikt än inomhusundervisning baserat på detta, däremot så tydliggör det platsens betydelse för undervisning och lärande.

Lärarna lyfte även möjligheterna som tillgången till mer utrymme kan medföra. De gav exempel på aktiviteter som inte går att genomföra inomhus på grund av bristen på utrymme (Szczepanski, 2013). Att ha tillgång till mer utrymme och större öppna ytor ökar valmöjligheterna vid lektionsplanering, vilket resulterar i en mer varierad undervisning. Varierade arbetsformer ska tillämpas enligt läroplanen (Skolverket, 2018), men det kan vara svårt att göra detta om undervisningen bedrivs i en och samma lärmiljö. För att tillgå mer utrymme kan det räcka med att ta sig ut på skolgården, det kräver inte heller någon större planering. Bara att befinna sig utomhus på en plats där det finns större öppna ytor gör det möjligt för fler arbetsformer. Utomhus är det även okej ifall ljudvolymen stiger något, vilket gör att det passar för aktiviteter som tenderar att bli mer högljudda. Att börja med att gå ut på skolgården kan även vara ett första steg, därifrån är det sedan närmare till andra platser lämpliga för utomhuspedagogik (Brügge & Szczepanski, 2018).

Vidare betonar lärarna möjligheterna med den rumsliga mångfalden som finns utomhus. De beskriver den bland annat som gynnsam för att befästa kunskaper (Szczepanski, 2013). Det går att dra nytta av den rumsliga mångfalden genom att välja rätt plats för rätt lektion. Det gör det möjligt att koppla miljön direkt till ämnet. Då blir miljön en enorm tillgång, då undervisningen kan bedrivas mitt i det fenomen den åsyftar att lära om. Det öppnar även upp för naturliga frågor och kan leda till ett större intresse hos eleverna då undervisningen blir mer konkret. Lättman-Masch och Wejdmark (2011) hävdar att uppleva naturvetenskapliga fenomen är en förutsättning för insikten om livsvillkoren på jorden (s. 11).

Szczepanski och Andersson (2015) genomförde en kompletterande undersökning. I denna undersöktes *professorers* uppfattningar av platsens betydelse för lärande och undervisning utomhus. Samtliga professorer hade koppling till lärarutbildningar och därmed potentiell inverkan på undervisningen i skolan. En professor anser att det är angeläget att skapa sammanhang för lärande, något som undervisning utomhus möjliggör på ett annat sätt än undervisning inomhus. Vidare menar professorn att det inte behöver innebära att man ska vistas ute i naturen. Det går att skapa andra sammanhang för lärande i samhället. Genom att bedriva undervisning på olika platser skapar man förutsättningar för olika vägar till inlärning.

Om man i matematiken ska mäta omfång, vad är omfång och om man då mäter en tall med ett måttband så blir det väldigt tydligt och hjälper till i inläringen.

Det man gör, det är att man använder flera kanaler för memorering och inläring och att man använder sig av flera olika system, helt enkelt (12). (Szczepanski & Andersson, s. 139, 2015).

Även om det förekommer likheter, så pekar Szczepanski och Andersson (2015) på en skillnad mellan lärarnas och professorernas uppfattningar av platsens betydelse för lärande och undervisning utomhus. Skillnaden ligger i lärarnas och professorernas fokus. Medan lärarna fokuserar mer på det praktiska genomförandet av undervisning, fokuserar professorerna mer på kunskap om lärande och undervisning. Denna skillnad går att koppla till skillnaderna mellan de pedagogiska praktikerna i grundskolan och på universitetet samt högskolan. Denna skillnad har lyfts som något som kan vara problematiskt under lärarutbildningen (se Hussénus et al., 2014).

En för många vanlig skoldag med schemabunden klassrumsbaserad undervisning, har en tydlig tidsstruktur. Många elever är upptagna med att hålla koll på skoldagens olika hålltider. Frågor om exempelvis hur mycket klockan är, när saker ska ske och hur lång tid det är kvar är vanligt förekommande i många klassrum. Särskilt bland yngre elever som kanske ännu inte kan klockan. Flera lärare uttrycker att tidsstrukturen inte alls är lika påtaglig utomhus. Utomhus är det möjligt att disponera tiden på ett friare sätt. Eleverna har även mer tålamod för att lära utomhus. Naturen uppfattas minska stress vilket är gynnsamt för både undervisning och lärande (Szczepanski, 2013). Även Ohlsson (2015) menar att utomhusvistelse har en lugnande effekt vilket gör det lättare att koncentrera sig. Lärare är också mer närvarande vid utomhusaktiviteter, något som påverkar eleverna. Det är lättare att koppla bort tankar och måsten och vara i nuet utomhus.

### 1.1.2 Växelspelet mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning

“Att lära med hela kroppen är att kombinera kunskap och rörelse i växelverkan mellan olika lärmiljöer” (Brügge & Szczepanski, s. 50, 2018). Enligt Brügge och Szczepanski (2018) är det i ett skolsammanhang centralt att lärmiljöerna inomhus och utomhus växelverkar med varandra. De deltagande lärarna i Szczepanskis (2013) undersökning menar att en växelverkan mellan undervisning utomhus och inomhus, leder till fler platser för lärande. Att båda undervisningsmetoderna bör praktiseras finns det fler anledningar till, bland annat att undervisningen ska vara varierad samt för att olika lärmiljöer passar för olika lärotillfällen. Lärarna i Szczepanskis undersökning menar att målen ska vara samma, men att man kan nå dessa på olika sätt utomhus och inomhus. Lärarna kopplar växelverkan mellan utomhus- och inomhusundervisning till en växelverkan mellan praktik och teori. De menar att både praktisk och teoretisk undervisning behövs för att uppnå ett större kunnande. Däremot så menar de inte att praktiska aktiviteter nödvändigtvis ska genomföras utomhus och teoretiska aktiviteter inomhus, det beror på aktiviteten och upplägget. En lärare menar även att det inte är självklart vad som bör föregå det andra, teori eller praktik. Elever tar till sig kunskap på olika sätt och arbetet i skolan ska uppmärksamma de intellektuella, praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna (Skolverket, s. 11, 2018). Szczepanski, Malmer, Nelson och Dahlgren (2006) menar att fysisk aktivitet kan stödja lärandet, detta genom en samverkan mellan boklig bildning och sinnlig erfarenhet.

Ohlsson (2015) menar att allt vi lär oss, lär vi oss med hjälp av våra sinnen. Våra sinnen har således stor betydelse för inläring och det är viktigt att vi tränar sinnen. Man kan träna luktsinnet, smaksinnet, hörseln och känseln genom att ta bort synen. Genom att vistas i naturen aktiveras flera sinnen (Glantz et al., 2018). Både de deltagande lärarna och

professorerna i Szczepanskis (2013) och Szczepanski och Anderssons (2015) undersökningar, ser möjligheter till att lära med hjälp av flera sinnen utomhus. När vi talar om människans sinnen brukar vi tala om fem sinnen - syn, hörsel, känsel, smak och doft. Enligt Ohlsson (2015) sker idag 80 % av alla sinnesintryck via synen, därav är synen det sinne vi också tränar mest. Trots det så behöver synen också tränas. Luktsinnet är det sinne som vi troligen har bäst i minne. Många minns olika dofter från olika platser ända sedan tidigt i barndomen. I naturen kan man med eleverna lukta på massa olika saker, exempelvis träd, blommor och svampar, och utifrån det genomföra olika övningar. Man kan även diskutera olika djurs luktsinnen och varför luktsinnet är användbart för dessa djur. Smaksinnet förstärks med hjälp av doften. Det finns ofta en del att smaka på i naturen, detta ska självklart ske i samråd med en lärare. I skogen kan man samla ihop ätbara och giftiga saker och diskutera kring detta. Hörseln kan man i naturen träna genom att till exempel lyssna på fåglar. Det är bra att diskutera med eleverna om ljudstyrka och ljud som kan vara skadliga för hörseln. Känseln går att träna genom att känna på saker som känns på olika sätt, saker som exempelvis är sträva, kalla eller mjuka. I naturen finns det många olika saker att känna på (Ohlsson, 2015).

En lärare i Szczepanskis (2013) undersökning menar att det är enklare att arbeta konkret med vissa företeelser och fenomen utomhus. Professorerna lyfter också betydelsen av att utveckla en kroppslig och sinnlig relation till olika företeelser och fenomen. De menar att det är en förutsättning för lärande. Vidare menar de att möjligheten till att utveckla dessa relationer är större utomhus (Szczepanski & Andersson, 2015). Utemiljön i sig föder även frågor, frågor som inte är ställda eller påtvingade av lärare. Det är frågor sprungna ur nyfikenhet och intresse hos eleverna själva. Att lärare tar till vara på elevernas nyfikenhet och har roligt tillsammans med eleverna är det viktigaste uppdraget vid utomhusvistelse enligt Ohlsson (2015). Om läraren lyfter och uppmuntrar elevernas frågor, kan den typen av autentiska frågor leda till lärande som inte är ytligt (Dahlgren, 2007). Detta svarar även mot syftet med biologiundervisning (Skolverket, 2018):

Undervisningen i ämnet biologi ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper om biologiska sammanhang och nyfikenhet på och intresse för att veta mer om sig själva och naturen. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att ställa frågor om naturen och människan utifrån egna upplevelser och aktuella händelser. (s. 164).

Dahlgren (2007) refererar till Pedersen (1992) som genomfört en studie i vilken det framgår att elever har bristande förståelse i biologi. Dahlgren (2007) menar att det kan finnas en rad olika anledningar till att så är fallet, han hävdar dock att en betydande anledning är på grund av att "...disciplinära begrepp i stor utsträckning hanteras fristående från sammanhang eller framställs i artificiella kontexter..." (s. 43). Framförallt vid undervisning av de naturorienterade ämnena. Således, menar Dahlgren (2007), att det vore lämpligare att använda sig av verkliga fenomen, situationer och händelser i undervisningen. Detta för att undvika ytligt lärande och istället, genom att låta både undervisningens innehåll samt lärandets kontext stå i fokus, skapa hållbara kunskaper hos eleverna.

### 1.1.3 Utomhuspedagogik i stadsmiljö

Szczepanski (2013) refererar till Sandberg (2009) som hävdar att vårdnadshavarnas vanor och normer, tillgången till natur, skolans inställning till utomhusvistelse samt tryggheten i bostadsområdet, är avgörande för barn som bor i stadsmiljöns relation till naturen. Naturens upplevelser väcker känslor. Benämningen natur används ofta när man pratar om utomhusvistelse och friluftsliv. Om det finns några områden för vilka benämningen natur är

passande i dagens samhälle, är dock tveksamt enligt Sandell (2018 A). Natur, menar Sandell (2018 A), är det som inte på något sätt är påverkat av människor. Tillgången till natur hotas av stadsutvecklingen i städerna. Kultur används som benämning för det som människor har skapat eller påverkat. Med det som utgångspunkt påpekar dock Sandell (2018 A) att natur går att finna överallt, både inom och omkring oss. Det finns platser där det naturliga förekommer i större utsträckning och det finns platser där det kulturella förekommer i större utsträckning, som till exempel i stadsmiljöer.

Undersökningar visar att i orter där det finns parker, grönområden och naturområden som tillgodoser det människor vill få ut av utomhusvistelse, vistas människor utomhus mer. Det har i sin tur positiva effekter på människors hälsa, till exempel så stärks immunförsvaret av att vara utomhus. Utomhusvistelse berikar även människors kunskaper om naturen. Ohlsson (2015) refererar till Grahns et al. (1997) undersökning som visar att barn som är utomhus mycket har lägre sjukdomsrelaterad frånvaro i skolan. Tillgången och närheten till naturområden är av betydelse för hur ofta även skolklasser vistas utomhus (Glantz et al., 2018). Skogen är något som många förknippar med utomhuspedagogik, att så är fallet kan vara begränsande i sig. Närhet till en skog är något som många skolor saknar, inte minst skolor belägna i stadsmiljö. Som tidigare nämnt är det flera som menar att utomhuspedagogik inte bör avgränsas till just skogen (se Lättman-Masch & Wejdmark, 2011).

Stadsmiljön erbjuder fler alternativ för utomhuspedagogik än vad man kan tro. Glantz et al. (2018) ger exempel från stadens natur som är lämpliga för utomhuspedagogisk verksamhet. Det finns till exempel flera olika trädarter i staden, vissa som inte förekommer i skogen. Att arbeta med träd på olika sätt svarar bland annat mot det centrala innehållet i biologi i årskurs 1–3 (Skolverket, 2018). Även olika blom- och fågelarter samt andra både små och stora djur förekommer i staden. Djur som lever i stadsmiljö kan vara mer tama än djur som lever i skogen, vilket gör att man kan få betrakta djuren i staden både under längre stunder och på närmare håll. Vattendrag som till exempel åar som eventuellt rinner genom staden erbjuder också sammanhang för lärande (Glantz et al., 2018). Det går att använda stadsmiljön för undervisning av flera ämnen, man kan besöka en matbutik och undersöka priser eller besöka stadsbiblioteket.

#### 1.1.4 Hinder för utomhuspedagogik

I litteratur om utomhuspedagogik lyser ofta hindren med sin frånvaro. Trots detta så finns det hinder och det finns lärare som undviker utomhuspedagogisk verksamhet. Utomhuspedagogik och friluftsliv i skolan är inte helt okomplicerat. Quennerstedt, Öhman och Öhman (2018) förklarar att för att friluftaktiviteter i skolan ska bli lyckade, ställs det tämligen höga krav på aktiviteternas utformande. De måste vara väl genomtänkta för att passa eleverna och väcka intresse. Det krävs också en god planering för att utomhusvistelsen inte bara ska bli inomhusundervisning utomhus. För att få upp elevernas intresse krävs motivation, tid, kontinuitet samt möjlighet att arbeta i en relativt liten grupp. Dessa krav i sig, kan vara höga krav på lärare och skolverksamheter. Bristande självförtroende hos lärare och disciplinära orsaker menar Fägerstam (2012) kan vara anledningar till att lärare väljer bort utomhuspedagogik.

Bristande kunskaper hos lärare är ett potentiellt hinder för utomhuspedagogisk verksamhet. Bristfälliga kunskaper kan leda till att lärare hellre undervisar om olika fenomen på avstånd (Szczepanski, 2013). Detta kan bero på att det utomhus kan uppstå frågor som lärare inte kan besvara. Lärares egna inställningar till utomhusvistelse är också av betydelse, lärare som inte

trivs utomhus är mindre benägna till att bedriva undervisning utomhus. Det kan även finnas ekonomiska hinder för utomhuspedagogisk verksamhet i skolan. Många skolor har en ansträngd ekonomi. "Övertidsersättningar, snäva ekonomiska ramar, svårförändrad organisation och prioriteringar av annan verksamhet..." (Glantz et al., s. 179, 2018) är exempel på ekonomiska hinder som kan leda till att lärare och skolor undviker utomhuspedagogik. En annan anledning till att lärare väljer bort utomhuspedagogik kan vara för att övriga lärare i verksamheten gör det. Szczepanski och Andersson (2015) refererar till Molander (1996), enligt honom undervisar lärare så som de gör baserat på iakttagande av hur andra lärare undervisar. Det kan resultera i att användandet av utomhuspedagogik skiljer sig markant mellan skolor. Även lärarstudenter som under sin verksamhetsförlagda utbildning inte stöter på någon utomhuspedagogik kan bli mindre benägna att själva bedriva utomhuspedagogisk verksamhet.

Glantz et al. (2018) refererar till studier som visar att för att människor i allmänhet ska bruka friluftsområden regelbundet i vardagen, får det inte ta mer än ett par minuter att ta sig dit hemifrån. De menar att tid och avstånd är de största hindren för utomhusvistelse. Sandell (2018 B) menar att tillgången eller bristen på tillgång till natur även är betydande för huruvida lärare bedriver utomhuspedagogisk verksamhet eller inte. Även tidsaspekten har betydelse i skolsammanhang då utomhusvistelse, friluftsdagar och aktiviteter kan vara tidskrävande. Szczepanski (2013) refererar till Westlund (1996) som hävdar att det behövs en mer flexibel tidsanvändning i skolan för att göra det möjligt för andra arbetssätt än traditionell klassrumsundervisning.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att belysa möjligheterna med utomhuspedagogik, både utifrån ett lärarperspektiv och med relevant litteratur. Arbetet syftar även till att redogöra för eventuella hinder för utomhuspedagogik, däribland skolors närmiljöer, för att på så sätt skapa en diskussion rörande dessa frågor.

Denna undersökning vill ge svar på följande frågeställningar:

1. Vilka möjligheter ser lärare med utomhuspedagogik?
2. Vilka hinder ser lärare för utomhuspedagogik?
3. Har skolornas geografiska plats betydelse för användandet av utomhuspedagogik?

## 2 METOD

### 2.1 Urval

73 verksamma lärare i grundskolans årskurs F-3 på skolor belägna i Stockholm har deltagit i en enkätundersökning. Urvalet gjordes utifrån de frågeställningar (se 1.2 ovan) som denna studie grundas på. Skolorna valdes ut via Stockholms stads (u.å.) hemsida, där fanns även skolornas kontaktinformation tillgänglig. Alla skolor som fanns representerade på hemsidan och var belägna i Stockholms stad samt bedrev F-3 verksamhet kontaktades, vilket var sammanlagt 197 skolor. Enkäten har distribuerats till de utvalda skolorna, men vilka som besvarat enkäten framgår inte av svaren. Ejlertsson (2014) menar att detta problem vanligen är betydelselöst. Ejlertsson (2014) skriver även att det vid enkätundersökningar vanligtvis förekommer ett visst eller ibland betydande bortfall, vilket det gjorde i min undersökning.

Ejlertsson (2014) skriver att webbenkäter ofta försvinner bland andra mejl. Min enkät var säkerligen inget undantag, då skoladministratörer och rektorer får en stor mängd mejl varje

dag. Ett stort antal administratörer och rektorer svarade att de får väldigt många förfrågningar relaterade till examensarbeten, vilket inte gör det möjligt att tacka ja till alla. Flera svarade även att lärarna redan hade mycket arbete. I vissa fall var redan andra lärarstudenters eller andra typer av enkätundersökningar skickade till lärarna, därför passade det inte med fler. Flera administratörer och rektorer påpekade även att de under den här tiden på året får extra många förfrågningar av den här typen. Ejlertsson (2014) skriver om vikten av tidpunkten för utskicket. Just detta har jag inte kunnat påverka, däremot så skickades min första förfrågan ut i dagarna runt sportlovet i Stockholm. Det var med facit i hand ingen bra tidpunkt. Jag skickade en påminnelse två veckor senare, då fick jag fler svar. Ejlertsson (2014) anser att man bör skicka påminnelser, dock inte mer än två. Några administratörer och rektorer svarade även att det inte bedrevs någon utomhuspedagogisk verksamhet på deras skolor och att de därför inte ville delta. Deras svar hade dock varit intressanta för undersökningen.

## 2.2 Datainsamlingsmetoder

Den datainsamlingsmetod som användes var en webbaserad enkätundersökning skapad i Google Formulär, se bilaga 2. Detta val baserades på att jag ansåg att en kvantitativ studie var ändamålsenligt och därmed enkät som metod. Mina frågeställningar syftade till att undersöka lärares inställningar till utomhuspedagogik samt skolornas geografiska plats eventuella betydelse för användandet av utomhuspedagogik. För att undersöka detta behövde jag komma i kontakt med relativt många lärare och få så bred information som möjligt. Då många lärare arbetar under tidsbrist, resonerade jag som så att sannolikheten var större att lärarna skulle ha möjlighet att besvara en webbenkät än mötas för till exempel en intervju.

Vid konstruktionen av enkätfrågorna tog jag först del av tidigare enkäter. Johansson och Svedner (2010) hävdar att det är det eventuellt bästa sättet för att undvika potentiella fallgropar vid formulering av enkätfrågor. Ejlertsson (2014) menar även att det är fördelaktigt då man vid analyseringen av svaren har annat material att jämföra med. Jag tog del av tidigare enkätundersökningar vid examensarbeten inom samma område som mitt. Därefter konstruerades enkäten utifrån tidigare enkäter samt arbetets syfte. Vid formuleringen av frågorna användes ett lättfattligt språk (Ejlertsson, 2014) och relativt korta frågor. För att enkäten inte skulle vara för tidskrävande att svara på, valdes endast 10 frågor. Bryman (2018) menar att för många frågor ofta resulterar i ett större bortfall än om man inkluderar färre frågor. För att förhindra ett internt bortfall, att respondenterna inte besvarar samtliga frågor (Ejlertsson, 2014), använde jag funktionen att alla frågor behövde besvaras för att det skulle vara möjligt att slutföra enkäten. Att inte ha för många frågor kan också motverka ett internt bortfall.

Det finns både för- och nackdelar med att använda en enkät som datainsamlingsmetod. Ejlertsson (2014) skriver att svarsfrekvensen vid webbaserade enkätundersökningar ofta är låg, vilket stämmer även för min undersökning. Däremot så hade jag med största sannolikhet fått tag på färre respondenter om jag hade valt till exempel intervju som metod. Återigen så finns det både för- och nackdelar, då en enkätundersökning ofta kan ge bred men ytlig information (Johansson & Svedner, 2010). De flesta respondenterna besvarar enkäter snabbt, vilket ofta resulterar i korta och ibland just ytliga svar. En fördel med enkätundersökningar är att respondenterna inte påverkas på samma sätt som de kan påverkas vid en intervju. Vid en intervju kan intervjuaren medvetet eller omedvetet påverka respondenternas svar. Däremot så är det möjligt att ställa fördjupande frågor och följdfrågor vid en intervju, något som inte går på samma sätt med en enkätundersökning.

## 2.3 Procedur

Jag kontaktade de utvalda skolorna och administrerade enkäten via mejl. För att uppfylla de forskningsetiska kraven (Johansson & Svedner, 2010) så började jag med att kontakta skolornas administratörer eller rektorer när kontaktinformation till administratör inte fanns tillgänglig. Detta inledande mejl bestod utav mitt följebrev, se bilaga 1. I det presenterade jag mig samt beskrev arbetet, dess syfte och tillvägagångssättet kort. Jag skrev även mitt mobilnummer. Ejlertsson (2014) skriver att även följebrevet ska vara skrivet med ett lättfattligt språk samt att det inte ska vara för långt. Johansson och Svedner (2010) refererar till Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets (1996) råd för forskningsetik vid samhällsvetenskaplig forskning. Bland dessa råd ingår för examensarbetet att deltagarna ska vara säkra på att de är anonyma. Jag skrev därför i brevet att både skolan och lärarna kommer att vara anonyma i arbetet. I enkäten skrev jag min mejladress samt att deltagarna gärna fick kontakta mig vid eventuella frågor eller synpunkter. Att deltagarna ska ha den möjligheten var också en av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets (1996) anvisningar.

## 2.4 Analysmetoder

Enkätsvaren analyserades genom en innehållsanalys (Ejlertsson, 2014). I Google Formulär sammanställs svaren i olika diagram och tabeller automatiskt. Det ger en tydlig översikt som förenklar bearbetningen av svaren med fasta svarsalternativ. Vid bearbetningen av svaren på enkätens öppna frågor utgick jag från Ejlertssons (2014) beskrivning av hur hanteringen av dessa frågor kan gå till. I öppna frågor skriver respondenterna egna svar. Jag letade efter olika teman i svaren och fann flera återkommande teman. Utifrån dessa teman kategoriserade jag sedan svaren. Därefter skapade jag stapeldiagram i Google Kalkylark i vilka jag förde in antalet gånger olika teman förekom i lärarnas svar.

# 3 RESULTAT

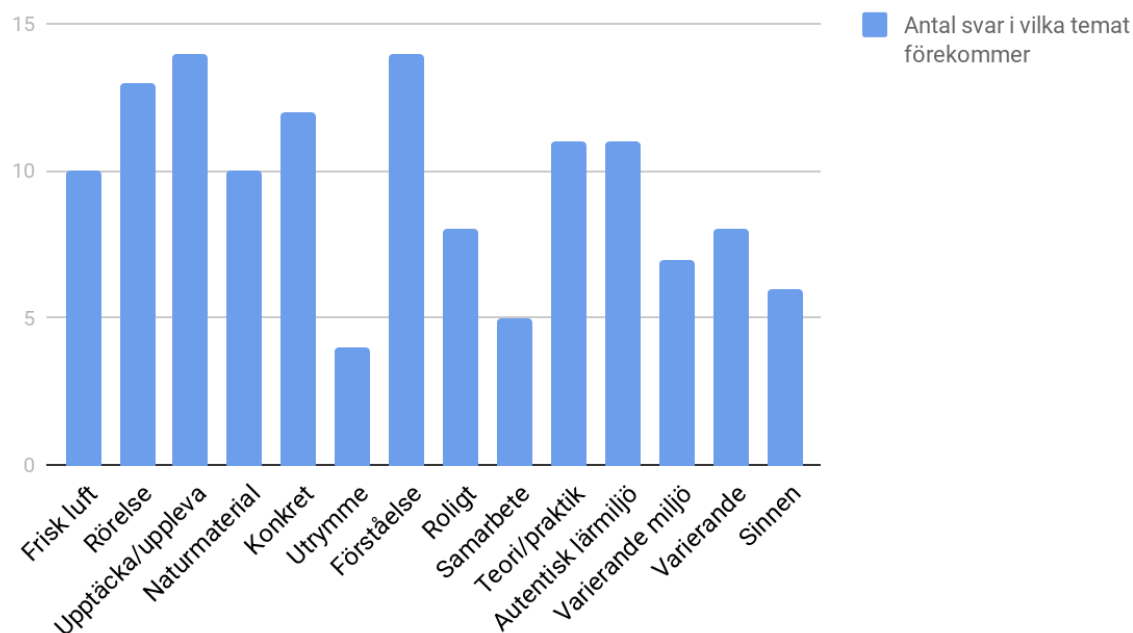
Resultatet presenteras utifrån arbetets tre frågeställningar, där de enkätsvar som belyser frågeställningarna framhålls. Enkäten inleddes med fyra bakgrundsfrågor om vilken utbildning lärarna har, vilket år de tog examen, hur många år de arbetat som lärare samt i vilken årskurs de arbetar nu. Baserat på svaren på dessa frågor gick det inte att skönja några signifikanta skillnader mellan olika grupper, därför framhålls inte dessa frågor vidare i resultatet. Tre lärare tog examen på 70-talet, 10 lärare på 80-talet, 10 lärare på 90-talet, 23 lärare på 2000-talet och 27 lärare på 2010-talet. 29 av samtliga 73 lärare har gått samma utbildning som mig. 17 lärare arbetar i förskoleklass, 24 lärare i årskurs 1, 18 lärare i årskurs 2, 16 lärare i årskurs 3 och två lärare i åldersblandade klasser.

## 3.1 Vilka möjligheter ser lärarna med utomhuspedagogik?

I svaren på den öppna enkätfrågan om vad lärarna ser för möjligheter med utomhuspedagogik fann jag 14 återkommande teman. *Frisk luft*, eleverna får frisk luft. *Rörelse*, eleverna får röra på sig och vara fysiskt aktiva. *Upptäcka/uppleva*, eleverna får både upptäcka och uppleva naturen på olika sätt. *Naturmaterial*, eleverna får arbeta med olika material som finns att tillgå i naturen. *Konkret*, det går att arbeta konkret med en konkretiserad undervisning. *Utrymme*, det finns mer utrymme och större öppna ytor att bruka. *Förståelse*, eleverna får större förståelse och uppnår ett större kunnande. *Roligt*, eleverna har roligt och arbetet är lustfyllt. *Samarbete*, eleverna får träna på att samarbeta och sammanhållningen stärks. *Teori/praktik*, det främjar en växelverkan mellan teori och praktik som är gynnsam för elevernas inläring. *Autentisk lärmiljö*, eleverna får lära sig olika saker i dess naturliga miljö. *Varierande miljö*, eleverna får befinna sig i olika miljöer. *Varierande arbetssätt*, undervisningen och lektionerna blir mer innehållsrika. *Sinnen*, eleverna får använda flera sinnen för lärande.



## Vilka möjligheter ser du med utomhuspedagogik?



**Figur 1. Antal svar i vilka de olika temana med möjligheter förekommer.**

Samtliga lärare uppgav sig se möjligheter med utomhuspedagogisk verksamhet. De teman som förekom i flest antal svar var "Förståelse" och "Upptäcka/uppleva", dock inte i avsevärt fler svar än andra teman. Åtta teman återkom i 10 eller fler svar vilket visar på en relativt stor spridning bland de möjligheter som lärarna upplever med utomhuspedagogik. Samtliga teman finns med i den litteratur om utomhuspedagogik som belysts i detta arbete, däremot så tar vissa teman större eller mindre plats i lärarnas svar än vad de gör i litteraturen. Flera teman beskrivs inte heller så ingående, till exempel "Sinnen".

*"Större förståelse och engagemang. Flera sinnen används."*

*"Konkret material, rörelse, sinnen"*

*"Använda sinnen"*

Både temat "Frisk luft" och temat "Rörelse" kan beskrivas som hälsofrämjande aspekter. Slår man ihop antalet gånger dessa teman förekom i lärarnas svar blir det sammanlagt 23 gånger. Detta indikerar att hälsoaspekten med utomhuspedagogik är betydande om man frågar lärarna.

*"Många! Eleverna får frisk luft, de får röra sig, se naturen med egna ögon och arbeta hands on med naturmaterial i den "rätta" miljön."*

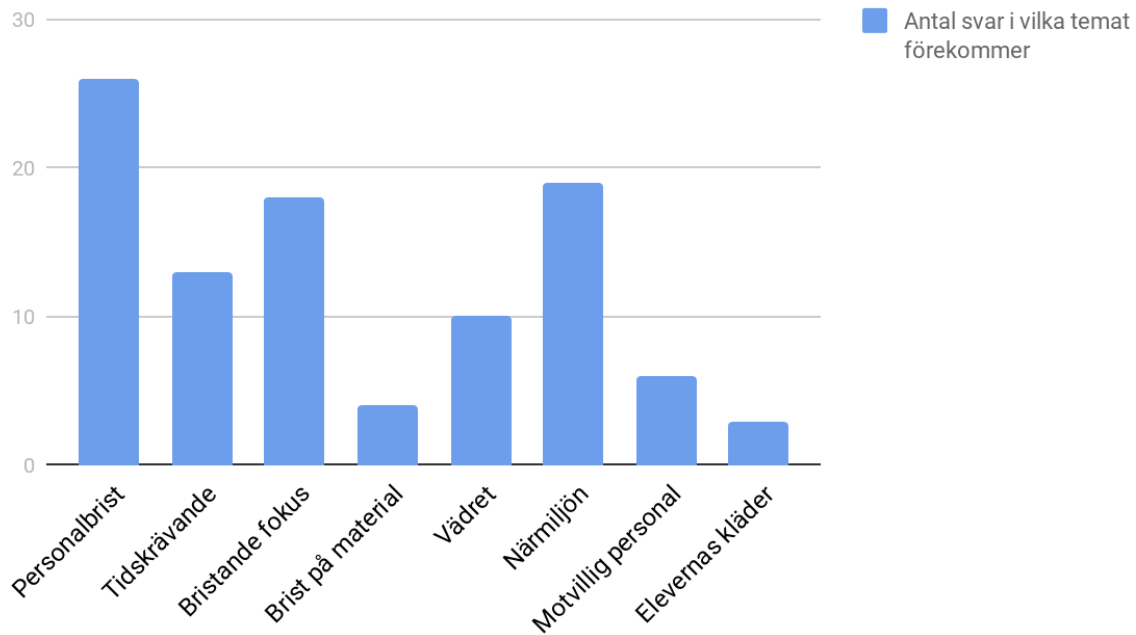
*"Frisk luft, direktupplevelse, lek och rörelse."*

*"Det är skönt att vara utomhus med barnen, det finns plats för alla och rum att röra på sig. Undervisningen blir också roligare ute eftersom det ofta är nya projekt och uppgifter vi arbetar med där och då."*

### 3.2 Vilka hinder ser lärarna med utomhuspedagogik?

Enkätfrågan om vad lärarna ser för hinder för utomhuspedagogik var också en öppen fråga. I svaren på denna fråga fann jag åtta upprepade teman. *Personalbrist*, skolornas brist på personal. *Tidskrävande*, tidsbrist. *Bristande fokus*, svårigheter för eleverna att fokusera och motvilliga elever. *Brist på material*, inget eller lite material att tillgå. *Vädret*, "dåligt" väder. *Närmiljön*, begränsande närmiljö. *Motvillig personal*, personalen vill inte använda utomhuspedagogik. *Kläder*, eleverna saknar kläder efter väder.

#### Vilka hinder ser du med utomhuspedagogik?



**Figur 2. Antal svar i vilka de olika temana med hinder förekommer.**

Temat "Personalbrist" förekom i 26 svar och är därmed det mest förekommande hindret i lärarnas svar. Bristen på personal i skolan är ett problem generellt och det kan vara ett avgörande hinder för användandet av utomhuspedagogik. En lärare svarade att hon näst intill aldrig bedriver utomhuspedagogisk verksamhet på grund av just personalbristen.

*"Du behöver minst en pedagog till för att ta med klassen ut, speciellt till skog eller liknande, vilket sällan finns. Därför jag i princip aldrig använder mig av utomhuspedagogik."*

Trots att bristen på personal kan utgöra ett så betydande hinder för utomhuspedagogik, så är det inget som lyfts i någon större utsträckning i den litteratur som använts i detta arbete. Flera lärare menar även att antalet elever i klasserna utgör ett hinder. Quennerstedt et al. (2018) skriver att det krävs möjlighet att arbeta i relativt små grupper vid utomhuspedagogisk verksamhet, något som flera lärare menar att det inte finns personal till.

Temat "Bristande fokus" förekom i 18 svar. Rörande detta tema skriver flera lärare om svårigheten att få och bibehålla elevers fokus utomhus.

*“Att fånga hela gruppens fokus då instruktioner ges.”*

*“Elevernas vana att vara ute i naturen är obefintlig så svårt för eleverna att hålla fokus.”*

*“Elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar kan lätt bli distraherade av ljud.”*

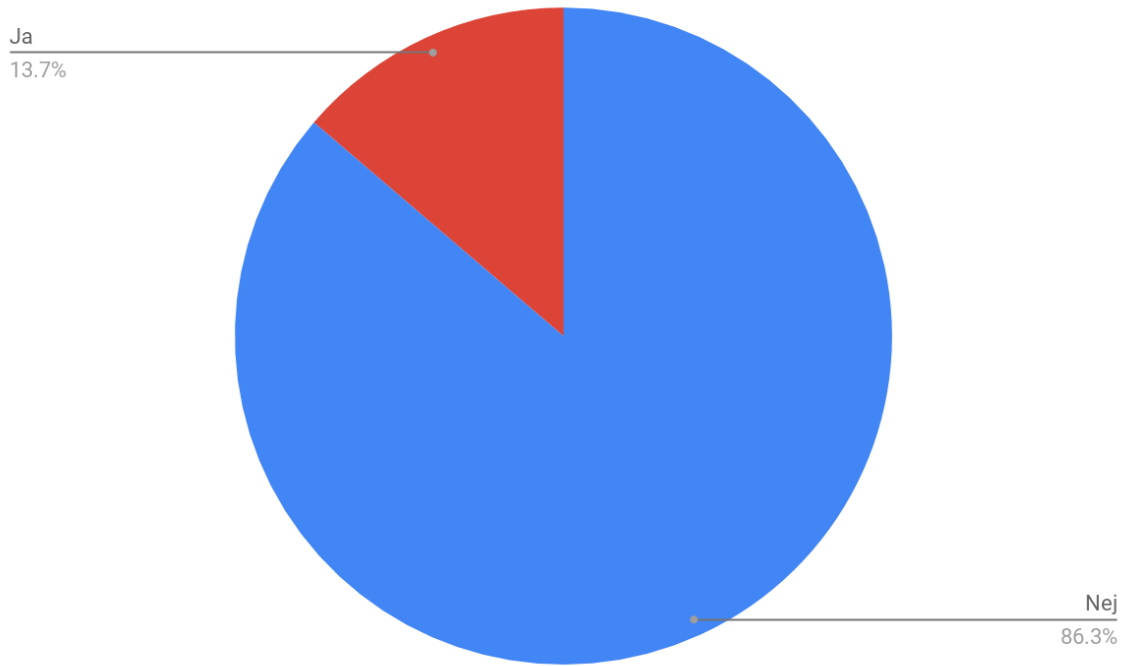
Att få elever att fokusera kan innebära en ännu större prövning om man är utomhus med för få pedagoger. Således kan personalbristen i vissa fall även kopplas till elevernas bristande fokus. Flera lärare skriver om denna koppling.

*“Ett hinder som jag kan se är att man oftast behöver ha med sig en - eller flera vuxna när man ska vara utomhus. Dels för att kunna hålla koll på barnen men också för att kunna delta aktivt med alla barnen då man delvis arbetar i grupper. Det krävs extra tydliga planeringar och tydliga mål med lektioner utomhus för att behålla fokus på rätt saker i gruppen. Naturen är ibland oförutsägbar och man kan inte alltid räkna med att få det resultat eller få den privata stund som man var ute efter med gruppen.”*

Temat “Närmiljön” förekom i 19 svar. Av lärarna som ansåg att skolornas närmiljö var ett hinder för användandet av utomhuspedagogik arbetar majoriteten på skolor i innerstaden. 15 av dem 19 svaren i vilka temat “Närmiljön” förekom, var skrivna av lärare som arbetar på skolor i innerstaden. Denna skillnad kommenteras vidare nedan.

### 3.3 Har skolornas geografiska plats betydelse för användandet av utomhuspedagogik?

För att undersöka om skolornas geografiska plats har betydelse för användandet av utomhuspedagogik ingick bland annat frågan “Anser du att skolans geografiska plats gör det svårt att bedriva utomhuspedagogisk verksamhet?” i enkäten. Denna fråga hade fasta svarsalternativ, ja och nej. I Figur 3 redovisas resultatet för lärarna som arbetar på skolor utanför innerstaden. I Figur 4 redovisas resultatet för lärarna som arbetar på skolor i innerstaden.



**Figur 3. Andel lärare utanför innerstaden som svarat ja respektive nej på frågan om de anser att skolans geografiska plats gör det svårt att bedriva utomhuspedagogisk verksamhet.**



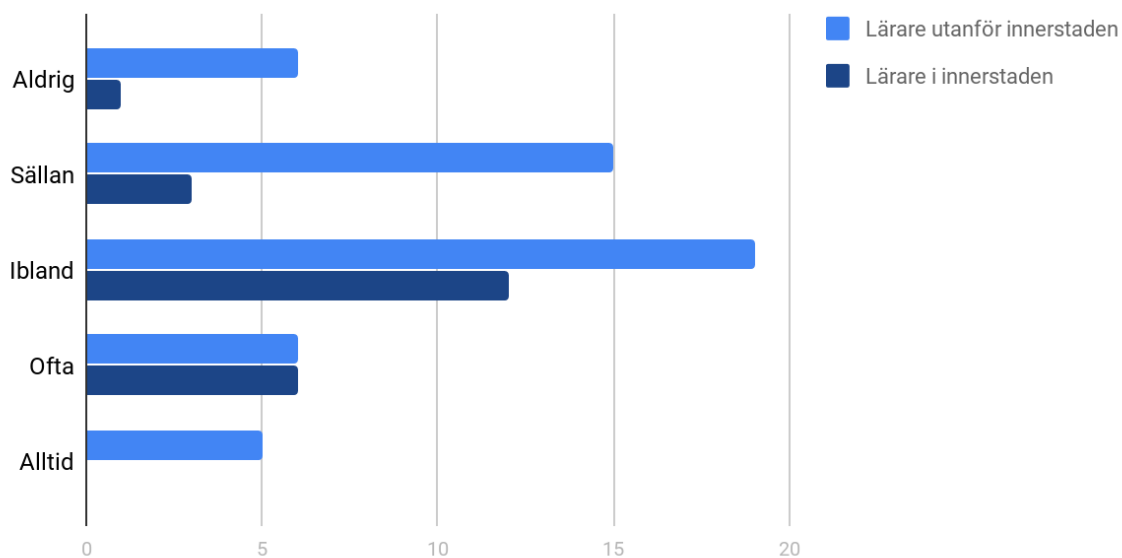
**Figur 4. Andel lärare i innerstaden som svarat ja respektive nej på frågan om de anser att skolans geografiska plats gör det svårt att bedriva utomhuspedagogisk verksamhet.**

Resultaten visar på en skillnad mellan lärarna som arbetar på skolor belägna utanför innerstaden och lärarna som arbetar på skolor belägna i innerstaden, där de senare anser att skolans geografiska plats gör det svårt att bedriva utomhuspedagogisk verksamhet. 13,7% av lärarna utanför innerstaden och 50% av lärarna i innerstaden, anser att skolans geografiska plats gör det svårt att bedriva utomhuspedagogisk verksamhet. Hälften av lärarna i innerstaden som svarade ja, att skolans geografiska plats försvårar användandet av utomhuspedagogik, arbetar på skolor på Södermalm. Lärarna utanför innerstaden som svarade ja, arbetar alla i olika stadsdelar.

På enkätfrågan "Vart är ni när ni har utomhuspedagogisk verksamhet?" var det möjligt att ange flera svar. 48 lärare svarade skolgården. 47 lärare svarade park. 27 lärare svarade lekplats. 27 lärare svarade naturreservat. 25 lärare svarade skog/skogsdunge. Endast en lärare svarade sjön, dock så kan en skog/skogsdunge även innefatta en sjö eller vattendrag. Bland lärarna utanför innerstaden var "Skolgård" det mest förekommande svaret. Bland lärarna i innerstaden var "Park" det mest förekommande svaret.

Inget i enkätresultaten visar på att lärarna som arbetar på skolor i innerstaden bedriver utomhuspedagogisk verksamhet i mindre utsträckning, än lärarna som arbetar på skolor utanför innerstaden. På enkätfrågan "Använder du dig av utomhuspedagogik när du undervisar i ämnet biologi?" framkom inga signifikanta skillnader varken mellan skolor belägna utanför innerstaden och skolor belägna i innerstaden, eller mellan olika stadsdelar.

### Använder du dig av utomhuspedagogik när du undervisar i ämnet biologi?



**Figur 5. Hur ofta lärarna använder sig av utomhuspedagogik vid biologiundervisning.**

## 4 DISKUSSION

### 4.1 Sammanfattning

Samtliga lärare som besvarat enkäten ser möjligheter med utomhuspedagogik. Näst intill alla ser och gav exempel på fler än en möjlighet. De teman som var mest förekommande i lärarnas svar om möjligheter var "Förståelse" och "Upptäcka/uppleva". Andra teman som var ofta förekommande i lärarnas svar var "Rörelse" och "Frisk luft", "Teori/praktik" samt "Autentisk lärmiljö". Dessa teman erbjuder flera vägar till att nå skolans mål, istället för en och samma väg som den traditionella klassrumsundervisningen ofta innebär. Baserat på de 73 deltagande lärarnas svar går det att uttolka en övervägande positiv inställning till utomhuspedagogik.

På enkätfrågan om vad lärarna upplever för hinder för utomhuspedagogik gick det att urskilja färre teman än frågan gällande möjligheter. Det mest förekommande temat var "Personalbrist", skolornas brist på personal. Detta tema framställdes även av flera lärare som ett hinder som inte gick att kringgå. "Närmiljön" var det näst mest förekommande temat och "Bristande fokus" det tredje mest förekommande temat. Elevernas bristande fokus utomhus menade flera lärare gick att relatera till avsaknaden av personaltäthet. Flera lärare hävdade även att utomhusmiljö- och aktiviteterna inte var passande för elever med olika diagnoser. Begränsande och oinspirerande närmiljö lyftes som ett hinder av framförallt lärare som arbetar på skolor i innerstaden. Skillnader mellan lärare som arbetar på skolor i innerstaden och utanför innerstaden framkom även i svaren på frågan om lärarna ansåg att skolans geografiska plats försvårar för utomhuspedagogisk verksamhet. På denna fråga svarade 50% av dem deltagande lärarna i innerstaden ja och endast 13,7% av dem deltagande lärarna utanför innerstaden.

### 4.2 Tillförlitlighet

Allt material har samlats in på samma sätt. Det är däremot fler lärare som arbetar på skolor utanför innerstaden som besvarat enkäten, denna grupp är således överrepresenterad. Det finns dock betydligt fler skolor utanför innerstaden än i innerstaden, det föll sig därför naturligt att deltagandet från lärare på skolor utanför innerstaden blev större. Jag hade kunnat tillfråga lika många skolor utanför innerstaden som i innerstaden, för att på så sätt kontrollerat deltagandet i viss mån. Däremot så vet jag inte hur många lärare som arbetar på skolorna och än mindre hur många lärare som skulle besvara enkäten. Det skulle därför vara näst intill omöjligt att säkerställa ett jämnt fördelat deltagande mellan dem två lärargrupperna. Det skulle dessutom med största sannolikhet innebära ett mindre deltagande.

Bryman (2018) poängterar att en enkät både måste vara lätt att förstå och besvara. Detta bland annat för att det till skillnad från vid en intervju, inte finns någon intervjuare som kan förklara frågorna eller svaren. Det var något som jag beaktade när jag formulerade både frågorna och svaren till enkäten. Jag valde även att ha relativt få öppna frågor, då Bryman (2018) hävdar att det vanligtvis är lättare att besvara slutna frågor. Jag anser att enkätfrågorna är välformulerade och relevanta för arbetets syfte och frågeställningar.

Johansson och Svedner (2010) menar att det krävs 200–300 svar för att man ska få ett verkligt utbyte av en enkätundersökning, jag fick 73 svar vilket är betydligt färre.

Enkätundersökningen har ett stort bortfall sett till antalet skolor som finns i Stockholm och som tillfrågades, kontra antalet lärare som besvarade enkäten. Bryman (2018) med flera lyfter låg svarsfrekvens som en nackdel med webbaserade enkätundersökningar. Jag var införstådd

med detta när jag valde denna datainsamlingsmetod, men deltagandet blev i slutändan lägre än vad jag hade trott.

### 4.3 Teoretisk tolkning

I inledningen av mitt arbete nämner jag bland annat min egen skolgångs betydelse för mitt positiva förhållningssätt till utomhusvistelse och friluftsliv. Värt att nämna är att min grundskola låg mitt i stan. Baserat på den erfarenheten anser jag att skolan kan ha en betydande inverkan på elevers attityder till utomhusvistelse och friluftsliv.

Utomhuspedagogik kan låta elever upptäcka och uppleva naturen på ett sätt som vissa elever kanske inte får på deras fritid. Således kan utomhuspedagogiken i skolan verka kompensatoriskt för dessa elever, då skolan kan påvisa möjligheterna med utomhusvistelse och friluftsliv. Naturen kan vara en plats för exempelvis lärande, motion och lek, något jag anser att alla elever borde få erfara. Quennerstedt et al. (2018) hävdar att det är vuxnas skyldighet att påvisa naturens möjligheter. Möjligheten att genom utomhuspedagogik få upptäcka och uppleva naturen, som i sig innebär otaliga möjligheter, var något som flera lärare i min enkätundersökning lyfte. Även Ohlsson (2015) menar att naturkänslan är en av anledningarna till att man ska vara utomhus. Detta bland annat för att genom att upptäcka naturen så öppnas obegränsade möjligheter och aktiviteter för barn.

I min inledning nämner jag även att min naturkänsla har haft betydelse för den respekt jag har för miljön. Miljöaspekten med utomhuspedagogik framhålls i litteraturen som använts i detta arbete. Friluftsliv anses vara en relevant pedagogisk metod för att främja ett miljöengagemang hos elever (Sandell, 2018 B). Enligt Sandell (2018 B) hävdas det ofta att just en naturkänsla, som skapas genom en närhet till naturen, kan leda till att man vill leva på ett sätt som inte skadar naturen. Däremot så menar Sandell (2018 B) att det dels kan krävas mer samt att det är svårt att avgöra vad som faktiskt ligger bakom ett miljöengagemang. Jag tror inte att elever blir miljöengagerade av att endast vistas utomhus, utan det krävs också att miljörelaterade frågor och diskussioner lyfts. Jag tror dock att ett miljöengagemang lättare, eller naturligare, väcks genom att man vistas i naturen och även lyfter dessa frågor i naturen. Miljöaspekten med utomhuspedagogik framhölls inte av dem deltagande lärarna i min undersökning. Detta förvånade mig då miljödebatten kanske är mer aktuell än någonsin. Dessutom så är miljön något som accentueras i läroplanen, bland annat i det miljöperspektiv som ingår i skolans uppdrag (Skolverket, s. 8, 2018). Jag blev även förvånad eftersom de få utomhuspedagogiska aktiviteterna jag varit delaktig i under min verksamhetsförlagda utbildning, har varit just miljörelaterade.

Att jag erfarit utomhuspedagogisk verksamhet i så pass liten utsträckning i min egen utbildning var delvis det som fick mig att genomföra denna undersökning. Jag ville ta reda på vad lärare tycker om utomhuspedagogik. Dels vad de upplever för möjligheter med utomhuspedagogik, då det kan både inspirera och motivera andra lärare till att använda sig av utomhuspedagogik, men även ta reda på vad de upplever för hinder för utomhuspedagogik. Min utgångspunkt var att innerstadsskolors närmiljöer, den miljö jag själv lever i, kunde utgöra ett hinder för utomhuspedagogisk verksamhet. Därav valde jag att göra en delvis jämförande studie mellan skolor i och utanför innerstaden. Enkätresultatet visar på en betydande skillnad mellan lärare i och utanför innerstaden gällande huruvida de upplever närmiljön som ett hinder för utomhuspedagogik. Däremot så visar inte enkätresultatet något som pekar på att lärare på skolor i innerstaden använder sig av utomhuspedagogik i mindre utsträckning, än lärare på skolor utanför innerstaden. Således kan inte närmiljön betraktas som ett avgörande hinder baserat på resultatet. Det kan dock ha betydelse för användandet av

utomhuspedagogik, då bland annat Glantz et al. (2018) menar att närheten till för ändamålen passande platser är viktig för användandet av utomhuspedagogik.

En aspekt som likt miljö, inte framhölls som en möjlighet med utomhuspedagogik av de deltagande lärarna var leken. Min första tanke var att det kan bero på att leken i första hand inte betraktas som "lärande". Däremot så går det både i litteraturen som används i detta arbete och i läroplanen (Skolverket, 2018) att läsa om leken som väsentlig för lärande. Ohlsson (2015) menar att barn vågar göra misstag under lek och att det är under lek som barn lär sig. Utomhusmiljön bjuder ofta in till lek på ett annat sätt än inomhusmiljön. Lekmiljön har betydelse för hur barn leker. Naturen kan utgöra en betydligt mer stimulerande lekmiljö än många skolgårdar (Glantz et al., 2018). Flera lärare ansåg att materialet som finns att tillgå i naturen var en möjlighet med utomhuspedagogik. Däremot så lyfte några lärare bristen på material som är anpassat för utomhuspedagogisk verksamhet, som ett hinder för utomhuspedagogik. Detta hinder skulle kunna raderas genom ett kunskapsutbyte mellan lärare. Glantz et al. (2018) menar att arbetsmaterialet som finns i naturen är stimulerande för skapande lek. Exempel på arbetsmaterial är kottar, stenar och jord. Kan man se möjligheterna med naturmaterial, behövs inget annat material för att bedriva utomhuspedagogisk verksamhet.

En aspekt som betonades som en möjlighet i stor utsträckning av lärarna i min undersökning var hälsoaspekten. Detta i form utav temana "Rörelse" och "Frisk luft". Enligt Quennerstedt et al. (2018) är de positiva hälsoeffekterna ett av de viktigaste argumenten för friluftsliv. Exakt hur friluftsliv påverkar människors hälsa är dock inte så lätt att redogöra för. De deltagande lärarna i min undersökning ger inte heller några ingående svar på det. I dagens samhälle är många människor hälsomedvetna och det är ett ständigt aktuellt ämne, både den fysiska och den psykiska hälsan. Quennerstedt et al. (2018) skriver om friluftsliv som metod för hälsa och om friluftsliv som en livskvalitet. Dessa perspektiv går att likna vid hur Sandell (2018 A) beskriver friluftslivets motiv - som metod för olika syften och som ett mål i sig. När vi talar om friluftsliv som metod för hälsa talar vi ofta om den fysiska hälsan, som naturen på många sätt är en ypperlig plats för att träna. Friluftsliv som en livskvalitet handlar däremot om att "friluftslivet ger unika upplevelser och att dessa upplevelser har ett egenvärde." (s. 212). I inledningen av detta arbete skriver jag att jag mår bra både fysiskt och psykiskt av att vistas i naturen. Quennerstedt et al. (2018) benämner vidare perspektiven som friluftslivets existentiella funktion och dess konditionstränande dimension. Jag vill förmedla båda dessa perspektiv till mina framtida elever.

I Szczepanski (2013) och Szczepanski och Anderssons (2015) undersökningar framhölls ökad förståelse hos eleverna som en positiv effekt med utomhuspedagogik. Det var även den mest förekommande möjligheten i lärarnas svar på min undersökning. Detta skulle också kunna kopplas till Sandells (2018 A) beskrivning av friluftslivets två motiv, där friluftsliv som metod för olika syften är det som för lärare ofta tycks vara mest relevant. Det förekom flera likheter i resultaten mellan Szczepanski (2013) och Szczepanski och Anderssons (2015) undersökningar och min undersökning, bland annat möjligheterna med varierande miljöer och arbetssätt samt en växelverkan mellan teori och praktik. Det förekom även skillnader i undersökningarna. Gällande utomhuspedagogik och tid framhölls en del olika infallsvinklar. Lärare i Szczepanskis (2013) undersökning menar att skolans tidsstruktur inte är lika påtaglig utomhus, att utomhuspedagogik tillåter lärare att friare disponera tiden. Detta som något positivt. Däremot så menar lärare i min undersökning att flera elever behöver en tydlig tidsstruktur i skolan och att det snarare är ett hinder. Vidare menar lärare i min undersökning att utomhuspedagogisk verksamhet är tidskrävande och att tiden inte räcker till, ett hinder



flera lärare uttrycker som avgörande. För att möjliggöra för utomhuspedagogisk verksamhet behövs det ordinarie schemat oftast ändras på, något som kan skapa en oro hos vissa elever. Under min verksamhetsförlagda utbildning har jag mött elever som på olika sätt inte har kunnat hantera förändringar i det ordinarie schemat. För att underlätta för dessa elever kan det vara fördelaktigt att schemalägga utomhuspedagogisk verksamhet samt göra det till ett naturligt inslag i undervisningen. På så sätt behöver inte utomhuspedagogik upplevas som något avvikande.

Problem med att få elever att fokusera vid utomhuspedagogisk verksamhet var också ett förekommande hinder i resultatet av min undersökning. Brügge och Szczepanski (2018) menar att utomhusmiljön kan upplevas som mer tillåtande för eleverna, detta är något positivt då det till exempel kan innebära att eleverna vågar göra misstag som de kan lära sig utav (Ohlsson, 2015). Den tillåtande utomhusmiljön kan dock även innebära att elever tar ut svängarna på olika sätt. Lärare i min undersökning beskriver elever som testar gränser, bråkar och inte uppfattar utomhusvistelse som "lektion". Utomhusmiljön tillåter även högre ljudnivå och mer rörelse, vilket kan vara positivt, men det kan även vara svårt att hantera för vissa elever. Detta tror jag är ett problem som till viss del grundar sig i en ovana med utomhusvistelse, både hos elever och lärare. Vi får inte heller glömma dem elever som av olika anledningar inte trivs eller fungerar i det så kallade ordinarie klassrummet, för dessa elever kan det "utomhuspedagogiska klassrummet" innebära en rad positiva effekter (Nelson, 2007).

Möjligheten att lära med hjälp av flera sinnen förekom i lärarnas svar, dock inte i den omfattning som jag hade förväntat mig efter att ha tagit del av litteraturen som använts i detta arbete. Litteraturen innefattar lärande med flera sinnen i stor utsträckning och det är även en del av definitionen av utomhuspedagogik (Linköpings universitet, 2017). Ohlsson (2015) beskriver sinnen som "...det verktyg med vilket vi kan ta in allt vi möter." (s. 17). Något som lärare i min undersökning däremot framhöll som en möjlighet med utomhuspedagogik var möjligheten att arbeta konkret. Att arbeta konkret och undervisa i autentiska lärmiljöer menar Dahlgren (2007) är fördelaktigt vid bland annat biologiundervisning, som dessvärre ofta distanseras från verkligheten. Biologi innefattar även flera komplexa begrepp som kan upplevas som diffusa, särskilt när de behandlas långt ifrån deras naturliga kontexter. Szczepanski et al. (2006) att språkliga begrepp införlivas genom utomhuspedagogik.

Det mest förekommande hindret, och temat, i lärarnas enkätsvar var personalbristen. Trots att detta tema inte tar plats i litteraturen, så var det inte alls förvånande. På samtliga skolor där jag har haft verksamhetsförlagd utbildning och arbetat har detta varit ett problem, ett problem som givetvis inte bara rör den utomhuspedagogiska verksamheten. Under min verksamhetsförlagda utbildning har detta varit tydligt bland annat när jag som lärarstudent har fått täcka upp för frånvarande personal. På flera skolor har man även undvikit att ta in vikarier vid behov och andra lärare har fått jobba dubbelt. Att man väljer att inte bedriva utomhuspedagogisk verksamhet vid sådana tillfällen, när man är underbemannade, är fullt förståeligt. Det kan även i vanliga fall vara svårt att tillgå den personal som krävs för att till exempel lämna skolans område. Lärare i min undersökning menar att det är en säkerhetsfråga. I dem allra flesta fall krävs det minst en till pedagog för att lämna skolan, i många fall krävs det fler. På vissa skolor delar klasser på resurspersonal, något även lärare i min undersökning beskriver, vilket gör att resurser inte har möjlighet att vara borta från skolan under en längre tid. Brügge och Szczepanski (2018) anser att det är skillnad på att vara ledare inomhus och utomhus, även flera lärare menar att det krävs mer av personalen när man går ut. I litteraturen finns tips på hur man är en god ledare utomhus, hur man kan organisera olika aktiviteter och otaliga fördelar med att vara utomhus framhålls. Råder det personalbrist innebär detta dock ett

avgörande hinder för utomhuspedagogisk verksamhet, något som flera lärare uttrycker. På detta problem finns ingen enkel lösning för lärare, vilket kan vara en anledning till att det inte nämns i litteraturen. Lärarnas svar rörande personaltäthet ger en inblick i hur det kan se ut på flera skolor, ett problem för ett annat examensarbete.

Min undersökning och litteraturen som använts i detta arbete åskådliggör både möjligheter och hinder med utomhuspedagogik. Min övertygelse är att möjligheterna väger tyngre än hindren. Flera av dem potentiella hindren går att sig över. Jag hävdar att om utomhuspedagogiken skulle ges en större plats i lärarutbildningen, så skulle det medföra en ökning av användandet av utomhuspedagogik. Jag fick inte upp ögonen för utomhuspedagogik förens under lärarutbildningens sista kurs under år tre av samtliga fyra år, då det förekom i biologiämnet. Det innebär att en stor del av alla nyutexaminerade lärare endast kommer att ha små kunskaper om utomhuspedagogik, något som kan vara avgörande för huruvida de väljer att bedriva utomhuspedagogisk verksamhet eller inte. Som tidigare nämnt hävdar Molander (1996) att lärare undervisar så som de gör baserat på iakttagande av hur andra lärare undervisar (ref. i Szczepanski & Andersson, 2015). Börjar man vidare arbeta på en skola där utomhuspedagogik inte förekommer, är därmed risken större att man själv inte använder sig av det. Jag anser även att yrkesverksamma lärare bör få ta del av fortbildning i utomhuspedagogik. Exempelvis studiebesök på skolor där utomhuspedagogik används tror jag kan vara effektivt eller andra aktiviteter som bjuder in till kunskapsutbyten mellan lärare. Jag har besökt en skola där utomhuspedagogik är ett betydande inslag i hela verksamheten. På den skolan inleds nya moment med en upplevelse, något som är signifikant för utomhuspedagogik (Linköpings universitet, 2017). Det kan innebära att när de till exempel ska börja arbeta med rymden, så börjar man med att ligga en stund och kolla på stjärnhimlen. Det är något som är relativt enkelt genomförbart, men kanske inte är en idé man som lärare får om man inte tidigare arbetat med upplevelsebaserat lärande. Därför tror jag att kunskapsutbyten lärare emellan är väldigt effektivt. Alla skolor har något de behöver utveckla och alla skolor har något som de kan bidra med till andra skolors utveckling.

#### 4.4 Praktisk tillämpning och förslag till fortsatt forskning

Detta arbete skulle kunna inspirera lärare och lärarstudenter till att implementera utomhuspedagogik i sin undervisning. Intresserade lärare och lärarstudenter som kanske inte tidigare arbetat med utomhuspedagogik kan läsa arbetet och ta del av både möjligheter och hinder med arbetssättet. Både delar i enkätundersökningens resultat och litteraturen som använts i arbetet lyfter ett flertal möjligheter med utomhuspedagogisk verksamhet, allt ifrån ökad förståelse hos elever till hälsofrämjande aspekter. Även vårdnadshavare som vill veta mer om utomhuspedagogik kan ta del av arbetet. Arbetet kan också bidra till en vidare diskussion kring hindren för utomhuspedagogik och hur man kan sig ta sig över dessa. Jag hoppas att personer med möjlighet att påverka lärarutbildningarna ska läsa arbetet, då utomhuspedagogik förekommit i låg grad under min utbildning. Förhoppningsvis kan även arbetet lyfta problemet kring personalbrist i skolan vidare.

Förslag till fortsatt forskning är att undersöka effekterna av utomhuspedagogisk verksamhet. Där det görs ett före- och eftertest på en klass som tidigare inte arbetat med utomhuspedagogik som börjar göra detta. Det går att undersöka effekter dels på inläring och förståelse, men även fysiska och psykiska hälsoeffekter vore intressant att undersöka. En liknande undersökning som denna går även att genomföra med elever. Detta för att synliggöra elever på skolor i och utanför innerstadens inställningar till utomhusvistelse och friluftsliv.

## REFERENSER

Brügge, B., & Szczepanski, A. (2018). Pedagogik, didaktik och ledarskap - Om didaktik och att vara lärare och ledare i naturen. I Brügge, B., Glantz, M. & Sandell, K. (red.) (2018). *Friluftslivets pedagogik: en miljö- och utomhuspedagogik för kunskap, känsla och livskvalitet*. (Femte upplagan). Stockholm: Liber.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Upplaga 3). Stockholm: Liber.

Dahlgren, L.O. (red.) (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.

Ejlertsson, G. (2014). *Enkäten i praktiken: en handbok i enkätmetodik*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Fägerstam, E. (2012). *Space and Place: Perspectives on outdoor teaching and learning* (PhD dissertation). Linköping. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-81318>

Glantz, M., Grahn, P., & Hedberg, P. (2018). Tätortsnära friluftsliv - Om tätorterna som landskap och friluftsmiljö. I Brügge, B., Glantz, M. & Sandell, K. (red.) (2018). *Friluftslivets pedagogik: en miljö- och utomhuspedagogik för kunskap, känsla och livskvalitet*. (Femte upplagan). Stockholm: Liber.

Hussénus, A., Andersson, K., Danielsson, A., & Gullberg, A. (2014). Ämnesinnehåll och genusmedvetenhet i samspel för en mer inkluderande naturvetenskap. *Högre Utbildning*, 4(2), 109–125. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-239180>

Johansson, B. & Svedner, P.O. (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. (5. uppl.) Uppsala: Kunskapsföretaget.

Linköpings universitet. (2017). *NCU*. Hämtad 2019-03-05 från <https://old.liu.se/ikk/ncu?!=sv>

*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (reviderad 2018) [Elektronisk resurs]*. (2018). Skolverket.

Lättman-Masch, R. & Wejdmark, M. (2011). *Att lära in ute året runt: [årskurs F-9]*. (2. uppl.) Vimmerby: Outdoor Teaching.

Nelson, N. (2007). Den växande individens hälsa. I Dahlgren, L.O. (red.) (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.

Ohlsson, A. (2015). *Utomhuspedagogik: utveckling och lärande i naturen*. (1. uppl.) Stockholm: Gothia Fortbildning.

Olsson, T. (2015). *Ute året runt: utomhuspedagogikens möjligheter*. Stockholm: Lärarförlaget.

Quennerstedt, M., Öhman, M., & Öhman, J. (2018). Friluftsliv, hälsa och livskvalitet - Om friluftsliv som metod för hälsa. I Brügge, B., Glantz, M. & Sandell, K. (red.) (2018). *Friluftslivets pedagogik: en miljö- och utomhuspedagogik för kunskap, känsla och livskvalitet*. (Femte upplagan). Stockholm: Liber.

Sandell, K. (2018 A). Från naturliv till friluftsliv - Om människans långa historia i naturen. I Brügge, B., Glantz, M. & Sandell, K. (red.) (2018). *Friluftslivets pedagogik: en miljö- och utomhuspedagogik för kunskap, känsla och livskvalitet*. (Femte upplagan). Stockholm: Liber.

Sandell, K. (2018 B). Naturnära friluftsliv - en miljöpedagogik - Om friluftsliv som metod för miljöengagemang. I Brügge, B., Glantz, M. & Sandell, K. (red.) (2018). *Friluftslivets pedagogik: en miljö- och utomhuspedagogik för kunskap, känsla och livskvalitet*. (Femte upplagan). Stockholm: Liber.

Stockholm stad. (u.å.). *Hitta och jämför grundskolor*. Hämtad 2019-02-27 från <http://www.stockholm.se/-/Jamfor/?enhetstyp=61c1cc6e99bf409a85ca4e3d0c137d5f&slumpfro=294538732>

Szczepanski, A. (2013). Platsens betydelse för lärande och undervisning: ett utomhuspedagogiskt perspektiv. *NorDiNa*, 9(1), 3–17. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-91858>

Szczepanski, A. & Andersson, P. (2015). Perspektiv på plats [Elektronisk resurs] 15 professorers uppfattningar av platsens betydelse för lärande och undervisning utomhus. *Pedagogisk forskning i Sverige*. (20:1–2, 127–149). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-117960>

Szczepanski, A., Malmer, K., Nelson, N., & Dahlgren, L. O. (2006). Utomhuspedagogikens särart och möjligheter ur ett lärarperspektiv: En interventionsstudie bland lärare i grundskolan. *Didaktisk Tidskrift*, 16(4), 89–106. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-2049>

## BILAGOR

Bilaga 1:

Hej,

Jag heter Elin Burman och är lärarstudent vid Högskolan i Gävle. Jag har nyligen påbörjat min sista termin som innefattar examensarbete. I mitt examensarbete ska jag undersöka F-3 lärare på skolor i och utanför Stockholms innerstads syn på utomhuspedagogik. Syftet med detta arbete är att ta reda på om och hur dessa lärare använder utomhuspedagogik i sin undervisning. Detta ska jag göra genom en webbaserad enkätundersökning som besvaras online. Enkäten består utav 10 frågor och tar cirka 5–10 minuter att besvara. Både skolan och respondenterna kommer att vara anonyma. Jag undrar därför om lärarna i årskurs F-3 på Er skola kan delta i enkätundersökningen?

Vänliga hälsningar,

Elin Burman

xxxxxxx@[student.hig.se](mailto:student.hig.se)

07x xxx xx xx

Bilaga 2:

# Utomhuspedagogik

Vid frågor eller synpunkter kontakta mig gärna på mejladress [ofk15eba@student.hig.se](mailto:ofk15eba@student.hig.se)

**1. Vilken utbildning har du?**

**2. Vilket år tog du examen?**

**3. Hur många år har du arbetat som lärare?**

**0–5 år**

**5–10 år**

**10–15 år**

**15–20 år**

**20–25 år**

**25–30 år**

**30–35 år**

**35–40 år**

**40–45 år**

**45–50 år**

**4. I vilken årskurs arbetar du nu?**

**Förskoleklass**

**Årskurs 1**

**Årskurs 2**

**Årskurs 3**

**Åldersblandad klass**

**5. I vilken stadsdel arbetar du nu?**

**6. Använder du dig av utomhuspedagogik när du undervisar i ämnet biologi?**

**Aldrig**

**1**

**2**

**3**

**4**

**5**

**Alltid**

**7. Vilka möjligheter ser du med utomhuspedagogik?**

**8. Vilka hinder ser du med utomhuspedagogik?**

**9. Vart är ni när ni har utomhuspedagogisk verksamhet? (Flera svarsalternativ möjligt)**

**Skolgård**

**Lekplats**

**Park**

**Naturreservat**

**Annat:**

**10. Anser du att skolans geografiska plats gör det svårt att bedriva utomhuspedagogisk verksamhet?**

**Ja**

**Nej**