

MITTUNIVERSITETET
Lärarytbtldningén

ELEVERS LÄRMILJÖER
– inomhus och utomhus

Kari Festin

EXAMENSARBETE, 15 högskolepoäng vårterminen 2009

Sammanfattning

Studien initierades av viljan att undersöka om lärare tror att olika lärmiljöer kan påverka elevernas trivsel, lärande, motivation och agerande. Syftet var att undersöka vilka överväganden lärarna gjorde när de planerade och genomförde sina lektioner. Utgångspunkten relaterades till vilken lärmiljö man valde och studien innefattade tre fysiska miljöer, avgränsade till klassrummet, övrig inomhusmiljö och utomhusmiljö. Lärare vid tre grundskolor (F – 9) besvarade en enkät, med frågor utformade så att de kunde ge personliga kommentarer om sina tankar angående valen av lärmiljöer och anledningen härtill. Tre lärare för de yngre eleverna, och tre lärare för de äldre eleverna intervjuades också, vilket tillförde undersökningen ytterligare fördjupning. Resultatet av hela undersökningen gav ett brett spektrum av tankar, idéer, önskningar och funderingar av lärare, hur lärare agerade med hänsyn till elevernas lärmiljöer. Undersökningen visade också att lärarna hade många gemensamma tankar som inverkade på deras val av lärmiljö, exempelvis lektionernas syfte och elevernas trygghetskänsla och man menade att lärmiljön har betydelse för elevernas lärande. Miljön ska vara stimulerande och positiv, klassrummet tilltalande med växter, behaglig belysning och gardiner. Det vara variation och mångfald i lärmiljön, och gärna andra miljöer än klassrummet, eftersom olika miljöer, passar olika elever.

Nyckelord

Inlärningsstil, klassrum, lärmiljö, lärstil, utomhuspedagogik,

Förord

Jag heter Kari Festin och har arbetat på alla nivåer inom förskola, grundskola och fritidsverksamhet. Jag är också förälder och har en gång i tiden även arbetat som barnflicka. Det har under åren blivit många möten med barn – alla med olika personligheter. En del barn får vandra med lätta steg medan andra har det svårare. Vi som arbetar med barn har stor betydelse för hur deras vardag fungerar.

Och så alla mina tack...

Jag vill passa på att tacka alla barn jag mött, för att jag fått lära känna dem. De bidrar alla till detta arbete.

Jag vill tacka alla lärare som tog sig tid att besvara enkäten, trots att de var stressade. Ett extra tack till dem som därtill lät sig intervjuas.

Tack till mina handledare, Leena Hedman och Ola Lindberg, som har stöttat och haft förståelse för min situation.

Tack till min tålmodige och enastående datasupport, Henrik Nilsson.

Tack sjukhuspersonal och rehabpersonal, goda människor allihop!

Och sist, men verkligen inte minst, tack till min familj som på alla sätt har stöttat mig under denna p.g.a. sjukdom, långdragna resa.

Hackås 2009
Kari Festin

Innehållsförteckning

Introduktion	1
Litteraturgenomgång	1
Styrdokument	1
Några teorier om lärande	2
Lärmiljöer	6
Problemområde, syfte och frågeställningar	11
Problemområde	11
Syfte	12
Frågeställningar	12
Metod	12
Datainsamlingsmetod	12
Urval	14
Bortfallsanalys	14
Procedur	15
Etiska överväganden	16
Analysmetod	
Resultat	17
Enkäter	17
Intervjuer	25
Diskussion	28
Resultatdiskussion	28
Slutsats	34
Metoddiskussion	36
Fortsatt forskning	37
Referenser	38
Bilagor	
Enkät	I – III
Frågeformulär för intervju	IV

Introduktion

Under en av mina VFU - perioder (verksamhetsförlagda utbildning) fanns det en pojke som hade väldigt svårt att komma igång med arbetet. Han bara satt i sin bänk. Han var inte osedvanligt lugn annars, utan fungerade och lekte som de andra pojkarna. Men han kom inte igång med jobbet, när eleverna skulle arbeta individuellt och självständigt. Enligt mamman jobbade han snabbt undan sina läxor när han var hemma. Den här pojken har stannat kvar i mitt medvetande, och för mig representerar han alla de elever för vilka skolarbetet inte fungerar. Jag tycker mig se att en del elever inte tycker det är så särskilt roligt i skolan. I lärarrummet diskuterar vi vissa elevers motivation, eller snarare avsaknad av motivation och hur vi lärare ska kunna gå tillväga för att eleverna ska uppskatta skolarbetet, så att de får möjlighet att förstå och lära.

Själv anser jag att eleverna skulle vara hjälpta av mer varierad undervisning och att oftare få vistas i andra miljöer. Jag växte upp på ett jordbruk, där lek och arbete blandades. Alla vi barn hade stor frihet, stora ytor med mycket varierad miljö. Det var dungar, hagar, djur av alla sorter, skrot, gamla hus, logar, kojor, egen mark, grannars mark – överallt fick vi vara! Vårt rike tycktes oändligt! Chanserna till sådan miljö för barn idag måste ses som relativt begränsad. I *Den musiska människan* oroar sig Bjørkvold (1991) bl.a. över de tråkiga och tillrättalagda skolgårdar där barn tappert försöker vara kreativa och använda sin fantasi.

Barn och ungdomars huvudsakliga rörelsearena utgörs idag av en triangel som består av hemmet, köpcentret och skolan. Vi måste därför fundera över hur skolan kan hjälpa till med att bryta denna ”triangulära livsform” och därmed skapa andra kommunikativa miljöer för lärandet. (Dahlgren & Szczepanski, 2004, s.9)

Ovanstående funderingar fick mig att inrikta mig på elevers lärmiljöer. Intresset för elevers lärmiljöer – förutom klassrumsmiljön – började egentligen i mitt intresse för utomhuspedagogik. Detta intresse kom sig av att jag funderade på alternativa undervisningsformer som skulle komplettera den ”vanliga” undervisningen för de elever som har det bekymmersamt i skolan. Som nästen färdigutbildad lärare kände jag stor nyfikenhet på hur redan verksamma lärare funderar om elevernas lärmiljöer.

Litteraturgenomgång

Styrdokument

Tolkningsutrymmet i den senaste läroplanen, Lpo 94 (Skolverket, 2006) är vidare än det varit i tidigare läroplaner. Där står att ”Skolan verkar i en omgivning med många kunskapskällor. Strävan skall vara att skapa de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling.” (s.7) Vidare i läroplanen kan man läsa att skolan ska främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper och att eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet. ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov.” (s.4)

Enligt Lpo 94 ska skolan arbeta utifrån ett miljöperspektiv så att eleverna får ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka, men även se till att eleverna skaffar sig ett personligt förhållningssätt till övergripande och globala miljöfrågor. Skolan ska också erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet samt att skolan skall främja elevernas harmoniska utveckling genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer, enligt Lpo 94.

Skolverket (2000) anger att ”Kursplanerna är utformade för att klargöra vad alla elever skall lära sig men lämnar samtidigt stort utrymme för lärare och elever att välja stoff och arbetsmetoder.” (s.5) Lärare och elever ges alltså möjligheter att själva välja hur man går tillväga. Beträffande kunskapande i ett informationsrikt samhälle (sammanslagning av ämnen) står i kursplanen att eleverna ska orientera sig i olika informationsmiljöer och använda olika informationskällor för att få den kunskap som är nödvändig för att kunna se både för och nackdelar i ett sådant samhälle och agera därefter. I ämnet biologi ges anvisningar i kursplanen på annan miljö än inom skolans väggar. Där står under Mål som elever skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret i Skolverket (2000) ”beträffande *den naturvetenskapliga verksamheten* – kunna genomföra observationer i fält och laborativa undersökningar samt ha insikt om deras utformning.” (s.54)

Om kunskapsbegreppet står i Lpo 94 att kunskap kommer till uttryck i olika former – fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, vilka förutsätter och samspelar med varandra.

Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap idag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. Olika aspekter på kunskap och lärande är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion. (Lpo 94, s.6)

Några teorier om lärande

Enligt Imsen (2006) finns det många teorier om inläring, men ingen teori kan sägas ge ”hela sanningen” utan vi måste orientera oss i många olika teorier för att få en mer enhetlig bild av hur själva lärandet går till. Carlgren och Marton (2002) ger beskrivningar av några lärares lektioner, synsätt och hur de utformar elevernas lärmiljö. Själva observationerna är relativt gamla, gjorda 1987. Men de bekymmer lärarna ställs inför, är lika aktuella nu som då. ”Lärare A: Att få dom att jobba”(s.34) ”Lärare B: Att vara klämd mellan de snabba och de långsamma”(s.37), ”Lärare C: Att vara ordningspolis eller handledare”(s.40), ”Lärare D: Att vara tydlig och förberedd”(s.43), ”Lärare E: Att engagera eleverna”(s.45), ”Lärare F: Att analysera och förändra”(s.48). De kämpar alla med att söka skapa den bästa möjliga lärmiljö för sina elever. Det som beskrivs är sex lärare, som arbetar i samma skola med årskurserna 4-6, men de har ganska olika förhållningssätt. Säljö (2000) sätter fingret på problemet när han skriver ”Olika teoretiska uppfattningar och olika psykologiska och pedagogiska teorier innehåller vitt skilda uppfattningar om hur lärande skall uppfattas och vad som är produktiva former för att undervisa och förmedla kunskaper.” (s.23)

Behaviorism

Säljö (2000) skriver att ursprunget för behaviorismen kommer från den ryske fysiologen och psykologen Ivan Pavlov (1849 – 1936). Pavlovs berömda studier på hundar, där en naturlig reaktion (reflex); här salivutsöndring, utlöstes av att hundarna utfodrades. Salivutsöndringen kunde senare också utlösas av att hundskötaren som gav hundarna mat, kom in i rummet. Denna s.k. betingade reflex är en ”onaturlig” koppling mellan en stimulus (retning) och en respons (reaktion). Säljö skriver vidare att en ursprunglig behaviorist menar att människors mer sammansatta beteenden är resultatet av en lång kedja av betingningsprocesser. Betingning kom att uppfattas som en slags minsta enhet som kunde studeras i sig, en minsta beståndsdel i mänskliga beteenden, ungefär som upptäckten av atomen inom fysiken. Upptäckten var revolutionerande, då man menade att nyckeln var funnen till människors lärande och hur vi utvecklas och förändras utifrån våra erfarenheter. Betingningsteorins begränsningar blev dock snart uppenbara, då den endast fungerade på beteenden som hade

reflexen som ursprung. Det är endast en liten del av våra beteenden och reaktioner som kan kopplas till reflexer. Säljö (2000) skriver vidare att B. F. Skinner (1904 – 1990), amerikansk psykolog, var den som vidgade behaviorismen genom att visa att betingning inte måste vara kopplat till en reflex, utan kan förekomma vid många fler tillfällen. Skinner menade att individer tenderar att upprepa beteenden där man upplever någon form av positivt resultat (belöning, förstärkning), men också där man kan undvika något obehagligt. Beteenden som inte resulterar i någon förstärkning, försvinner så småningom medan beteenden som renderar förstärkning blir vanligare.

Imsen (2006) förklarar behavioristernas uppfattning om att individen är en ”black box”, en maskin som reagerar automatiskt på yttre stimuli och att det finns en lagbundenhet mellan stimuli och respons. Att finna dessa lagar skulle vara forskningens mål, och resultera i att människans beteende skulle kunna formas genom yttre påverkan. ”Ett sådant *miljödeterministiskt* synsätt skulle lägga huvudansvaret på förhållanden i miljön om en elev uppvisar beteendestörningar eller inlärningssvårigheter.” (s.51) Behavioristerna menar enligt Imsen att människan är ett oskrivet blad när hon föds och endast ett fåtal reflexer är medfödda, resten av kunskaper och beteenden är inlärt. Behavioristernas intresse för inläring är därför centralt och de har en optimistisk syn på inläring; vem som helst kan lära sig vad som helst med rätt stimulering. Inlärningshastigheten kan dock variera.

Fenomenologi

Imsen (2006) förklarar att fenomenologi är ett samlingsnamn för olika riktningar inom filosofi och psykologi, som inte bara tar hänsyn till yttre förhållanden utan också försöker få grepp om levande organismers inre väsen. ”Fenomenologisk psykologi försöker förstå en människas subjektiva värld så som hon själv upplever den.” (s.40) Vid jämförelse av behaviorister och fenomenologer, försöker båda riktningarna förutsäga beteenden, men de har helt olika utgångspunkt. Behavioristerna utgångspunkt är att beteendet går att styra genom yttre påverkan, medan fenomenologerna endast försöker förstå vad individen kommer att göra utifrån personens egna intentioner och förväntningar. Situationen och miljön kan vara viktiga faktorer, men ur ett fenomenologiskt perspektiv kan man aldrig utesluta individen själv, när man ska förklara beteenden, skriver Imsen. Hon menar också att lärare intuitivt försöker föreställa sig hur eleverna upplever saker och ting. Hur någon upplever något är inte något konkret och direkt mätbart, och därför har fenomenologerna fått kämpa för acceptansen av den inställningen i vetenskapliga sammanhang, skriver Imsen.

Humanistisk psykologi

Imsen (2006) beskriver humanistisk psykologi som att människan har en egen fri vilja. Människan är meningssökande och fattar sina egna beslut och hon har förmåga att ta ansvar för dem. Inom humanistisk psykologi framhävs människans förmåga till eget handlande och teorin kan uppfattas som en reaktion mot den passivisering av människan som teknikens framsteg innebär. I och med människans fria vilja, understryks det personliga ansvaret. ”Man kan inte skylla på föräldrarna, miljön eller skolan om det går åt skogen – man måste själv bära ansvaret.” (s.43)

Psykoanalytisk teori

Imsen (2006) skriver att Sigmund Freud (1856-1939) utarbetade den psykoanalytiska teorin, vilken har haft stor betydelse inom psykologin. Det är en teori om personligheten, och

huvudantagandet är att människans beteende till stor del är bestämt av medfödda instinkter. Det omedvetna själslivet, det som är dolt för oss – tankar, önskningar, rädslor – påverkar vårt beteende utan att vi är medvetna om det. Enligt Imsen menade Freud att människan drivs av instinkter som sexualitet och aggression, vilket innebär konflikter när människan ska fungera i samhället. Personligheten skulle vara indelad i tre delar: detet, jaget och överjaget. Detet handlar om behovet att tillfredställa de biologiska drifterna och instinkterna hos människan. Överjaget handlar om individens ”samvete” som överförs via de regler och normer som samhället ställer upp. Mellan detet och överjaget uppstår konflikter, där den tredje delen, jaget (det medvetna själslivet) har till uppgift att försöka få en balans dem emellan. Människan kan inte fungera som en social varelse om hon tillåter sig att enbart låta detet styra. Vidare förklarar Imsen Freuds teorier, hur viktiga de tidiga barnåren är. Tidiga beteendemönster och impulser som visar sig vara förbjudna (normer) kan under denna period trängas ner i det omedvetna. Freud ansåg att det omedvetna själslivet påverkar vårt beteende utan att vi vet om det, där vi går omkring med tankar, rädslor och önskningar som är dolda för oss.

Enligt Imsen (2006) har bl.a. neofreudianerna vidareutvecklat och modifierat Freuds teori och gett jaget större plats i teorin. Hon tar särskilt upp Erik Homburger Erikson, en amerikansk psykolog som fäst större vikt vid individens egna möjligheter och den sociala miljöns betydelse. Hans teori bygger på att människan är en social varelse, förutbestämd att interagera med samhället; ”barn och samhälle går varandra till mötes.” (s.529) Enligt Eriksons teori delas människans levnadslopp in i åtta åldersperioder, var och en med sitt personlighetsproblem med påföljande kris. Kris, betyder hos Erikson inte automatiskt en katastrof, utan det betyder att självet får en ny dimension som kan leda till ett labilt tillstånd med möjligheter till både positiv eller negativ utgång. Individerna går ur varje med period med både positiva och negativa erfarenheter, och tyngdpunkten placeras någonstans mellan ytterligheterna, avhängigt av erfarenheterna. ”Att barnet får en grundläggande tillit till omvärlden under den första perioden är ingen säker livstidsgaranti mot det motsatta. Labiliteten finns alltid kvar, men har inte den framträdande plats som då problemet var nytt.” (s.529) Imsen (2006) Sammanfattningsvis utsätts människan under sin levnad för yttre omständigheter – hon gör erfarenheter som formar henne till den hon är.

Kognitiv psykologi

Imsen (2006) menar att den kognitiva psykologin handlar om människans förmåga till högre mentala processer som inlärning, minne, tänkande och problemlösning. De står i kontrast till behavioristerna och menar att det är alldeles för begränsat att enbart ta hänsyn till yttre stimuli och responser. Kognitivisterna är intresserade av hur hjärnan organiserar kunskap, vad som händer när vi minns och tänker; de inre processerna mellan sinnesintryck och reaktion. De menar att människan inte reagerar automatiskt på yttre stimuli, utan är en aktiv varelse som självständigt tolkar och bedömer detta, innan hon agerar. Kognitivisterna menar att människan inte strävar så mycket efter belöningar eller fördelar. Det viktigaste för människan är att söka mening och sammanhang i tillvaron, enligt Imsen.

Säljö (2000) beskriver att kognitivisterna mest var inriktade på hur informationsbehandling fungerade och att de ”visade ringa eller inget intresse för hur tänkande går till i sociala verksamheter” och att de var ”konsekvent ointresserad av exempelvis kulturella eller sociala skillnader i människors föreställningsvärldar.” (s.56)

Konstruktivismen

Imsen (2006) skriver att filosofen och pedagogen John Dewey (1859 – 1952) menade att man lär sig genom att göra saker; ”learning by doing”. Förståelsen infinner sig när individen förstår sambandet mellan en handling och resultatet av den. Tidigare hade man ansett att kunskapen ”fanns någonstans därute” för att upptäckas. Dewey var en av de första som vände på steken och menade att människan själv skapar sin kunskap.

Om Jean Piaget (1896-1980) schweizisk filosof och psykolog skriver Imsen (2006) att han ansåg att människan själv väljer ut, tolkar och anpassar stimuleringen till sitt eget system, d.v.s. sin egen kunskap som individen har sen tidigare. ”Inläringen är ett resultat av vad människan gör med stimuleringen, inte av vad stimuleringen gör av människan. Vi konstruerar vår egen subjektiva kunskap.” (s.49) Piagets teori kallas ofta *kognitiv konstruktivism*. Det viktigaste i teorin är interaktionen mellan individen och omvärlden, när individen i huvudet konstruerar sin kunskap i förhållande till omvärlden.

Säljö (2000) beskriver Piagets grundläggande tanke om assimilation och ackommodation, processer som pågår i människans kognitiva utveckling. Assimilation innebär att vi tar in information om omvärlden utan överraskningar, den är som vi förväntar oss och vi får bekräftelse på våra antaganden. Ackommodation innebär däremot att vi tar in information som medför att vi måste omvärdera vår tidigare uppfattning. Dessa två processer medger intellektets adaptation (anpassning) till omgivningen. När vi ackommoderat en händelse och fått förståelse för den, menade Piaget att vi har kognitiva scheman som tillåter oss att assimilera händelser. Han ansåg att dessa scheman var organiserade i mönster och att de skiljde sig åt beroende på individens erfarenhet och ålder. Barnet utvecklades via fyra stadier; det sensomotoriska stadiet, det preoperationella stadiet, de konkreta operationerna och till slut till de formella operationerna. Barn i stadiet ”de konkreta operationerna” är till exempel inte moget att tänka hypotetiskt eller att genomföra abstrakta logiska resonemang.

Enligt Imsen (2006) tar Piagets teori inte hänsyn till i vilken social miljö interaktionen sker. Det görs däremot inom den *sociala konstruktivismen*, som utgår från att inläring och kunskap måste ses utifrån kulturen, språket och i vilka sammanhang eleven ingår. Hon skriver att de menar att lärandet varken börjar i huvudet eller ”därute”, utan med språket. Språket bidrar till att forma förståelsen av världen och ramar in kunskapen. Social konstruktivism har en framträdande plats i pedagogiska sammanhang, därför att teorin är lätt att praktisera; med språk och konkreta händelser i klassrummet.

Sociokulturell teori

Imsen (2006) menar att Lev Vygotskijs (1896-1934) teori passar in under många namn, men benämner den själv sociokulturell. Hon skriver att Vygotskijs teori ibland också kategoriseras som ovanstående; social konstruktivism eller som *kulturhistorisk teori*, eftersom stor vikt läggs vid att kunskapen är en del av kulturen, som genom människors arbete vuxit fram under århundraden. Vygotskijs teori handlar både om barns kognitiva utveckling och om hur kultur och samhälle ”tar sin boning” i individen. Så fort barnet fötts påverkas det av den miljö det befinner sig i; det sociala sammanhang och den kultur det har fötts in i, beskriver Imsen. Vidare skriver hon att språket är centralt i många inläringsteorier, men mest märkbart är det hos Vygotskij, där språket är själva länken mellan den individuella utvecklingen och de historiska, kulturella och sociala förutsättningarna.

Vygotskijs stora betoning av språkets roll i tänkandet har implikationer för den pedagogiska praktiken. Det blir viktigt att eleverna får använda språket, och att det bereds utrymme för språklig aktivitet mellan lärare och elever och mellan eleverna. (Imsen, 2006, s.345)

Säljö (2000) anser att det sociokulturella perspektivet tar sin utgångspunkt i samspelet mellan kollektiva resurser för tänkande och handling, och individers lärande. Människor lär i samspelet med andra och agerar på det sätt som omgivningen tillåter och bekräftar. ”Barnet agerar på detta sätt inte ensamt, utan kommer in som ett slags lärling i sociala samspel som vuxna redan bedriver.” (s.67)

Säljö (2000) påpekar att det finns både likheter och skillnader mellan Piaget och Vygotskij. En av likheterna består i att Piaget bestämt hävdade betydelsen av barnets aktivitet i förhållande till omvärlden och även i det sociokulturella perspektivet betonas att kunskap kommer ur aktivitet. Däremot hävdade Piaget att barnet är egocentriskt och med det menas att barnet självt utvecklar en förståelse av omgivningen, vilket står i kontrast till Vygotskijs teori, där samspelet mellan barnet och människor med mer kunskap, utgör grunden för kunskapsutveckling.

Lär miljöer

Inomhusmiljön – möjligheter och begränsningar

Carlgren & Marton (2002) menar att skolan är en institution med gamla anor och starka traditioner. I det ”traditionella klassrummet” beskrivs arbetet vara upplagt enligt modellen helklassundervisning varvat med enskilt arbete, då läraren hjälper de elever som behöver det. Läraren försöker få så många som möjligt att arbeta, medan vissa elevgrupper koncentrerar sig på att uppnå motsatsen. Detta resulterar i att läraren samtidigt ska hålla ordning och undervisa. Ovanstående beskrivningar av lärandesituationer är enligt Carlgren och Marton bekant för verksamma lärare, men för den nytexaminerade läraren kan verkligheten uppfattas liktydigt med att kastas ut i vattnet utan att ha fått lära sig simma. Det man lärt sig på utbildningen uppfattas inte vara relevant för de frågor man måste hantera som lärare. Enligt Carlgren och Marton syns skolan vara en motsägelsefull miljö, där lärare med olika knep försöker undervisa och hålla ordning, medan eleverna försöker underordna sig reglerna och tillgodogöra sig undervisningen.

Ett ord som ofta används i samband med undervisning och inläring är *organisera*. Att organisera innebär att leda, fördela och systematisera – att skapa ordning ur kaos. Oberoende av om man önskar utöva förmedlingspedagogik eller en barncenterad pedagogik, måste verksamheten organiseras. Annars blir det anarki. (Imsen, 1999, s.274)

Imsen (1999) delar upp organisationen i tre delar. Det första är att organisera lärostoffet i ämnen/intresseområden och i en logisk ordningsföljd. Det andra är att planera elevernas aktiviteter, så de vet vad de ska göra och då helst någorlunda friktionsfritt. Det tredje är att organisera eleverna, det kan vara i grupper vid grupparbeten.

Imsen (1999) skriver att läraren av tradition har metodfrihet, vilket innebär att de politiska myndigheterna ger anvisningar om vad innehållet i undervisningen ska vara, medan den metodiska utformningen tillhör lärarens professionella ansvar. Därefter skriver hon att nyare läroplaner försöker styra både innehåll och arbetsformer och att detta ur en läroplansorienterad synvinkel medför att inte mycket återstår av metodfriheten. Hon menar att detta är en kraft som begränsar lärarens pedagogiska frihet och att det vid sidan av dessa formella begränsningar också finns informella begränsningar. Det kan vara brist på relevant

utrustning i laborationssalar, kollegor som inte vill samarbeta, pengar räcker inte till önskade förbättringar med mera. Hon anser att det därför är lätt till att undervisningen går i samma spår och pekar på att flera undersökningar visat detta, exempelvis matematiklektioner. Hon beskriver att lektionen startar med att man går igenom det nya stoffet på tavlan, eleverna räknar sedan individuellt i sina böcker (antingen det nya eller det de senast höll på med) och läraren går runt och hjälper varje enskild elev samt kontrollerar eventuellt att hemläxan är gjord. Ovanstående kan sägas vara en beskrivning av det "traditionella klassrummet" och vad som händer där.

Det finns dock beskrivningar av undervisningsmetoder där man försökt bryta gamla mönster och hitta andra sätt än de traditionella. I *Inläring på elevernas villkor* (Boström & Wallenberg, 1997), *Från undervisning till lärande* (Boström, 1998), *Nu fattar jag!* (Dunn, 2003), redovisas olika sätt att arbeta på utifrån elevers lärtilar. Man anser att eleverna har *olika* bästa sätt att tillgodogöra sig undervisningen och att elevernas lärtil kan vara visuell, auditiv, kinestetisk eller taktil; benämns förkortat VAKT, efter begynnelsebokstäverna. Starkt förenklat lär den visuella eleven bäst genom att läsa, se eller observera, den auditiva lär bäst genom att lyssna, upprepa ord eller siffror högt eller tyst för sig själv, den kinestetiske eleven lär genom att röra sig till musik, gå, springa, eller jogga medan han koncentrerar sig, och den taktile eleven genom att skriva eller göra något med händerna (Dunn, 2003). Boström och Wallenberg (1997) exemplifierar hur en mattelärare lägger upp geometriundervisningen för elever i en fordonsklass. De har till en början problem med att lära in de geometriska begreppen, men får använda sig av en s.k. "snoruntare", ett taktilt hjälpmedel, vilket fungerar bra för dem. Geometrin avslutas med en projektdel för eleverna, då de ska rita och bygga en modell av ett lastbilsgarage med ett kontor på 20 m², personalutrymmen på 35 m². Ritningen ska vara i skala 1:100. De får låna "byggarnas" ritbräden och får använda sig av papper, sax, tape m.m. och arbetet redovisas nästa fredag... Elevernas inläring av geometriska begrepp förstärktes alltså genom taktil inläring. Under läsningen av dessa böcker funderade jag vad jag själv har för lärtil, eftersom Boström (1998) skriver att "Som vi själva lär oss så tenderar vi att undervisa (och uppfostra)." (s.55)

Eftersom de flesta klassrum ser likadana ut tror många att undervisning bara kan ske i rum med rader av stolar och bänkar som alla står vända framåt. Klassrum har alltid sett ut så, och därför tänker också många lärare att alla kan lära sig i en sådan miljö. Vi har alla haft klasskamrater som inte lärde sig så mycket i skolan, även om det fungerade för en del. Men för många fungerade det inte alls! (Dunn, 2003, s.7)

Enligt Dunns (2001) forskning fann man t.ex. att många inte kunde koncentrera sig i: stolar av trä, stål eller plast, men däremot gick det bra i en mer informell miljö, som kuddar på golvet eller i en fåtölj. Starkt ljus är inte heller varje elevs önskan, då de kan bli hyperaktiva, nervösa och ha svårt att sitta still i sådan belysning. Inte heller tystnad önskas av alla elever, då man störs av de små ljuden som ändå hörs. De eleverna fungerar bättre med lugn musik eller samtal i bakgrunden. Boström (1998) skriver om klassrummet, att det är viktigt att det möbleras flexibelt, så att varje individ kan välja bästa arbetsplats. "Hur ser det ut i våra skolor? Ju högre upp man kommer i åldrarna, desto mera rigida och traditionella miljöer finner vi. Hur kan man göra i praktiken för att åstadkomma flexibilitet?" (s.94) Därefter ger hon en beskrivning av ett existerande klassrum på en gymnasieskola i Östersund och i det rummet vill eleverna vara, även övrig tid, därför att man uppfattar det som mysigt och trevligt.

I förordet till *Våga språnget*, Harlen (2000) står "Det är nämligen inte valet av *vad* man väljer att låta eleverna göra som avgör deras möjligheter till utveckling, utan *hur* de utför arbetet."

(s.5) *Våga språnget* kan man kalla för en liten metodbok i konsten att bibehålla barns intresse för naturvetenskap. Utgångspunkten är att barn naturligt har stor nyfikenhet på stora som små företeelser i vardagen och att man genom att vara lyhörd och uppmärksam kan få barnen att komma långt i sitt lärande. Många av kapitlen, skrivna av olika författare, belyser ur olika perspektiv vikten av en fungerande kommunikation mellan elever och lärare. Särskild vikt läggs i boken på hur man frågar sina elever och hur man uppmuntrar dem att fråga. Bokens titel och innehåll uppmanar lärare till att våga mera. Det handlar om att prova nya undervisningssätt, nya sätt att fråga, större tillit till barns naturliga nyfikenhet och drivkraft, och att våga ha lite kaos ibland. Ett exempel på "Våga språnget" kan man läsa om när Persson (2000) berättar om hur han och några av hans kollegor i början av 1980-talet startade en förändring av arbetssätt i NO-undervisningen med sina högstadiel elever. Författaren berättar varför arbetet började, vilka svårigheter som uppstod under vägen och vilka tillvägagångssätt man hade. Persson minns tiden innan – hur han slet med stencilerna och läxförhören, men att han ändå inte tyckte att eleverna i årskurs 8 verkade förstå. Det var då han fick idén, om att jobba som mellanstadiet som t.ex. bygger vikingabyar ... "Låt oss bygga en människokropp i gips och hönsnät! Vi syr inälvorna. Jag lyckades intressera textilläraren och bildläraren för att samarbeta och sedan presenterade jag idén för klassen. Detta blev en vändpunkt." (s.14)

Utomhusmiljön – möjligheter och begränsningar

Eriksson (2002) skriver att barn och ungdomar idag ofta saknar utevana, och man bör reflektera över barnens relation till naturen innan verksamheten planeras. Modet för den vuxne att lämna den invanda tryggheten, där man har kontroll, börjar med fördel utanför husknuten. Många barn i gruppen kan vara otrygga och ovana, men genom enkla regler skapar man tillsammans tryggare förutsättningar, t.ex. genom att före utepasset gå igenom vad som ska hända och vilka regler som gäller. Klokt är också att tala om för barnen att de kommer att få leka och upptäcka fritt, men att vissa aktiviteter och uppgifter ska utföras tillsammans, menar Eriksson. Det räcker inte med enstaka uteaktiviteter, utan vi bör sträva efter regelbunden utevistelse. Detta är viktigt inte minst för att skapa naturkänsla och ödmjukhet inför naturen omkring oss, skriver Eriksson.

Våra barn är morgondagens beslutsfattare. De kommer att fatta beslut om våra närmaste omgivningar, som parker och dungar runt våra bostäder. Att i det perspektivet ha ett eget medvetet förhållningssätt till vardagsnatur kan få avgörande konsekvenser för hur beslut fattas. (Eriksson, 2002, s.6)

Syftet med att vara ute kan vara vitt skilda, menar Eriksson vidare. Barn behöver röra på sig på ett naturligt sätt, men många av barnens utemiljöer består av tillrättalagda och plana underlag. Därför bör de ges tillfälle till allsidig träning i koordination, kroppsuppfattning och rörelse i någon närbelägen skogsdunge eller park, föreslår Eriksson.

Lundegård (2004) skriver att det är viktigt att utomhusverksamheten är återkommande, särskilt om man vill arbeta med elevernas personliga utveckling. Friluftsdagar i all ära, men de uppfattas av eleverna mera som avbrott och ledighet från själva skolarbetet. Återkommande lektioner utomhus gör att eleverna uppfattar dem som en del i det reguljära arbetet. Ett medvetet förhållningssätt från pedagogen i val av aktiviteter och friutrymme för individen, möjliggör den personliga utvecklingen som kan handla om individens självbild och sociala kompetens, det vill säga hur man utvecklas tillsammans med andra och hur man uppfattas av andra.

Lunds gröna skolgårdar har blivit ett begrepp. Olsson (1998) har dokumenterat olika projekt där skolorna valt hur de vill ha det. En skola bryter upp asfalt och istället planteras där gräs och en 16 år gammal lind. En skola har anlagt en damm, praktiskt för biologin, ”... En smula vatten där ögonen kan dricka...” (s.21) En annan skola har valt att involveras i att arbeta med får, några med odling. Estetiska inslag beskrivs som t ex labyrinten, som elevrådet ska döpa o.s.v. De av Olsson beskrivna projekten handlar inte bara om det praktiska utan också om föräldrasamverkan, gemenskap och sinnliga upplevelser. Gröna skolgårdar är initierat av Naturskolan och är en långsiktig satsning i Lund, med syfte att förändra utseende och användning av skolgårdar för att få till stånd en attitydförändring till skolans utemiljö. ”Under hela 1990-talet har fokus alltmer riktats mot skolgårdens betydelse såväl som plats för rekreation och lek som pedagogisk resurs.” (s.7)

Olsson (2002) skriver om Coombes school utanför London, med rektor Susan Humphries, vilken har inspirerat många pedagoger, genom sitt och sina pedagogers sätt att använda både inomhus och utomhusmiljö för elevernas lärande. På Coombes school arbetar man gärna tematiskt. Det kan vara en temadag i något ämne eller, som när det gäller arbetet med solrosorna och pumporna – att temat räcker över sommarlovet och in i nästa årskurs.

”En skolgård av det slag som Coombes erbjuder byggs inte upp för att därefter användas utan den används och skapas i en ständigt pågående process. På det sättet kan man säga att uppbyggnaden, omskapandet och bruket av skolgården på Coombes utgör en av de viktigaste hörnstenarna i den lärandemiljö man utvecklar.” (Olsson, 2002, s.85)

Skolträdgårdar finns på vissa skolor, och Andersson (1999) beskriver arbetet med sina klasser och sin skolträdgård under 10 år. Man har utbyte över generationsgränserna och har värvat ett antal äldre trädgårdsentusiaster som kallas ”experterna”. Genom sina beskrivningar pekar Andersson på att ha trädgårdsland innebär så mycket mer än ”bara” själva odlandet.

Det viktiga är att alla får röra på sig, jobba praktiskt, undersöka, göra experiment och forska vidare om det som intresserar dem mest. Alla behöver inte göra samma sak, utan vi redovisar och berättar för varandra. Det är inte alltid fröken vet mest.” (Andersson, 1999, s.29)

Medförfattaren Bothmer i Andersson (1999) ger en kort sammanfattning av teorin om de multipla intelligenserna, som Howard Gardner lanserade 1983. De benämns rumslig, språklig, matematisk/logisk, självkänedom, social, musikalisk och kroppslig intelligens. En åttonde intelligens nämns, beskriven av Daniel Goleman i Andersson (1999). Det är känslans intelligens.

Under stöj och stim går vi från skolan till skogen (kroppslig-kinestetisk). Vi kommer till en bäck. I grupper får nu eleverna komma fram till hur alla i gruppen ska ta sig över bäcken (självkänedom, lära känna andra, rumslig spatial samt matematisk-logisk). Senare gör vi en tyst ”kunskapsvandring”, en och en efter varann (självkänedom). Vi avslutar vid elden med sång och berättelser om vad vi upplevt (språklig, musikalisk). På samma sätt är det efter en dag i skolträdgården. Vad lärde sig eleverna egentligen? Vilka sinnen har varit mest aktiva? Har alla lärt sig samma saker? Vilka ämnen på schemat hade vi **inte** den här dagen? (Andersson, 1999, s.74)

Brugge, Glantz och Sandell (2002) är redaktörer för *Friluftslivets pedagogik för kunskap känsla och livskvalitet* med spännvidd över naturen, biologin, ekologin, pedagogiken, människans basbehov, landskapets historia m.m. och utifrån detta, vistas i olika naturtyper med elever. Huvuddelen i boken reflekterar runt vårt sätt att hantera, utnyttja och vistas i naturen ur smått liksom stort perspektiv. I kapitlet Pedagogik och ledarskap skriver Brugge (2002) och medförfattaren Anders Szczepanski;

Många av släktet 'Homo urbaniensis' (människan som bor i staden) har idag glömt att förundra sig över naturens rikedom – eller med ett modernt uttryck – den biologiska mångfalden. Vi riskerar att mista förmågan till förundran och därigenom placera oss vid sidan av naturen.”(Brügge, 2002, s.29)

De skriver att genom att komplettera undervisningen inomhus med undervisning utomhus kan man öka nyfikenheten och därmed motivationen. För många är utomhusmiljön inte en naturlig miljö, och därför kan det vara lämpligt att till att börja med förlägga utomhuslektionerna på skolgården. ”När väl steget tagits ut på skolgården är det också närmare till andra platser som kan användas i inlärningsituationer.” (s.27) Brugge och Szczepanski menar att ”utomhuspedagogiken skapar förutsättningar för mer rörelseintensiva lärandemiljöer där kroppen sätter tanken i rörelse.”(s.26)

Redaktörerna Dahlgren, Sjölander, Strid och Szczepanski (2007) har samlat ett antal författare under titeln *Utomhuspedagogik som kunskapskälla Närmiljö blir lärmiljö*. Szczepanski är författare till kapitlet *Uterummet – ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer*. Han menar att lärandet inom fyra väggar inte är en särskilt gammal företeelse i människans bildnings och utvecklingshistoria. Tidigare lärdes kunskapen ut i sitt sammanhang. Det kunde vara hantverkstraditioner, kunskaper inom jordbruket, jakt, fiske, hushållskunskap... som överfördes generationer emellan. Skolan upplöste de starka banden mellan teori och praktik.

Avslutningsvis Bjørkvold (1999), som ur ett musiskt perspektiv tittar på barns möjligheter till lärande. Musiskt perspektiv kan förklaras som att man nyttjar musik, sång, rytm, dans, och olika former av kreativitet hos barnen för deras lärande och utveckling. Bjørkvold menar att rytm och musik finns hos barnen redan i moderlivet, då de vaggas av moderns rörelser och hör ljud utifrån. Kroppen och människan tar sedan till sig den rytm som existerar i den kultur där barnet är fött. Han jämför till exempel sättet att gå hos norska storstadsbor; deras stela förflyttning, med afrikanska mer naturlevande befolkningar, som rytmiskt och mjukt förflyttar sig.

Bjørkvold menar också att det sker ett inlärningsbrott vid övergången från barnkultur till skolkultur, där barnkulturen står för det musiska och skolkulturen för det omusiska. Han hävdar, att fungera och agera musiskt är att ge barnen förutsättningar för kreativitet. Barn är utlämnade till vuxnas beslut och i en jämförelse mellan stormakternas syn på barns lärande och den norska synen på barns lärande, skriver han

Norska barn behöver heller inte bära stormaktsnationernas ambitioner så tungt på sina axlar; att bli främst i världen, bäst, klokast, starkast och störst. Aldrig kommer norska barn att ärva sådana tunga förpliktelser av makt och vetande. (Bjørkvold, 1999, s.67)

De norska barnen får behålla sin barndom längre, börjar senare i skolan och undervisningsförhållandena är inte så inriktade på prester bäst i världen. Tävlingen mellan stormakterna innebär för elevernas del ett hårdare, mer auktoritärt och ett mycket ambitiöst program med tidigare och tidigare skolstart för lågstadiebarnen, menar Bjørkvold.

I de många frontala kulturkollisionerna mellan barn och skola – där barnen alltid blir den svagare parten – finner vi mycket enligt mitt förmenande, av det som är embryot till den utveckling vi alla kan följa när en förväntansfull sjuåring förvandlas till en skoldesillusionerad 19-åring. Vi får aldrig glömma att också barn dukar under, om bördan blir för tung att bära.(Bjørkvold, 1999, s.132)

Problemområde, syfte och frågeställningar

Problemområde

Ständigt förs diskussioner i lärarrummen, under utvecklingssamtal, mellan lärare, föräldrar, elever och så vidare, om hur lärare ska kunna bidra till att ge eleverna störst utvecklingsmöjligheter. Att diskussionen ständigt pågår är ett friskhetstecken, men samtidigt en signal om hur svårt det är att genomföra intentionerna; att ge varje elev de bästa förutsättningarna. I Lpo 94 står ”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet”(s.5) Jag funderade över hur lärarna tolkar sitt uppdrag. Lärare är olika individer. Sättet att tolka läroplan och kursplan torde variera ganska mycket mellan olika personer, utan att de för den skull kan beskyllas för feltolkning av riktlinjerna. Det kan till och med vara önskvärt med ett brett spann av tolkningar. Detta för att nationellt sett, få en stor bredd av kunskande hos våra elever istället för ett smalt kunskapsfält, som är tämligen lika för alla. Samtidigt ska riktlinjerna vara just riktlinjer, en klart påvisad väg; detta vill vi att skolan ska arbeta utefter. ”På varje skola och i varje klass måste lärare tolka de nationella kursplanerna och tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen med utgångspunkt i elevernas förutsättningar, erfarenheter, intressen och behov.” (Skolverket kursplaner och betygskriterier, 2000, s.5) Ramarna som lärare har att hålla sig till finns angivna i läroplaner, kursplaner, skollagen med mera och skall som sagt tolkas. Lärarna måste förhålla sig till den praktiska verkligheten som scheman, undervisnings – planerings – och mötestid, tillgång till klassrum och liknande. Det finns även oskrivna regler; en viss kultur i skolans värld. Den kulturen kan vara generell för många skolor, men kan också variera mellan skolor.

Det är viktigt att veta att det finns många typer av yttre och inre ramar som binder läraren i hans eller hennes val av handling. Det är viktigt att veta vad läraren har ansvar för, och vad som ligger utanför lärarens kontroll. (Imsen, 1999, s.313)

Hur uppfattar lärarna de möjligheter och begränsningar de har för att genomföra sitt uppdrag? Vilka strategier tillämpar lärarna för att fullfölja sina tolkningar, dels för klasserna, men också för de enskilda eleverna? Vid diskussionerna i lärarrummen framkommer att lärarna tycker sig ha möjlighet att påverka, inom vissa områden, medan det finns andra områden där de tycker sig vara relativt låsta. Det område som valdes för den här undersökningen var elevernas lärmiljöer och vilket förhållningssätt redan verksamma lärare har därtill. I vilken mån tycker lärarna att de kan påverka lärmiljöerna? Vilken betydelse tillskriver de lärmiljön vad det gäller elevernas lärande, deras studiemotivation och det sociala samspelet? Vilka överväganden gör lärarna när de planerar, vad upplevs som begränsningar och vad är deras drivkraft? Vilka skillnader och likheter finns mellan grupper av lärare; t.ex. har ämneslärare i språk ett förhållningssätt till lärmiljö och lärarna för de yngre eleverna ett annat?

I lärarrum och korridorer diskuteras också varför vissa elever inte trivs i skolan. Det kan vara mobbning, de tycker att de inte förstår, de upplever undervisningen som tråkig, onödig, enformig, och så vidare. Under min utbildning har jag haft funderingar vad jag kan göra för att förbättra för dessa elever när de blir mitt ansvar. Min egen utgångspunkt var att man kan vinna mycket genom att variera miljöerna för eleverna, gärna genom att vara utomhus. Jag ville ta reda på hur redan verksamma lärare tänker runt allt detta.

Syfte

Syftet för undersökningen var att få kunskaper om vad lärare i en norrländsk glesbygdskommun anser om olika lärmiljöers betydelse för elevers lärande och hur lärarna agerar utifrån detta.

Frågeställningar

1. Vad är avgörande för vilka lärmiljöer lärare väljer för sina elever?
2. Vilken betydelse tillskriver lärare val av lärmiljö ha för enskilda elever?
3. Anser lärare att miljö och studiemotivation har samband? I så fall hur?
4. Anser lärare att det finns skillnader mellan hur lärare för åk F – 6 agerar beträffande lärmiljö jämfört med lärare för åk 7 – 9? I så fall hur?
5. Anser lärare att det finns det skillnader mellan hur lärare i olika ämnen ser på lärmiljö? I så fall hur?

Metod

Datainsamlingsmetod

För att få en bas att stå på inför undersökningen repeterades en del inläringsteorier. Imsen (2006) menar att inläringsteori inte ger nyckeln till elevens hemliga ”lärorum”, men inläringsteori är viktig eftersom den bidrar till att öka lärarens förståelse för elevens sätt att tänka och hjälper läraren att se klarare på elevens förståelseprocess. ”Teorier är glasögon att se med” (s.201) Med detta som utgångspunkt anträdde jag resan!

Denscombe (2000) skriver att ingen forskningsmetod egentligen kan anses som den rätta, utan att varje metod har sina fördelar och nackdelar; ingen av dem sitter inne med nyckeln till sanningen. Varje metod närmar sig datainsamlingen med vissa antaganden, en ny typ av data föds med inneboende starka och svaga sidor i förhållande till den specifika forskningen och de praktiska möjligheter (tid, resurser, tillträde) som forskaren har. Han beskriver också att olika metoder kan användas i samma forskning. Varje metod ger saken en särskild vinkling, vilket kan användas för att jämföra och kontrastera. Att använda sig av flera metoder ger ett tidsbortfall för den första metoden och detta måste forskaren ta hänsyn till. Att använda sig av flera metoder kan antingen bekräfta eller förkasta resultaten i den första metoden, vilket följaktligen ger forskaren ökad möjlighet att kontrollera sitt resultat. Allt detta måste övervägas i valet av metod eller metoder. Bruket av flera metoder kan utformas med en tydlig ordningsföljd i åtanke, så att raden av undersökningsmoment kan följas och kontrolleras, i motsats till att bara använda flera metoder för att simultant undersöka samma sak.

I en del fall kan en kombination (metodtriangulering) vara det mest lämpliga angreppssättet. Genom att använda flera källor för sin beskrivning kan metoder komplettera varandra och ibland vara ett tänkbart och lämpligt tillvägagångssätt för att få ett område belyst på ett mer allsidigt sätt. (Stukat, 2005, s.36)

Metodtriangulering valdes som undersökningsmetod, för att fånga så många funderingar och vinklingar som möjligt. Lärare på tre F-9 skolor, besvarade en enkät om hur de funderar och värderar elevernas lärmiljöer. Som ytterligare fördjupning intervjuades ett par lärare från varje skola. Undersökningen är kvalitativ.

Kvalitativ forskning bygger å andra sidan på att omvandla det som observeras, rapporteras eller

registreras till skrivna ord, inte siffror. Informationskällorna behöver inte - vilket är viktigt att notera – skilja sig åt mellan kvalitativa och kvantitativa tillvägagångssätt. Det som skiljer sig åt är sättet varpå informationerna omvandlas till kvalitativa *data* (ord) eller kvantitativa *data* (siffror). (Denscombe, 2000, s.204)

Stukát (2005) skriver att det man ovillkorligen måste fundera på när man iordningställer en enkät är vad i informanternas bakgrund som man behöver ta reda på, för att se om deras svar har att göra med sådana faktorer (kön, ålder, utbildning etc.) Av den anledningen innehöll första delen av enkäten till undersökningen frågor om kön, åldersgrupp, antal år i yrket, om man var behörig eller obehörig lärare, i vilka årskurser och i vilka ämnen man undervisar, om man har huvudämne eller speciell inriktning, vilka klassrum man använder och om man vistas i någon annan miljö någon gång. Allt denna information behövdes för att avgöra om det gick att uttolka samband mellan bakgrund och svaren på frågeställningarna. Fortsättningen på enkäten innehöll ett antal öppna frågor – ostrukturerat frågeformulär – där informanterna själva skulle motivera sina svar (se bilaga I – III). De frågorna handlade mer om lärarens egna känslor inför sina miljöval. Denna utformning på frågorna valdes därför att det var omöjligt att veta vad lärarna skulle svara, och av den anledningen kunde inte ett strukturerat frågeformulär med fastställda svarsalternativ skapas. I ett försök att inte styra svaren i någon riktning, frågades efter både för- och nackdelar i den fysiska miljön, vilken avgränsats till 1. klassrummet, 2. övrig inomhusmiljö (grupprum, andra typer av lektionssalar, studiebesök utanför skolan med mera) och 3. utomhusmiljö. För att få en uppfattning om hur tidsfördelningen är mellan dessa tre miljöer ombads informanterna uppskatta den och ange fördelningen i procent. I en frågeställning efterfrågades vad som har avgörande betydelse, när lärare väljer lärmiljö för sina elever. En fråga berörde lärarnas egen tillfredsställelse med att arbeta i de olika miljöerna. De sista frågorna handlade om vilka reflektioner lärarna har om lärmiljöns betydelse för elevernas lärande. Enkäten avslutades med ”övriga synpunkter”, för att också täcka in det som eventuellt saknades i frågorna.

Det mest intressanta i en undersökning torde vara att få spännande infallsvinklar och oväntade resultat. Genom att göra semistrukturerade intervjuer eller djupintervjuer kan respondenterna utveckla svaren längre än i en enkät. Chansen att få ytterligare bredd i undersökningen ökar härigenom. Därför gjordes semistrukturerade intervjuer, med hjälp av enkätfrågorna och frågeställningarna (bilaga I – III, IV). Tre längre och tre kortare intervjuer genomfördes. De längre av intervjuerna bandades, medan det under de kortare intervjuerna endast fördes anteckningar. Två av dessa var telefonintervjuer. Utgångspunkten för intervjuerna var enkäten och frågeställningarna, men i modifierad form för att passa intervjuerna.

Vid semistrukturerade intervjuer har intervjuaren fortfarande en färdig lista med ämnen som ska behandlas och frågor som ska besvaras. Intervjuaren är emellertid inställd på att vara flexibel när det gäller ämnenas ordningsföljd, och – vilket kanske är ännu mer betecknande – att låta den intervjuade utveckla sina idéer och tala mer utförligt om det ämne som intervjuaren tar upp. (Denscombe, 2000, s.135)

Stukát (2005) ”En skicklig intervjuare kan följa upp idéer, sondera svar och gå in på motiv och känslor på ett sätt som är omöjligt eller olämpligt i en strukturerad intervju eller enkät” (s.39). Även en ovan intervjuare klarar bättre att få fram mer djupgående information än vad man får fram genom en enkät, menar han.

Observation som forskningsmetod, kändes inte relevant för den här undersökningen. Det undersökningen handlade om var i vilka miljöer lärare väljer att ha sina lektioner och hur lärare tänker, känner och reflekterar över dessa val. Den första delen – var man väljer att ha

lektionerna – kan man fråga om, och vad man tänker, känner och reflekterar över är naturligtvis svårt att observera.

Urval

Undersökningen inriktades på en glesbygdskommun, och i den de tre skolor som har hela spannet av elever i grundskolan, F (förskoleklass) till årskurs 9. Enkäten delades ut till alla lärare på dessa skolor, behöriga som obehöriga, totalt 72 stycken. Lärare på de övriga skolorna i kommunen exkluderades, då antalet respondenter var tillräckligt stort för undersökningen med hänsyn till tidsaspekten och att de övriga skolorna inte hade elever hela vägen från F – 9.

Principen är att välja ut stickprovet på ett sådant sätt att inte någon väsentlig information förloras jämfört med den information man skulle fått från hela populationen. Strävan är att få ett representativt stickprov, dvs. ett urval som ger en bild av populationen i miniatyr. (Stukat, 2005, s.57)

Många funderingar återstod, som inte kunde rymmas inom enkäten, vilket var anledningen till att ett antal intervjuer genomfördes. En av frågeställningarna handlade om eventuella skillnader mellan miljöval för elever i år F–6 och år 7–9, därför valdes en lärare från vardera nivån på varje skola; totalt sex lärare. En av dessa lärare arbetar med GSPR (gården som pedagogisk resurs) och valdes därför ut, då det för undersökningen skulle vara intressant att intervjua någon med stor erfarenhet från annan undervisningsmiljö. Genom att *välja* den läraren, säkerställde jag att få intervjua någon lärare som använde sig av annan lärmiljö än klassrummet. Jag räknade med att i det slumpmässiga urvalet skulle finnas lärare som inte använde sig särskilt mycket av andra lärmiljöer än klassrummet, vilket stämde.

I stället för att söka efter en representativ grupp med hjälp av någon slumpmässig urvalsmetod, tar man ut de mest avvikande personerna och struntar i den stora mittengruppen. På det här sättet kan man kontrastera två mycket olika grupper vilket brukar ge särskilt tydliga och intressanta skillnader. (Stukat, 2005, s.63)

De övriga fem valdes slumpmässigt på så sätt att jag helt enkelt letade rätt på rubriken ”personal” vid aktuell skola i skolkatalogen, blundade och pekade utan att titta på bilden innan. Skolkatalogen hade ett par år på nacken. Trots detta enkla förfaringssätt blev fördelningen på sätt och vis jämn, med tanke på könsfördelningen på dem som besvarat enkäten, 70 % kvinnor och 30 % män. Två kvinnliga lärare och en manlig för de yngre eleverna respektive två kvinnliga och en manlig lärare för de äldre eleverna intervjuades.

Bortfallsanalys

Min önskan att få in enkätsvaren snabbt gjorde att ett kort sista inlämningsdatum gavs, i tron att lärarna då skulle fylla i enkäten med detsamma. Detta var ett misstag, då man inte ansåg sig ha tid och istället lade undan den. Vid förfrågan via telefonkontakt om hur många enkäter som lämnats in var resultatet nedslående. Därför åkte jag åter ut till skolorna och bad lärarna fylla i enkäten. Inlämningsdatum förlängdes till efter höstlovet, i förhoppning om att de då inte skulle vara så stressade. Stress torde vara den största anledningen till att man valde bort enkäten och prioriterade annat, som man inte kunde välja bort. Efter den förlängningen av inlämningstiden fanns det inte möjlighet att förlänga ytterligare. Stukat (2005) skriver ”Efter en taktfull fördröjning bör man påminna dessa människor, och eventuellt till och med försöka övertala dem att svara” (s. 30) Han skriver även att ”Stressade människor har knappast tid att ställa upp.” (s.28) Vid förfrågan om bortfallet angav de intervjuade respondenterna också att stress vara den mest sannolika orsaken till bortfallet. Strax före lovet var det mycket som

skulle slutföras. Enkäten var tämligen omfattande och tidskrävande i och med de öppna frågorna där man skulle motivera sina svar. En del av lärarna tyckte att enkäten var svår att fylla i. Vid besöket på skolan frågade jag ett par stycken av lärarna och en lärare sa ”Man måste tänka till!” och en annan av dem tyckte ”Den tar en stund att fylla i, om man ska vara seriös, och det vill man ju!”

Det var en avvägning mellan att minska ner frågorna och göra dem enkla, och att försöka få svar på så mycket som möjligt. Det fanns en del förtydliganden i förtexten, men det hade varit bra om jag varit närvarande och kunnat svara på eventuella funderingar, så som planeringen var från början. Det optimala hade varit att lärarna hade fått gemensam mötestid till att fylla i enkäten. På en av skolorna fungerade det så, förutom att två av de lärarna hade möten inbokade den tiden. Den skolan hade också den bästa svarsfrekvensen.

Lärare A trodde att man ”kanske helt enkelt inte brydde sig; det tog för lång tid, orkade inte...” Lärare F uttryckte ”Vi har också haft andra enkätundersökningar att fylla i, så det blev lite för mycket...”

Dels är det mycket att göra nu, dels att du inte är här. Hade du varit här som praktikant, då hade man varenda gång man sett dig tänkt... så är det ju när vi har praktikanter, så säger dom, på fredag är det sista dagen... just det, hon ska få med den där också innan hon åker... Så tror jag att det är... Men sen tror jag också att det litegrann... att en del kan tycka att den är lite svår, eftersom man kanske inte är så... för det här med utomhuspedagogik, då blir det lite obehagligare. Hade det handlat om... om tupperware plastgrejor då tror jag fler har fyllt i, för det är man intresserad av... (skratt)
(Lärare B)

Det kan också vara så att några inte hade lust att deklarerat sina ställningstaganden för mig. Anonymiteten gentemot mig är ringa, då bakgrundsfrågorna oftast avslöjar, vem som svarat vad. Det är små skolor, med få anställda. Jag har inte påstått att de skulle vara anonyma för mig, men däremot skrivit att ingen fler än möjligen min handledare skulle ta del av enkäterna. Vissa kanske kände sig påhoppade, i och med att de endast undervisar i klassrummet. Detta var inte min mening, utan intresset låg i att undersöka *orsakerna* till deras val. Stukat (2005) skriver ”Vissa ämnen är tabubelagda och andra är känsliga.”(s.28)

Ett visst bortfall får man kanske alltid räkna med när man använder sig av enkäter, eftersom ingen kan tvingas att delta i den sortens undersökningar. Några är roade av att fylla i enkäter, medan andra avskyr det.

Forskaren måste förutspå den sannolika svarsfrekvensen, baserad på den typ av surveyundersökning som genomförs, och konstruera urvalsstorleken så att det finns utrymme för bortfallet. Om forskaren vill ha ett urval som omfattar 100 personer och använder postenkäter med en förväntad svarsfrekvens 30 procent, måste det ursprungliga urvalet vara 334 personer. (Stukat, 2005, s.33)

”Det största problemet med låg svarsfrekvens är att forskaren inte har någon aning om huruvida de som inte svarade på något särskilt sätt skilde sig från dem som svarade.” (Stukat, 2005, s.29)

Bortfallet på undersökningen blev 48,6 %.

Procedur

Enkäten iordningställdes utifrån beskrivning i Stukat (2005) om bakgrundsfrågor. Vidare skrevs alla möjliga funderingar ner, och därefter valdes de ut som passade ihop med

frågeställningarna. Efter iordningställandet av enkäten ombads en lärarkollega att besvara den, en liten pilotstudie. Vi gick sedan igenom frågorna per telefon, och de justerades utifrån hennes synpunkter. Därefter fyllde jag själv i enkäten och det tog ungefär tio minuter. Förhoppningen var att den inte skulle ta mer än 15 -20 minuter att fylla i, för lärarna som såg den för första gången.

Ett antal dagar togs i anspråk för att per telefon kontakta respektive skolas rektor, för att få tillstånd att komma och dela ut enkäterna på lärarnas mötestid. Det visade sig vara svårt att få tag på rektorerna. Den första rektorn, ansåg sig inte kunna belasta lärarna med ytterligare jobb inom så kort tid. Rektor ville istället dela ut enkäterna i lärarnas fack, så kunde lärarna fylla i enkäterna vid tillfälle. En rektor hade semester och den tredje rektorn gick inte att nå under dessa dagar. Tiden rann iväg, och löfte gavs av en av lärarna att komma under deras mötestid, vilket också skedde.

För att få mer vittgående information skulle sex intervjuer genomföras. Respondenterna kontaktades via telefon och tid bokades. Fyra av dem intervjuades personligen i enskilt rum på respektive skola. Mycket olika lång tid fanns till förfogande för intervjuerna, varför de blev olika djuplodande. Frågeguiden för dessa intervjuer bestod av enkäten och mina frågeställningar, något omformulerade för att passa i intervjuerna (bil I - III, IV). Tre av dessa intervjuer bandades och transkriberades sedan. Under de återstående tre intervjuerna fördes anteckningar. Två av dessa intervjuer var telefonintervjuer. Anledningen till de förkortade intervjuerna var av rent praktiska skäl. Respondenten vid det personliga mötet var i tidsnöd. Att de två sista intervjuerna blev telefonintervjuer berodde på det geografiska avståndet, då tidsvinsten var avgörande, och det faktum att tre grundliga intervjuer redan gjorts.

Alla intervjuerna avrundades med en fråga om bortfallet och viktiga synpunkter gavs på detta. Därefter tackade jag för att de varit vänliga att ställa upp. Ingen tillfrågad avböjde att delta i intervjun.

Etiska överväganden

I informationstexten på enkäten gavs garantier för att svaren inte skulle läsas av någon annan än den som skapat den, (och möjligen dennas handledare, vilket inte har skett). Anonymiteten för deltagarna var tyvärr låg gentemot undersökaren, vilket en respondent anmärkt på. Trots detta har respondenten varit tillmötesgående och besvarat enkäten.

Strävan har varit att de intervjuade lärarna inte ska vara möjliga att identifiera. Det är en liten kommun, med små skolor, och därför har lärarna inte beskrivits tydligare än att åldersgruppen på eleverna de undervisar, angetts. De övriga bakgrundsfrågorna har inte redovisats för var och en de intervjuade respondenterna. Läraren som arbetar med GSPR kan dock identifieras och har därför tillfrågats både muntligen och skriftligen med citaten återgivna, om citaten kan återges på sätt som sker i arbetet, vilket respondenten utan tvekan godkände.

Bandinspelningar och enkäter kommer att förstöras när studien är avslutad och uppsatsen godkänd.

Analysmetod

Nedan redovisas först resultatet av enkätundersökningen (bilaga I - III), därefter resultatet av intervjuerna, som i första hand utgått från frågeställningarna (bilaga IV). Analysen av

enkäterna har gått till så att informationen sammanställts från varje skola separat på en egen enkät. På så sätt fanns informationen överskådligare på tre enkäter; en för skola X, en för Y, och en för Z, med informationen komprimerad. Detta för att lättare få överblick och kunna kategorisera. Återkommande likalydande formuleringar eller ord, och formuleringar som tolkats så att de betyder ungefär samma sak har markerats med färgpennor, för att underlätta kategoriseringen. Kategorierna har utkristalliserats utifrån de svar och kommentarer informanterna givit, och har alltså inte varit förutbestämda. Av den anledningen kan det ibland vara få kategorier, ibland många. Därefter har ytterligare genomgångar av enkäterna gjorts, kontroll av avprickningar (om kommentarerna verkligen funnits på sammanställningen), avvägningar av kategorierna. Ibland har det varit svårt att dra en gräns mellan olika kategorier. Alla svar har beaktats, och därigenom fås en bredd av hur lärarna har resonerat. Steg två har varit att titta på hur många gånger en orsak eller kommentar anges, för att få en uppfattning om hur allmän den reflektionen är. Denscombe (2000) skriver om forskarens inblandning eller neutralitet i den kvalitativa forskningen, att jämfört med kvantitativ forskning tenderar kvalitativ forskning att lägga större vikt vid forskarens roll i konstruktionen av data, då utrymme knappast finns för standardiserade forskningsinstrument.

Det är snarare så att man uppfattar forskaren som det centrala ”mätinstrumentet” och att forskarens jag (hans eller hennes bakgrund, värderingar, identitet och övertygelser) har en viktig påverkan på karaktären i de data som samlas in och på tolkningar av dessa data. (Denscombe, 2000, s.207)

Under genomgången av enkäterna, framkom en relativt tydlig gräns mellan dem som mestadels undervisade i klassrummet och dem som använde sig av lite olika miljöer. Respondenterna uppskattade tidsfördelningen av undervisningsmiljö i procent och gränsen som utkristalliserade sig låg vid 20 % mellan klassrummet å ena sidan och övrig inomhusmiljö/utomhusmiljö å andra sidan. Syftet med undersökningen var att öka kunskapen om lärares agerande utifrån vad de anser om olika lärmiljöers betydelse för elevers lärande. Av den anledningen var det intressant att titta extra på den grupp av lärare som använde sig av flera olika miljöer. Jämförelser mellan den stora och den lilla gruppen gjordes med avseende på lärarnas ålder, år i yrket och kön. Jämförelser har också gjorts i den lilla gruppen mellan hur många lärare som undervisar de yngre eleverna och de äldre eleverna. Om lärarnas olika ämnesbehörigheter har betydelse för om man väljer att variera undervisningsmiljöerna, har också beaktats.

Analysen av intervjuerna har skett genom ett flertal genomläsningar av transkriberingarna och anteckningarna. Understrykningar i texten gjordes för att få överblick, och därefter har överföring till frågemallen skett, en spalt för vardera respondenten under varje fråga. Detta för att se eventuella likheter och skillnader i jämförelse med enkätundersökningens resultat. Genomgående har sökandet efter längre och mer uttömmande kommentarer i förhållande till de betydligt mer kortfattade reflektionerna i enkätsvaren, varit av intresse.

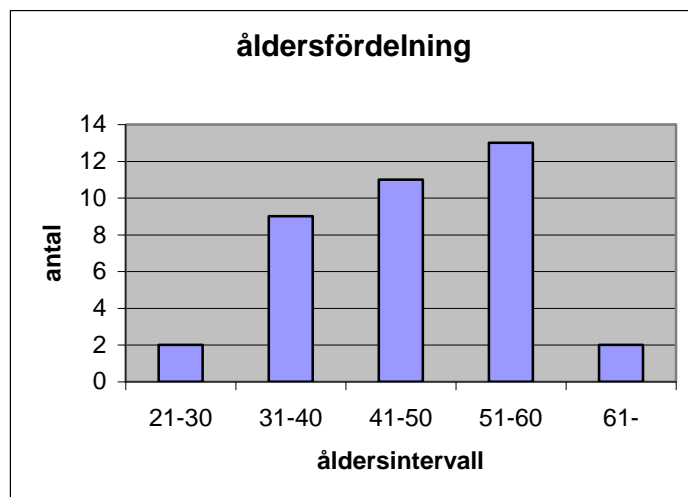
Resultat

Enkäter

Bakgrundsfrågor (Frågorna 1-8)

Enkäten delades ut till 72 lärare på tre skolor (X, Y, Z) vid vilka man undervisar elever från förskoleklass upp till och med årskurs nio. Enkäten besvarades av 37 lärare, ett bortfall på nästan 50 % (48,6 %). Av dem som besvarat enkäten är fördelningen 70 % kvinnor och 30 %

män. Tolv lärare arbetar med de yngre eleverna, 19 med de äldre och sex stycken arbetar med både yngre och äldre elever. En skola har "högstadiorganisation" för åk 6, d.v.s. ämneslärare istället för klasslärare, och de lärarna räknas därför här som att de arbetar med äldre elever. Enkäten besvarades av 31 behöriga och sex obehöriga lärare och deras år i yrket varierar från 1 till 41 år. De flesta lärare – 28 stycken – redovisar att de har "eget klassrum". Det är en tolkningsfråga vad man räknar som eget klassrum. En del av lärarna delar klassrummet med andra. Troligen har man inte räknat bildsal, slöjdsal, hemkunskapssal, gymnastiksal till eget klassrum. Frågan har uppfattats olika, då "eget klassrum" uppenbarligen inte varit tillräckligt tydligt definierat.



Figur 1. Figuren visar lärarnas åldersintervall och hur många lärare det är i varje intervall.

Tre fysiska miljöer

I undersökningen har uppdelning gjorts till tre olika fysiska miljöer. En av dem är begränsad till klassrummet. De två övriga omfattar betydligt mer. Övrig inomhusmiljö betyder i undersökningen allt i spannet mellan gruppum på den egna skolan till studiebesök på annan ort, men alltid inomhus. Den tredje indelningen är utomhusmiljö, vilken följaktligen också har en vid betydelse från den egna skolgården till utflykter med övernattningar i tält eller liknande. Utifrån denna grunddefinition på miljöer har frågorna ställts.

För att grundligt undersöka hur man funderar om miljövalet för eleverna har frågorna vänts och vridits på, så att de ibland uppfattats som om de faktiskt är samma. Lärarna har fått beskriva fördelar och nackdelar i de tre avgränsade miljöerna. Avsikten har i första hand varit att få en *vid* uppfattning om vilka *skilda* orsaker som uppfattas som positivt respektive negativt i just den specifika miljön. I andra hand att få en uppfattning om hur *allmän* samma uppfattning har varit, hur många gånger en uppfattning nämns. Avsikten har inte varit att värdera lärarnas svar.

Klassrummet (fråga 9a och b)

Beskriv eventuella fördelar med arbetet i klassrummet.

Det blev nästan 30 olika synpunkter och de har kategoriserats i fem grupper. Vissa svar kan i princip passa in i två kategorier, men i de fallen har jag valt en av kategorierna. Vissa lärare

har markerat några frågor med frågetecknen, och jag har då tolkat detta till att de inte förstått frågan.

1. Materiel/praktiskt; här hamnar kommentarer som att materiel finns, teknisk utrustning, rummet är anpassat för lagom många elever, alla ser och hör varandra, det är rationellt och det finns anteckningsmöjligheter.
2. Kontroll på eleverna; överblick, kontroll, lätt att hålla ihop gruppen/undervisningen, alla får samma info, ostört för andra störningar, fokus på arbetet, styra undervisningen, bekvämt med sin plats.
3. Arbetsmiljö; handlar om bra ljus, temperatur, skrivvänligt och att ergonomin är bra.
4. Trygghet för eleverna; det är lugnt och tryggt, känd miljö, hemklassrum för elever med koncentrationssvårigheter och ingen blir bortglömd i klassrummet, känd miljö och man fixar till klassrummet som man vill ha det
5. Övrigt; tiden används effektivt, väderoberoende

Kategori 2 och 3 kunde kanske ha förts ihop, eftersom de handlade om elevernas arbetsmiljö, men kommentarerna var så många och skiljde sig ändå åt litegrann. Kategori 2 hade mer med hur eleverna uppförde sig att göra medan kategori 3 handlade om hur själva arbetsplatsen var utformad.

Vidare har sammanräkning skett för hur många gånger samma synpunkt tas upp av olika lärare. Den fördel som anges flest gånger är att det finns material tillgängligt i klassrummet, 16 gånger. Överblick och kontroll anges åtta gånger, men även andra formuleringar som ligger i närheten av detta anges fem gånger. Att det är ostört och fokus på arbetet anges fyra gånger. Övriga synpunkter har förekommit en eller två gånger. Flera olika kommentarer nämndes endast en gång och har sorterats under övrigt. Alla olika formuleringar är inte angivna ovan. De flesta lärarna har angett fler än en synpunkt.

Beskriv eventuella nackdelar med arbetet i klassrummet.

Även här blev det många beskrivningar och de grupperades i fem kategorier.

1. Arbetsmiljö; instängt, för mycket stillasittande, trångt, högljutt, störning mellan eleverna, dålig luft, syrebrist, mycket ljud och rörelse, dålig miljö, svårt att få till bra gruppdiskussioner – för trångt.
2. Trist; tråkigt, trist, tråkigt med samma plats.
3. Skolkunskap; avskärmat från verkligheten, konstlad miljö, svårt att koppla ihop kunskapen.
4. Oestetiskt/fult; ful utrustning, man hinner inte fixa till klassrummet som man vill.
5. Övrigt; ”lättisamt att vara på sin plats – man blir lite lat”, fint väder, få sinnen får stimulans, inga nackdelar.

De kommentarer som nämnts en gång har sorterats under övrigt. Vid genomgång av hur många gånger samma uppfattning anges framkommer att kommentarer om den konkreta arbetsmiljön får åtta markeringar, därefter anges ”trist” sex gånger och ”skolkunskap” anges också sex gånger. Oestetiskt eller fult har tre lärare skrivit.

Övrig inomhusmiljö (fråga 10a och b)

Beskriv eventuella fördelar med arbetet i övrig inomhusmiljö.

Fördelar med att arbeta i övriga inomhusmiljöer har indelats i tre kategorier

1. Situerat lärande skrivs som; vidgad lokalkännedom, lättare att förstå i rätt miljö, händelsekedjor, ökad förståelse, helhetssyn, ämnessamarbete, överföra ämneskunskaper – bättre helhetssyn, att man kan utnyttja slöjdens erfarenheter i andra ämnen t.ex. problemlösning.
2. Utnyttja lokalerna i skolan formuleras som; möjligt att gruppera (grupprum), sitta enskilt i lugn och ro, anpassade lokaler – i kök känner eleven igen sig (om hemkunskapens lokaler), andra lokaler är anpassade till speciella aktiviteter t.ex. bad och gympa, statushöjning på ämnet – eleverna fattar inte alltid vilket ämne de har (om de inte har det i ”rätt” sal).
3. Variation; anges som ökad lust och att elevintresse tas tillvara, variation, nya intryck, bra med förändring, möjligheter att se elever i andra ämnen än sitt eget, bryter klassrumsmönster.

Tolv lärare har valt att inte kommentera frågan. Två har markerat med frågetecknen. Nio lärare beskriver på olika sätt situerat lärande. Åtta stycken nämner fördelen med att utnyttja skolans övriga lokaler som t.ex. grupprum och hemkunskapssalen. Sex lärare menar att det är bra med variation och kopplar ihop det med ökad lust och intresse hos eleverna.

Beskriv eventuella nackdelar med arbetet i övrig inomhusmiljö.

Nackdelarna med att arbeta i andra inomhusmiljöer har indelats i fyra kategorier.

1. Otrygghet; där förändringar är svårt för vissa elever, särskilt de som kräver struktur.
2. Koncentration och kontroll; uppmärksamheten som riktas åt annat håll, oroligt och oseriöst från elevernas sida, svårt att kontrollera om eleverna gör det de ska.
3. Arbetsmiljön; t.ex. hög ljudvolym.
4. Materiel; förflyttning av materiel, man har ”dålig koll på grejorna”.

Femton lärare har valt att inte ge några kommentarer på denna fråga. Två har markerat med frågetecknen och ger därför inga kommentarer. Fem lärare tar upp att vissa elever upplever otrygghet vid förändring, fyra ger kommentarer om att elevernas koncentration störs, fyra nämner problem vid materielförflyttning. Övrig inomhusmiljö kommenteras betydligt sparsammare än klassrummet.

Utomhusmiljö (fråga 11a och b)

Beskriv eventuella fördelar med arbetet utomhus.

Utomhusmiljön fick många kommentarer, trots att 12 lärare avstod att kommentera fördelarna och 13 avstod att kommentera nackdelarna. De som har gett kommentarer har istället angett flera olika fördelar, som förts till respektive kategori.

Fördelarna med att arbeta utomhus har grupperats i fem kategorier:

1. Djur/natur/friluft; där kommentarerna är frisk luft, närhet till naturen, utnyttja naturen i undervisningen, träna att vara ute i alla väder, nära djur och natur.
2. Praktiskt arbete som t.ex. praktisk matte – bra, ”learning by doing”, lättare att laborera, förankra arbetet med praktiskt arbete.
3. Rörelse; kondition, alertare barn, tillfällen till lek och lärande, frihet, rörelse, många sinnen stimuleras, de som behöver röra sig får det, de som inte brukar röra på sig, måste.
4. Att se eleven i ett annat perspektiv.
5. Materiel, man måste välja enkla alternativ för att ta sig ut t.ex. i bildarbete och hemkunskap.

Till antalet är de kommentarer som förts under den första kategorin flest; 19 stycken, varav elva av dessa kommenteras ”frisk luft”. Kategorierna praktiskt arbete och rörelse får vardera tio kommentarer. Att se eleven i ett annat perspektiv nämns fem gånger. Materiel och hur man kan göra utomhusaktiviteten rent praktiskt tas upp av ett par lärare.

Beskriv eventuella nackdelar med arbetet utomhus.

Nackdelar med att arbeta utomhus har indelats i sex kategorier.

1. Djur/natur/ ”friluft”; där man menar att vädret och klädsel är en besvärlig del av att vara utomhus och att eleverna inte vill vara utomhus, insekter nämns också.
2. Koncentration/fokus; det är svårt att få eleverna att fokusera och ta instruktion, svårt för läraren att göra sig hörd, okoncentrerade elever och att de inte tar uppgiften på allvar.
3. Kontroll; man har mindre kontroll på eleverna, risk för ”drop outs”, svårare att samla gruppen, stora grupper är svårt.
4. Materiel; att man inte har tillgång till tekniska hjälpmedel.
5. Trygghet; förändring är svårt för vissa elever, ger otrygghet.
6. Tidsaspekten; att det tar lång tid att ta sig ut, eller till och från t.ex. skolskogen.

Bekymmer med väder, klädsel och insekter tas upp tolv gånger (insekter nämns en gång). Elevernas förmåga att fokusera när de är utomhus tas upp elva gånger. Sju lärare tycker att det är svårt att ha kontroll på eleverna, fem nämner materiel, två tar upp tryggheten för vissa elever, en nämner tidsaspekten och en har markerat med frågetecknet.

Några lärare har gett sammanfattande kommentarer för fråga 9 -11, t.ex. ”Jag försöker lägga undervisningen där jag ser att eleverna får ut ’mest’ och det bästa av tiden.”

Fördelning av undervisningstid mellan de tre miljöerna (fråga 12).

Hur fördelar Du Din undervisningstid mellan klassrummet, övrig inomhusmiljö och utomhus (uppskatta i procent)?

För att få en uppfattning om hur lärarna fördelar sin undervisningstid mellan klassrummet, övrig inomhusmiljö och utomhusmiljö, ombads de uppskatta den och ange i procent. Sex stycken är alltid i klassrummet, och då handlar det om slöjd, specialundervisning och något kärnämne. De som är ute mest – upp till 50 % – är idrottslärarna och de tillbringar också mycket tid i övrig inomhusmiljö dit gymnastiksalen då räknas. Av de 31 lärare som försökt uppskatta hur de fördelar sin tid mellan klassrummet, övrig inomhusmiljö och utomhus är 14 av dem mer än 20 % av tiden i andra miljöer än klassrummet.

Vad har avgörande betydelse i valet mellan de tre miljöerna (fråga 13)

Denna fråga har av några uppfattats som samma som frågorna 9a, 10a och 11a, där fördelar ska anges för de olika miljöerna. Frågan ställdes för att få en uppfattning om hur lärarna prioriterar mellan dessa fördelar, när de väljer var de ska ha sin undervisning. Man måste också komma ihåg att nackdelarna kan ha en utslagsgivande tyngd i valet, om man ser för stora svårigheter med att vistas i en annan miljö än den ”vanliga” d.v.s. klassrummet.

En lärare har besvarat frågan såhär: Klassrummet, ”Här är vi vid genomgångar och när vi läser och skriver, övrig inomhusmiljö; använder vi när eleverna arbetar i par eller grupp, används också när jag rörligt arbetar med hela klassen i t.ex. matematik, utomhusmiljö måste vi vara i för att ta del av verkligheten och för att tillfredsställa alla med rörelsebehov.”

Genomgående har man ansett att syftet med lektionen är avgörande. Särskilt tydligt är det gällande övrig inomhusmiljö och utomhusmiljö. I klassrumsmiljön anges också tillgången till materiel och utrustning, att eleverna är nära och vana vid miljön, att det är lättsamt och kräver inte extra planering, vara av stor betydelse. För klassrumsmiljön anges närmast trygghet för eleverna och sedan en bra arbetsmiljö. Enstaka kommentarer om koncentration och kontroll förekommer också. En lärare är alltid i klassrummet och anser sig därmed inte göra något val. Övrig inomhusmiljö har få kommentarer, men de som förekommer är ganska olika förutom att flera angett syftet. Trygghet, omväxling, grupparbete, arbetsmiljö och samplanering i arbetslaget är exempel på faktorer som kan ha avgörande betydelse för valet av annan inomhusmiljö än klassrummet.

För utomhusmiljön har nästan hälften av dem som besvarat frågan angett syftet vara avgörande. I övrigt har fyra stycken tagit upp att det är värdefullt att vara i "verkligheten". I biologi nämns till exempel att det är "fördel att se arter i rätt miljö", någon nämner elevernas rörelsebehov, en annan att de får använda fler sinnen utomhus. Tre lärare har skrivit att det medför extra planering att vara utomhus, vilket troligen betyder en hämmande effekt på att välja det alternativet. Några kommentarer finns om kontroll och fokus, gruppen, och att eleverna mår bra av omväxling.

Relativt många har avstått från att kommentera frågan; 13 klassrumsmiljön, 16 övrig inomhusmiljö och 13 utomhusmiljön. Tre har markerat med frågetecknen på frågan om klassrummet och övrig inomhusmiljö, två har markerat med frågetecknen på frågan om utomhusmiljön.

*Tillfredsställelse med arbetet i var och en av de tre miljöerna (fråga 14)
Motivera på vilket sätt Du känner tillfredsställelse med arbetet i a) klassrummet,
b) övrig inomhusmiljö, c) utomhusmiljö.*

Tanken med den frågan var att få kommentarer om känsloupplevelsen hos läraren. Frågan har inte alltid uppfattats så. Ofta reflekterar man över hur eleverna mår, vilket är en oväntad bonus på denna fråga.

Sju lärare anger att de känner tillfredsställelse i klassrummet, därför att det känns tryggt både för lärare och för elever. Fem tycker om att det är lugnt, eleverna jobbar med det de ska och målet för verksamheten nås. "Aha-upplevelser för eleven som totalt tappat självförtroendet" (skriver en lärare som enbart arbetar i klassrummet). Fyra menar att arbetsmiljö, som bra ljus, temperatur, iordningställt klassrum efter lärarens smak har betydelse för deras välbefinnande. Tre uppskattar att både de själva och eleverna vet var allt materiel finns. Kontroll nämns av två lärare. 13 har valt att avstå från att kommentera frågan och en lärare har markerat med frågetecknen.

Övrig inomhusmiljö har vitt skilda kommentarer. Några av kommentarerna är; när alla eleverna jobbar och utvecklas, när eleverna ser samband teori/praktik, målet för verksamheten nås, uppfatta fler sidor hos eleven, god kontakt med elever, nya intryck, variation med mera. 16 lärare har avstått från att kommentera frågan och en har markerat med frågetecknen.

Kommentarerna om utomhusmiljön handlar mer än övriga kommentarer om de känslomässiga upplevelser som läraren har. Utomhusmiljön får också flest kommentarer på denna fråga. Sex kommentarer handlar om naturupplevelsen som skog/natur, stimulerande skolskog, fina

områden, frisk luft och så vidare. Därefter ges fyra kommentarer om motivation som upptäckarglädje, eleverna blir inte lika lätt trötta och otåliga som i klassrummet, variation, nya intryck. Också fyra kommentarer handlar om att förankra kunskap; eleverna ser samband teori/praktik. Tre kommentarer tar upp välmående; friska barn, frihetskänsla, skönt att vara ute. Ett par lärare skriver att de får god kontakt med sina elever i utomhusmiljön och att det upplevs som positivt att se eleverna i andra situationer. En lärare skriver att det är lättare utomhus att integrera flera ämnen i undervisningen. Någon skriver "tillfredsställelsen har nog inget med miljön att göra". Några har gett sammanfattande kommentarer om alla tre miljöerna som "Tillfredsställelse är det när eleverna aktivt jobbar med ngt och utvecklas. Sker i alla miljöer om innehållet är relevant" och "Alla är OK men på olika sätt".

Avstått att kommentera har 12 lärare gjort och en har markerat med frågetecknen.

Miljöns betydelse för elevernas lärande (fråga 15)

Anser Du miljön ha någon påverkan på Dina elevers lärande?

Sju av lärarna har inte besvarat frågan. Alla övriga har svarat ja. Under motivera har flera exemplifierat hur de resonerar om detta. Miljöns betydelse för inläring har indelats i fyra kategorier.

1. Trivsamt/motiverande; stimulerande miljö – presterar bättre, motiverande miljö – motiverande arbete, positiv miljö – positivt lärande och den läraren tillägger att det är viktigt med grupprum, närhet till bibliotek och fungerande datorer. Vidare skriver en att miljön påverkar humöret och inställningen, det ska vara trivsamt: växter, behaglig belysning och gardiner. Vidare anges att en fattig miljö inverkar negativt på inläring och försvårar koncentrationen. En lärare skriver att stimulerande, lugn miljö kan vara avgörande och en annan skriver "trygg, trivsamt och lugn miljö måste väl vara en strävan för oss lärare?" och fortsätter med en motfråga: "Hur vill vi själva ha det?"
13 lärare har angett någon kommentar som förts till denna kategori.
2. Variation/mångfald; man skriver t.ex. omväxling, inspirerande miljö – nyfikenhet, variation i miljön är bra för lärande. "För att någon gång 'passa' för varje individ är mångfald ett ledord." "Eftersom elever fungerar bäst i olika miljöer är det min skyldighet att variera miljöerna." "Ju fler sinnen som kopplas in, desto större möjlighet för eleven att kunna lyckas, och ger ökad motivation och ork att ta kampen mot svårigheter".
Sex lärare har angett någon kommentar som förts till denna kategori.
3. Praktiskt handlande; "En del moment blir nog lättare att förstå och komma ihåg om man kan visa och genomföra med vardagliga föremål i vanlig miljö och inte bara tillrättalagda skolmateriel" skriver en lärare. "Mer bestående kunskap och mer verklighetsförankrad" står det hos någon. En av lärarna refererar "enligt Dunn & Dunn har miljö stor betydelse för elevens inläring".
Fyra lärare har angett någon kommentar som förts till denna kategori.
4. Rangordning av betydelse; En lärare skriver "Jag anser att lärdomarna blir mer beständiga om man får dem utomhus. De blir också mer verklighetsförankrade. Men jag tror att hur eleverna lär sig till större delen beror på intresse, motivation, dagsform och förmåga att fokusera". En lärare har rangordnat betydelsen av miljö på detta sätt.

Individuella skillnader mellan elever och vilken miljö de föredrar (fråga 16)

Har Du märkt om det finns individuella skillnader på vilken miljö Dina elever föredrar att arbeta i?

På den frågan har 22 lärare svarat ja, nio har svarat nej och resterande sex har avstått. Den frågan kunde också kommenteras, vilket 16 av dem som svarat ja gjorde och tre av dem som svarat nej.

Kategorierna har fått tre indelningar.

1. Rummet; man skriver att somliga behöver tystnad, andra musik, en del behöver helklass med diskussioner, medan en del vill arbeta enskilt i lugn miljö, de vill vara i grupprum och har svårt att arbeta lika koncentrerat i klassrummet. ”De säger att de trivs om klassrummet har lite extra ´myspys´ till exempel levande ljus, adventsstake, fräscha gardiner, sköna sittdynor, mjuk soffa...” skriver en lärare. 16 lärare har gett kommentarer som handlar om rummet och rummets möjligheter, som tystnad/musik, stor/liten grupp, ljuset, temperatur och hur trivsam möbleringen är.
2. Komma till sin rätt; Flera lärare skriver att en del elever kommer bättre till sin rätt utomhus och en del inomhus. En lärare skriver ”Några elever gjorde förvånande bra resultat i uppgift utomhus och vice versa.” Tio lärare har gett kommentarer som förts till denna kategori.
3. Rörelsebehov; Tre lärare har kommenterat elevers rörelsebehov; ”De som har behov av att röra på sig vill hellre vara ute”. ”Rörliga elever blir lugnare ute” ”De rastlösa behöver ´byta kanal´ – men just **de** behöver struktur och planering”.

En lärare skriver ”Elever är individer, vana spelar in mycket, men fram för allt är vi olika och trivs bra i olika miljöer.”

Nio stycken har svarat nej. Tre av dem har gett kommentarer. En av dem skriver att hon inte har tänkt så mycket på det. En skriver att hon inte märkt några skillnader men att ”det borde det vara” och den sista av dem skriver ”jag befinner mig i samma miljö, kan inte jämföra”.

Övriga synpunkter (fråga 17)

Några lärare har också gett synpunkter på enkäten och tyckt att den var alltför omfattande och tidskrävande. Tre stycken tycker att enkäten är svårare att besvara för dem med praktiska ämnen (bild, slöjd, hk...) En har kommenterat att man inte är särskilt anonym, eftersom man ska ange kön, ålder och inriktning, men har ändå besvarat enkäten. En lärare skriver att hon skulle vilja ”tänka friare” men att det är svårt när organisationen medför att alla jobbar på i sina klassrum. Hon hoppas dock att den närmaste framtiden bjuder förändringar, t.ex. via åtgärdsprogram.

Resultat i gruppen som undervisar mer än 20 % i annan miljö än klassrummet

Enkäterna har också sorterats efter hur mycket tid man uppskattar att man undervisar i annan miljö än i klassrummet och därefter tittat extra på de enkäter där man anger att man är 20 % eller mer i annan miljö. 31 lärare har försökt uppskatta hur de fördelar sin tid mellan klassrummet, övrig inomhusmiljö och utomhus. 14 lärare – sex män och åtta kvinnor – återstår i undersökningsgruppen när man exkluderat dem som arbetar mer än 80 % i klassrummet och man kan troligen inte dra några vittgående slutsatser av resultaten i en så liten grupp, men det är ändå intressant att titta närmare på den gruppen som alternerar mellan olika miljöer. Åldersfördelningen bland dessa lärare, visar att en lärare är mellan 21 – 30 år, fyra mellan 31 – 40, fem mellan 41 – 50 och fyra mellan 51 – 60 år. Ålder verkar alltså inte ha någon betydelse för hur man väljer. Om man tittar på antal år i yrket, finns inte heller någon tydlig tendens. Nyutbildade lärare, som lärare med över 30 år i yrket, finns representerade i

den här gruppen. Däremot verkar kön ha betydelse, åtminstone om man tittar på den här undersökningsgruppen. Könsfördelningen för hela den stora gruppen var 70 % kvinnor och 30 % män, men i den lilla utkristalliserade gruppen blev könsfördelningen 57 % kvinnor och 43 % män. I hela undersökningsgruppen fanns elva män varav sex av dem återfinns i den lilla gruppen. Procentuellt arbetar alltså 54,5 % av männen mer än 20 % i övrig inomhusmiljö eller utomhus. Motsvarande beräkning för kvinnorna blir åtta av 26 kvinnor, alltså 31 %. Denna beräkning har gjorts utifrån antagandet att de som inte procentuellt uppskattat fördelningen av arbetstid i olika miljöer, undervisar mer än 80 % i klassrummet, ett antagande som givetvis kan vara felaktigt. Vid omräkning, exkluderar de som inte angett någon procentfördelning, blir siffrorna lite annorlunda. Endast kvinnliga lärare hade avstått från att uppskatta sin fördelning av arbetstiden mellan olika miljöer. Det ger åtta av 21, alltså 38 % istället. På alla tre skolorna har man några lärare som undervisar 20 % eller mer i annan miljö än i klassrummet. Bland lärare för de äldre eleverna är det ämnet idrott/hälsa som står för den mesta aktiviteten utanför klassrummet. Idrottslärarna har ofta utomhusverksamhet, som skridskor, skidor, löpning, friidrott... och de använder sig inte heller av ett traditionellt klassrum. De återfinns därför i den här gruppen, med fördelning 50/50 ungefär, för övrig inomhusmiljö och utomhusmiljö, alltså ingen klassrumsmiljö.

Intervjuer

Lärare A, B, C undervisar de yngre eleverna och lärare D, E, F undervisar de äldre eleverna.

Under intervjuerna blev det överlag många funderingar och jämförelser mellan att vara i klassrummet eller utomhus. De intervjuade respondenterna angav ett ganska brett register av varför man valde miljöer som man gjorde.

Vad är avgörande för vilka lärmiljöer läraren väljer för sina elever?

Förutsättningarna verkar inte vara samma för lärare på olika nivåer. En del lärare syns ha större möjligheter att forma sin inomhusmiljö som de önskar eller att gå ut med eleverna.

”Om det är något särskilt kan man gå ut. Oftast är det praktiska saker och oftast blir det NO” (lärare A).

”Det står en sal på schemat, och undervisningen är väldigt sällan någon annanstans, tyvärr...” (lärare F).

Det är inte alltid så enkelt att bege sig utomhus, utan det kräver mer planering än att ”stanna kvar” i klassrummet. Men det verkar finnas en vilja att variera miljön genom att till exempel gå ut. Genomförandet försvåras av det praktiska runt omkring, som till exempel schemat, tiden man har till förfogande, påverkan på kollegors lektioner... Att kunna gå ut med eleverna, kan också vara avhängigt av tillgång på extra personal, när man upplever sig behöva det.

Tillgång till andra vuxna kan i vissa fall vara en förutsättning. Avståndet till skolskogen har stor betydelse, det är svårt att hinna dit, då den ligger på lite för långt avstånd. Ibland används området nära skolan istället, om det är någon enklare uppgift (lärare D)

Tidsfaktorn som vi har idag, allting ska ske på så kort tid... ”...”För jag känner en personlig stress att det är så kort tid... den där korta tiden dom är med mej, 40 minuter, då kör vi klassrummet och så gör vi det här...(lärare E)

I enkäten nämndes ofta trygghet vara en faktor som påverkade valet av miljö. En del elever blir otrygga eller obekväma i ovan miljö, menar några av de intervjuade lärarna.

”Det är viktigt att eleverna känner trygghet. En del blir olyckliga och otrygga i okända miljöer t.ex. studiebesök, de vill hålla handen, vara nära...” (lärare C)

Medan andra lärare verkar ha strategier för att hantera detta.

”De praktiskt lagda är vinnare ute, men det kan finnas otrygghet utanför klassrummet. Det överbrygger man genom att vänja, träna eleverna.” (lärare D)

Huvudsaken är att dom är trygga där dom är med sina klasskamrater. Trygga även i skogen. Det beror inte på platsen, är dom vana i skolskogen, är dom trygga där. Tryggheten i gruppen är viktig. Strategier för att hantera att de är trygga, ha rutiner även i skogen. Trygghetsram; dom känner till vad som gäller. (lärare A)

Har lärmiljöns betydelse för den enskilde eleven?

Det märks skillnader på hur olika elever kommer till sin rätt i olika miljöer, menar alla de intervjuade lärarna. Eller strålar, som en lärare uttrycker det.

”...en del strålar då, när vi är ute, exempelvis på gården eller på en fjällvandring...som inte strålar i klassrummet. Man kommer olika till sin rätt i olika miljöer... Sen har vi ju en del som strålar var dom än är.” (lärare B)

”För vissa spelar det ingen roll alls. Men det ska vara tryggt, lugnt och bra, både för lugna och stökiga elever.” (lärare C)

”Det är lättare att få studiero med trevligare miljö. Generellt lär dom sig mer om dom har lugnt omkring sig.” (lärare D)

Lärarna är överens om att alla elever är olika och att det för en del kan betyda mycket att få tillfälle till lärande i andra undervisningssituationer än i klassrummet, medan vissa elever lär sig oavsett miljö eller situation, menar man. Att vara i andra miljöer kan ge aha-upplevelser, både för lärare och för elever.

Vet man att man behärskar situationen inne i skolan och klassrum och så, men inte i skolskogen eller ute på skolgården... ja, så självklart känns inte det lika bekvämt. Men jag tror det är bra att visa på att... att vi är olika... Att barnen får med sig... att barn ser att Jeppe hade svårt för matten i klassrummet... men när vi gick ut och började mäta... då förstod han! Då kunde han jobba med ett måttband, och förstå och börja prata om omkrets, men i klassrummet, när vi var i matteboken, då förstod han ingenting. Även barn får en känsla att, min kompis han greppade det här, han har bra förmåga att lära in på det här sättet... (lärare E)

”Och jag har elever som har sagt så här: det är mycket lättare att räkna i matteboken, som har haft problem när vi räknar i verkligheten. Dom har större behov än dom kanske anar att vara ute och räkna.” (lärare B)

Lärare E hänvisar till forskarparet Dunn, som i sin forskning har visat att människor har olika inlärningsstilar. Lärare E, önskar mer variation och möjligheter att ordna sådana lärmiljöer uppbyggda enligt forskarnas idéer och rekommendationer.

Ja det är jag helt övertygad om och det visar ju dom här forskarna Dunn & Dunn. Dom visar ju på en massa olika faktorer som har betydelse för inläring ... jag köper deras koncept, helt och hållet. Visuellt, auditivt, kinestetiskt och taktilt, man säger VAKT för att komma ihåg det... och sen pratar dom också om miljön, om det är varmt eller kallt... Jag tycker det skulle vara spännande att kunna erbjuda sådana miljöer i klassrummet, att det finns olika öar i skolan där man får lära sig på olika sätt. Det finns en lugn mysig läshörna, med lite soft musik, där vet man, det där kan jag göra där... Det finns en hörna där jag kan jobba taktilt, jag behöver ta i saker, experimentera för att förstå matematik ... jag fattar inte det som står i boken... där jobbar man med det... så man får lära på det sätt som man gör bäst." (lärare E)

Lärare F önskar också att klassrumsmiljön skulle vara mer utifrån eleverna. Som det är nu är det svårt att skapa en miljö som fungerar för *någon* av eleverna, då det ofta blir alldeles för högljutt, eller man stör varandra på andra sätt, just därför att man är olika och har olika inlärningsstil.

Dom här lokalerna är ju byggda för att det ska sitta 20-30 elever på rad och så ska man lyssna på lärar'n som står där... Och då, när man själv vill att dom sitter i smågrupper och diskuterar, blir ju ljudet så fruktansvärt högt... för dom är engagerade, dom är intresserade och dom vill! Och så höjs nivån... så man skulle hellre vilja ha ett rum och grupprum runt omkring med glasväggar, så att man ändå kunde se dom. Så jag tror att... dom här eleverna som ändå har det här engagemanget... man dämpar dom... (lärare F)

"Det ultimata är ju att man skulle ha ...nu spånar jag fritt...det finns ju dom som lär sig bättre om dom går eller springer. Att man får sitta och studsa med en studsball... men det går ju inte, för grannen blir ju vansinnig" (lärare F).

Anser lärare att miljö och studiemotivation har något samband?

Resonemanget om miljö och studiemotivation hör tätt samman med frågeställningen om miljön har betydelse för den enskilda eleven. Det finns individuella skillnader, men miljö och studiemotivation hör ihop, det är man överens om.

"Det har jag sett genom åren, att det finns många av barnen som trivs absolut bäst i klassrummet... Och sen finns det många som trivs ypperligt när dom får vara ute på lantgården, den där dom är där, eller i skolskogen... så det finns ju individuella skillnader..." (lärare E).

Jag tror många gånger att vi lärare tror att det inte behöver vara så skoj, det är bara att spanna ögonen i dom och köra hårdare, och är man riktigt duktig så kör man en gång till också, så kan dom sen. Jag tror man missar miljön. Jag tror inte man förstår – och jag har ju inte belegg heller – men jag tror man underskattar miljön. Den är viktigare än vad man tror... Jag tror det!... Jag menar om du själv går på ett ställe, om du går på en föreläsning och det är en mysig miljö, du gillar föreläsaren, du har en positiv förväntan... du lyssnar ju på allt och vice versa. Jag tror det kan räcka att du får snabbigt hotellrum, så kan föreläsningen därpå vara sämre. Än om du, tänk på Storhogna, fortbildningen, med underbar mat, underbar miljö. Jag tror att det speglar hur mycket vi tar in. (lärare B)

"En asfaltplan är inte lika rolig..." (lärare A)

Finns det skillnader mellan hur lärare för åk F – 6 agerar beträffande lärmiljö jämfört med lärare för åk 7 – 9? I så fall hur?

Det är skillnad på möjligheter att påverka miljön i klassrummet för lärare för de yngre eleverna jämfört med lärare för de äldre eleverna. Lärarna för de yngre eleverna har sitt eget

klassrum, där de kan ställa i ordning efter eget gottfinnande, utan att riskera att stöta sig med någon kollega, menar en av respondenterna.

”Det är bra för lärarna att ha ett hemklassrum, för att kunna göra det trevligare. Det spelar roll om man inte har hemklassrum” (lärare C).

Det har visat sig att de äldre eleverna inte är utomhus i samma omfattning som de yngre.

”Det är svårare för en ’högstadielärare’. Man är beroende av varandra, så det behöver organiseras mycket mer” (lärare A).

Det är svårt för ämneslärare att hinna gå ut med sina elever, då de oftast inte har så långa arbetspass med samma elevgrupp, utan får en ny klass efter varje lektion. Både lärare A och D menar att det borde gå att arbeta tematiskt med de äldre eleverna.

Någon respondent menar att eleverna försvårar utevistelsen genom att inte ha förmåga eller vilja att vara rätt klädda. Eller att de helt enkelt inte vill gå ut.

En anledning till att jag inte är ute lika ofta är ju för att... ja men dom tycker det är tråkigt! Dom vill inte gå ut i skogen. Dom har inte kläder. För dom kan absolut inte ha på sig stövlar, för det är ju det fulaste som finns! Så när man är ute, dom fryser för dom har inte rätt kläder, och det blir bara en massa tjat... Så egentligen... man kanske borde ta den striden redan från början, så får dom frysa då i ett år... jag vet inte, men jag har inte gjort det än... (lärare F)

Finns det skillnader mellan hur lärare i olika ämnen ser på lärmiljö? I så fall hur?

När det gäller att vara utomhus kopplat till ämne menar några av lärarna att; ”Det är lättare för en biologilärare än t.ex. en mattelärare. Det är mer logiskt för vissa.” (lärare A)

Matte – går att jobba mer utanför klassrummet. Lite svårare är det med språk. SO går utomordentligt bra att ha utomhus; rollspel, levandegöra historia, religion, istället för boken. NO är definitivt ett uteämne... Men det är knöligare, det är fler individer inblandade, svårare att samordna olika lärare. (lärare D)

”Alla försöker få till en bra miljö utifrån sitt ämne.” (lärare C)

Avslutningsvis säger en av respondenterna beträffande lärmiljö och hur lärare i olika ämnen förhåller sig till det;

”Jag tror det är på individnivå. Jag tror det finns mattelärare som inte tror miljön påverkar och jag tror det finns dom som gör det. Och jag tror det är samma sak med språklärare eller SO-lärare...” (lärare F)

Diskussion

Resultatdiskussion

Syftet var att få kunskaper om vad lärare i en norrländsk glesbygdskommun anser om olika lärmiljöers betydelse för elevers lärande och hur lärarna agerar utifrån detta. Spannet av olikheter i kommentarer har varit stort. Jag har fått svar som jag förväntat mig och svar som jag inte förväntat mig, vilket var min intention.

Undersökningens inriktning är hur mycket vikt lärarna lägger vid lärmiljön; vilka val man gör, hur man anpassar sitt arbetssätt, vad som försvårar, vad som förenklar och vilka bevekelsegrunder man har för sina val av lärmiljö. Vidare undersöks om det föreligger något samband mellan lärarnas förhållningssätt till val av lärmiljö och i vilka ämnen man undervisar, eller val av lärmiljö i förhållande till om man undervisar yngre eller äldre elever.

Val av lärmiljö

Den första av frågeställningarna lyder; vad är avgörande för vilka lärmiljöer lärare väljer för sina elever? På frågorna 9, 10 och 11 har lärarna beskrivit fördelarna och nackdelarna med respektive miljö, och på fråga 13 har de angett vad som är avgörande för vilken miljö de väljer. Syftet med lektionen, är vad de flesta anger vara avgörande, och oftare anges detta på kommentarerna om övrig inomhusmiljö och utomhusmiljö. Olsson (2002) tar oss med till Coombes school i England, där man arbetar mycket med teman med olika syften, vilka mestadels är kända för eleverna. Det kan vara långsiktiga teman som tar flera månader eller teman som bara tar en dag. Man arbetar både inomhus och utomhus, och miljön är under ständig förändring. Syftet styr den förändringen.

Lärarna i undersökningen menar också att materiel och utrustning till stor del är avgörande för var man väljer att ha sina lektioner, främst när man väljer klassrummet. Det är praktiskt, lättsamt, ingen extra planering, eleverna är trygga, nära och känner till premisserna för klassrummet. Kontroll och koncentration underlättas i klassrummet, där störande inslag är minimerade.

Om man väljer övrig inomhusmiljö, är det fortfarande syftet som oftast avgör var man är, men man nämner även omväxling, grupparbete, samplanering och trygghet för eleverna.

För utomhusmiljön nämns syftet oftare än i de andra miljöerna. Lärarna anser att det är viktigt att vara i verkligheten, att fler sinnen aktiveras, och att elever som har större rörelsebehov behöver vara ute. "Undervisningen och upplevelsen utomhus bör även alltid ha som mål och syfte att engagera eleverna." (Lundegård, 2004, s.36) Eriksson (2002) beskriver hur man använder sig av utomhuspedagogiken i många olika syften. Det handlar ofta om syften som kan anknytas till skolans värdegrund och uppdrag. I Lpo 94 beskrivs skolans värdegrund och uppdrag, vilket ska vara skolans sätt att överföra värderingar, och ge förutsättningar för lärande via fungerande medmänskliga relationer. "Eleven skall i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära." (Lpo 94, s.7)

Ett par respondenter skriver att de får god kontakt med sina elever utomhus och att det ger mycket att se sina elever i andra sammanhang och situationer. I Lundegård (2004) rapporteras från en intervjuundersökning (Eriksson, 1999) att pedagoger som använde sig av utomhusmiljön hade som gemensam nämnare sin fokusering på roller, relationer, identitet och personlig utveckling hos eleverna.

Ett annat syfte är att träna upp elevernas naturkänsla, till exempel genom att de får öva sig i att använda sina sinnen; att vara i naturen är till stor del sinnesupplevelser. I förlängningen kan detta syfte resultera i bättre förståelse för närmiljö och miljötänkande. "Genom ett miljöperspektiv får de möjligheter både att ta ansvar för den miljö de själva direkt kan

påverka och att skaffa ett personligt förhållningssätt till övergripande och globala miljöfrågor.” (Lpo 94, s.6)

De vardagliga upplevelserna av mångfalden i naturen är ofta av etisk och estetisk karaktär och kommer exempelvis till uttryck i olika former av miljöengagemang. Ett av biologiämnets viktigaste bidrag till bearbetningen av människans relation till naturen är därför att belysa mångfalden av livsformer ur såväl de naturvetenskapliga som de estetiska som etiska perspektiven. (Skolverket, 2000, s.52)

Elevernas behov av att vara trygga har flera lärare tagit upp i undersökningen. Eriksson (2002) skriver att det är betydelsefullt att man tillsammans med gruppen skapar enkla regler för utevistelserna som till exempel att man sitter ner så länge man äter matsäcken... Innan man går ut är det tryggt om man gått igenom vad som ska hända och vilka regler som gäller, att det finns aktiviteter som läraren vill att man genomför tillsammans, men även att eleverna kommer att få leka och upptäcka fritt en stund. Hon skriver också att man med fördel börjar med utomhuspedagogiken i närområdet, gärna på skolgården där eleverna redan är vana vid att vara. Trygghet för eleverna var något som respondenterna uppgav som mycket viktigt. Några valde medvetna strategier för att komma förbi detta problem, som att successivt vänja eleverna vid de nya miljöerna. De menade att huvudsaken var att eleverna var trygga i sin grupp, var de sedan vistades var av underordnad betydelse.

När skolgården och den närmaste omgivningen upplevs för trång och snäv är det dags att utvidga uterummet, besöka andra platser för att jämföra dessa med tidigare erfarenheter och på så sätt lära mer. Det kan vara miljöer som erbjuder kunskaper i lokal historia och geografi tillsammans med naturupplevelsen. (Eriksson, 2002, s.15)

Lär miljös betydelse för enskilda elever

Den andra frågeställningen handlar om vilken betydelse lärare tillskriver val av lärmiljö ha för enskilda elever. I undersökningen skriver lärarna att eleverna uppskattar om klassrummet är ombonat, lite extra omsorger för ökad trivsel. Det kan vara så enkelt som levande ljus och adventsstake till jul. Av svaren att döma tycker lärare att det är viktigt att eleverna har en bra, trivsam och stimulerande klassrumsmiljö.

Lärarna skriver också om elevers olika behov, vilka ofta står i motsatsförhållanden till varandra som till exempel: tyst/ljud, ljus/inte så ljus, helklass/enskilt och så vidare. Dunn (2001) menar att var och en lär sig på sitt eget sätt, man har en egen inlärningsstil, och att den till och med kan skifta under olika perioder i livet. Hon menar att många elever inte lär sig så mycket i skolan och det beror på att de inte har en inlärningsstil som passar in i skolmiljön. Hon skriver att det inte räcker med att placera eleverna i ett klassrum och tro att lärandet fungerar för alla. De allra flesta är dessutom inte medvetna om sin egen inlärningsstil. Detta gäller inte bara elever utan även lärare. Boström (1998) skriver att lärare omedvetet undervisar som de själva lär. Av den anledningen är det bra att vara medveten om sin egen lärstil, för att komma ihåg att alla inte lär som man själv gör. Dunn ger exempel på olika lärstilar och även hon menar att man tjänar på att själv försöka ta reda på vilken inlärningsstil man har. Hon delar in sinnesförmågorna i auditiv, visuell, taktil och kinestetisk. Elevernas sätt att tänka har hon dessutom delat in i analytiskt och holistiskt. Exempelvis en *analytisk auditiv* elev lär sig genom att upprepa ord eller siffror högt eller tyst för sig själv, medan den *holistiske auditive* eleven lär sig via musik, lyrik eller sångtexter.

Lärarnas enkätsvar visar att de är medvetna om att eleverna har olika behov, men i klassrummet är det svårt att ge de bästa förutsättningarna för var och en av dem. Det som är

bra för den ene, stör den andre. Våldigt många har tagit upp klassrumsmiljön, men många har också tagit upp att klassrumsmiljön inte låter alla elever komma till sin rätt. Flertalet lärare menar att andra miljöer ger dessa elever chansen att visa sig i en annan dager.

Med vistelse i samma grupp men i en annan lärmiljö förändras roller och relationer i gruppen och invanda mönster bryts. Andra förutsättningar ges för prestationer och färdigheter och kan därför stärka många elever som känner att de inte alltid duger i den traditionella inomhussituationen. (Lundegård, 2004, s.148)

I linje med detta har lärarna också tagit upp elever med stort rörelsebehov. För dessa elever är klassrumssituationen svår och att de eleverna hör till dem som har större chans att komma till sin rätt i en annan miljö, och särskilt då i utomhusmiljön.

Lärmiljö och studiemotivation

Den tredje frågeställningen handlar om lärare anser att miljö och studiemotivation har samband. Nästan alla har besvarat frågan, och alla som svarat har svarat ja. Därför menar jag att man kan dra slutsatsen att de flesta lärare anser att miljö och studiemotivation har samband. Lärarna anger att studiemiljön i klassrummet är viktig. Det ska vara trivsamt, växter, behaglig belysning, kort sagt en positiv miljö. Vidare ska det vara nära till bibliotek och datorer. Mångfald är ett ledord, för att någon gång ”passa” för varje individ, menar man. Det är bättre ju fler sinnen som kopplas in, desto mer ökar möjligheterna för elever att lyckas och att ta upp ”kampen mot svårigheter”. En verklighetsförankrad kunskap och praktiskt handlande bidrar till att studiemotivationen ökar menar man också.

Carlgren & Marton (2002) menar att förändringen i skolan från regel till målstyrning har medfört att staten inte längre styr innehåll och hur man organiserar verksamheten, utan staten anger endast vad arbetet ska resultera i. På ett helt annat sätt än tidigare måste lärarna utveckla ett tänkande om vad man ska åstadkomma, vad eleverna ska utveckla och dessutom förväntas eleverna vara delaktiga i detta tänkande. ”Läraren förväntas inte längre enbart vara en genomförare av läroplanen utan lika mycket den som skapar miljöer för lärande och konstruerar elevernas läroplaner” (s.82) ”Utmaningen ligger i att skapa innovativa, kreativa lärmiljöer för barn och ungdomar, där alla kompetenser och talanger kan komma till uttryck.” (Szczepanski, 2007, s.9)

Persson (2000) beskriver hur han och hans kollegor ändrade förutsättningarna för sina elever, i sättet att arbeta på. Biologilärare Persson ville försöka ”bygga begrepp” istället för att lära eleverna via stenciler och läxförhör, eftersom det arbets sättet kändes otillfredsställande både för honom och för eleverna. Perssons första idé var att låta eleverna bygga en människokropp i gips, hönsnät, tyg... De tidigare så negativa eleverna, med en så negativ syn på skolan, blev som förbytta. De blev enormt engagerade, de samarbetade och hade roligt när de lärde! Efter detta fanns ingen återvändo, det förändrade arbets sättet var där för att stanna. Det medförde att man behövde ändra en hel del praktiska detaljer, som t.ex. schemaläggning. NO-timmarna behövde läggas i block, då detta arbets sätt inte fungerar under korta 40-minuterspass. Man behövde också förändra miljön och valde att inte ha en särskild kemisal, fysikal, biologisal, utan man gjorde hemklassrum med samma möjligheter i alla salarna. Djur fördes så småningom in i undervisningen i på biologilärare Perssons skola, och han beskriver i boken vilken särskild betydelse det hade för vissa elever.

Som man förstår blev det ett ganska omfattande förändringsarbete som igångsattes av Persson och hans kollegor. Enligt Imsen (1999) har lärare mer handlingsfrihet än vad de använder sig

av. Hon skriver att man kan inta två helt skilda positioner i frågan om lärarens handlingsutrymme, den ena är att läraren är bunden till händer och fötter och har små möjligheter att uträtta något på egen hand. Denna ståndpunkt underbyggs av att undervisning har stora likheter på de flesta platser, menar hon. Den andra ståndpunkten är att läraren har stor frihet att själv bestämma vad hon eller han ska göra under lektionerna. Imsen (1999) skriver vidare att forskning visar, att lärarens insats har stor betydelse för elevernas utbyte av undervisningen och att den varierar mycket mellan olika lärare. Hon menar att lärarna inte bara är marionetter, utan att det finns ett pedagogiskt handlingsutrymme, och att ”Målet måste vara att få flera lärare att medvetet utnyttja mer av detta utrymme. Lärarna har större frihet än vad de ofta tror.” (Imsen, 1999, s.314)

Respondenternas synpunkter gör gällande att lärarna för de yngre eleverna är friare att utforma sin undervisning efter egna idéer, beroende på att de inte behöver anpassa sig i samma utsträckning till kollegor och schemaläggning. Ett par respondenter menar att man skulle kunna arbeta mer tematiskt för att överbrygga dessa skillnader. Vinsten skulle vara mer sammanhängande tid, istället för de relativt korta arbetspass som de äldre eleverna oftast har med nuvarande schemaläggningstradition. Man skulle också kunna utforma teman i samarbete med kollegorna oftare än vad som sker.

Det arbetssätt som Persson (2000) beskriver ökade kommunikationen eleverna emellan och också kommunikationen med läraren. Harlen (2000) resonerar om lärarnas sätt att kommunicera med eleverna. Förhållningssättet hos lärarna i deras sätt att fråga stimulerar eller kväver elevernas intresse för ämnet. Möte, samspel och dialog är viktiga ingredienser, och eleverna behöver uppleva att deras arbete tas på allvar, att de kan diskutera och fundera friare än vad de kanske annars tillåts göra. Lärarens uppgift är att få igång samtalen mellan eleverna, öka deras iakttagelseförmåga, att eleverna ställer sig ”vad händer om -frågor” och senare ”Kan jag hitta en lösning på det här problemet?” Förutsättningen för detta är ett laborativt arbetssätt, där eleverna får undersöka och pröva, menar hon. I undersökningen efterfrågade en av respondenterna just detta, möjligheten att låta eleverna diskutera. Hon menade att det är svårt då lokalerna inte är utformade så att det är möjligt, det blir alldeles för högljutt. ”Man dämpar dem” suckade hon. Säljö (2000) skriver att vi i jämförelse med andra arter har en unik förmåga att, via språket, dela erfarenheter med varandra. ”Vi kan fråga andra, och vi lånar och byter ständigt information, kunskaper och färdigheter i samspel med våra medmänniskor” (s.34)

Flera av lärarna nämner Deweys konstruktivistiska tanke ”learning by doing”, där eleverna praktiskt får genomföra, laborera och förankra arbetet med att arbeta praktiskt, och menar att detta är bra och utvecklande för eleverna. Samtidigt pratar de med varandra och med läraren, och vi påminns om det kanske viktigaste i Vygotskijs teori. ”I Vygotskijs teori betraktas språket som ett redskap för tillägnelse av gemensam kunskap och kultur. Språkets gemensamma regler och meningsbärande symboler bidrar till att vi inlemmas i den sociala gemenskapen i såväl tanke och tal.” (Imsen, 2006, s.344)

Säljö (2000) skriver att språket har en avgörande roll när vi arbetar praktiskt. Han vänder sig mot att vi har en tradition som gör stark skillnad mellan språkligt buren kunskap och fysisk verksamhet. Han menar att det i själva verket är ”ett tecken på hur filosofiska perspektiv har delat in världen i sinsemellan oförenliga storheter – kropp och själ, tal och handling – i stället för att se hur tanke, språk och handling integreras i mänsklig verksamhet.” (s.92)

När vi frågar var lärandet sker är det likadant: det sker där kunskapen eller erfarenheten blir till, konstrueras. När vi ska studera läroprocesser måste vi därför först och främst studera samspelet

mellan ”den lärande människan” och omvärlden. Det gäller alltså att studera samspelet mellan individen och ting, symboler och andra människor. (Imsen, 2006, s.214)

Lär miljö för yngre och äldre elever

Frågeställning fyra handlar om det finns det skillnader mellan hur lärare för åk F – (5) 6 agerar beträffande lärmiljö jämfört med lärare för åk (6) 7 – 9? I den lilla gruppen som undervisar 20 % eller mer i annan miljö än klassrummet finns sju lärarna för de yngre barnen. Alla sju undervisar i skolskogen. Fem av dem undervisar både på skolgården och i skolskogen. Tre av lärarna undervisar på skolgården, i skolskogen och på en lantgård, då en av skolorna har ett samarbetsavtal med en lantgård; GSPR (gården som pedagogisk resurs). Fyra av lärarna skriver att de gör studiebesök.

Om man tittar på *hela* undersökningsgruppen var det sju av de tolv lärare som undervisar i de lägre åldrarna som har uppskattat att de var 20 % eller mer någon annanstans än i klassrummet. Det blir 58 % av lärarna för de yngre eleverna. Av lärare för de äldre eleverna var det endast tre av 19 som angav att de använder sig av annan miljö, vilket blir 16 %. I beräkningen har jag undantagit de lärare som arbetar med både yngre och äldre elever (idrott, bild, slöjd). Även om undersökningsgruppen är liten, menar jag att differensen är så pass stor att man rimligen kan göra en försiktig tolkning till att det *är* skillnad mellan hur lärare för yngre elever agerar beträffande lärmiljö, jämfört med lärare för de äldre eleverna. Lärare för de yngre eleverna verkar använda sig av mer varierad miljö och av miljö på större avstånd från skolan. Vid intervjuerna framkom uppfattningen att det är enklare för lärare för de yngre eleverna att ”dra iväg”, eftersom det oftast inte påverkar kollegors lektioner. Som en lärare uttryckte det, undervisningen är så ”snuttifierad” för de äldre eleverna, att det är svårt att hinna göra något i annan miljö på den korta tid man har till förfogande med varje klass. På en skola föreslog båda de intervjuade lärarna, var för sig, att detta problem skulle gå att överbrygga genom att arbeta mer tematiskt. Persson (2000) skriver om svårigheten att ändra på det praktiska för att kunna införa ett annat arbetssätt. Schemaläggningen var en av svårigheterna som tog tid att överbrygga. Det lyckades i sinom tid, vilket var en förutsättning för NO-undervisningen som sedan lades i block – längre arbetspass vid varje tillfälle.

Ämnen och lärmiljö

Frågeställning fem handlar om det finns det skillnader mellan hur lärare i olika ämnen ser på lärmiljö? Även här tittade jag på gruppen som angett att de undervisar mer än 20 % i annan miljö än i klassrummet. En tämligen traditionell indelning i sex grupper gjordes: Sv/So/Språk blev en grupp, matematik, NO och idrott i varsin egen grupp, estetiska/praktiska ämnen i en grupp, och en grupp med lärare som undervisar i som kallades ”alla ämnen”. Därefter tittade jag på vilka ”ämnen” som återfanns i gruppen. De lärare som undervisar i ”alla ämnen” var fem stycken. Indelningen blev därefter inte helt självklar, eftersom lärarna har så pass olika ämneskombinationer. En markering – läraren arbetar mer än 20 % i annan miljö än i klassrummet – gjordes för varje ämne. Sv/SO/Språk fick åtta markeringar, vilket kanske inte ger en korrekt bild eftersom det kan vara samma lärare som har svenska (en markering), språk (en markering) och SO (en markering). Med detta förfarande ges alltså tre markeringar för en och samma lärare. Idrott, matte och estetisk/praktiska ämnen fick tre markeringar vardera. No hade ingen markering.

Om man istället tittar på ämneskombinationer, ges varje individ en markering. Ingen har samma ämneskombination. Det fungerar inte att gruppera på samma sätt som ovan på grund

av de mycket olika ämneskombinationerna. Om man tar Sv/språk/So och Ma/No som är vanligt förekommande kombinationer i lärarutbildningen blir utfallet i den här gruppen att språklärare använder sig av annan miljö än klassrummet oftare än Ma/No-sidan.

I undersökningen kommenterades ibland att man inte kunde vara någon annanstans än i klassrummet beroende på ämnets beskaffenhet. Särskilt lärare för de estetiska ämnena tyckte sig vara begränsade på grund av den utrustning de behöver i ämnet. Eriksson (2002) ger flera exempel på övningar utomhus i svenska, matematik, slöjd, bild, historia och samhällskunskap. Brugge (2004) skriver om naturen som inspiration och handens kunskap i avsnittet Naturnära hantverk. ”Ett av de största hindren skapar vi själva när vi både i hemmet och i skolan belastar barn och vuxna med prestationskrav som uppmanar till likatänkande istället för mångfald.” (s.223) Hon menar att genom att ge enkla förutsättningar för skapande, tillgång till kniv, yxa, om man hittar en rolig träbit att tälja i, eller kanske målarfärg för att måla av en blomma... att ge utrymme för spontanitet i skapandet. Just detta ger en bildlärare uttryck för i undersökningen, att man måste söka enkla lösningar för att ta sig utanför klassrummet ibland.

Slutsats

Många lärare värdesätter tillgången till materiel och att det är praktiskt att använda klassrummet. Det kräver ingen extra planering. Planeringsarbetet kommer man inte ifrån, men om man ska vara på något annat ställe än i klassrummet, krävs det ytterligare planering. Många lärare är väldigt stressade och det är många arbetsuppgifter man är ålagd att göra, som man inte kan välja bort. Dagarna fylls av lektionsplanering, undervisningen, utvecklingssamtal, möten, uppkomna situationer med eleverna med mera. Många lärare känner sig tillräckligt pressade i sin arbetssituation som det är, och tycker helt enkelt inte att det finns plats, eller att de orkar med ytterligare arbetsbelastning som studiebesök och utomhuspedagogik innebär. Detta verkar för att klassrummet oftast föredras.

Jag har fått uppfattningen att många av lärarna, önskar en utveckling åt ett mer varierat arbetssätt, men att de inte tycker att tillräckliga möjligheter finns eller ges. Särskilt lärare för de äldre eleverna, har svårt att få den förändringen till stånd. Här menar man att det skulle underlätta med synligt ledarskap, som ger möjligheter och anvisningar att utveckla den sidan av lärarjobbet. Stöd för en sådan utveckling saknas inte i styrdokumentet. I Lpo 94 står under ”Den enskilda skolans utveckling” att skolans verksamhet måste utvecklas kvalitativt, så att den svarar mot uppställda mål. Ansvar för detta har huvudmannen. I det dagliga pedagogiska arbetet ansvarar skolans ledning och lärare. ”Det kräver att undervisningsmålen ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas.” (Lpo 94, s.7)

Det skulle vara intressant att använda sig av Dunns bok och tillsammans med eleverna försöka få ett hum om deras lärstilar, och se vad man kan åstadkomma utifrån de resultat man får fram... Just detta har Boström & Wallenberg (1997) gjort och kommit fram till stora olikheter när det gällde klasserna som dels var yrkesförberedande och dels studieförberedande (gymnasiet). Särskilt stor skillnad visade sig föreliggande gällande självmotivation, där 89 % av de studieförberedande eleverna kunde motivera sig själva, medan bara 27 % av de yrkesförberedande eleverna kunde detta.

Persson (2000) beskriver hur konstigt det kändes när han som biologilärare arbetade på Bagarmossens skola, med närhet till Nackareservatet, med outtömliga möjligheter till undervisning ute i naturen. ”Men där inne satt vi, timme efter timme med läxa, läxförhör,

läxa, läxförhör.” (s.13) När jag arbetade som elevassistent upplevde jag själv samma sak. De yngre barnen skulle läsa om björken. Skolgården var full av björkar, varför var vi inne? En lärare skriver om att vara utomhus ”Syftet: varför är vi ute nu? Så det inte sker bara ‘för att’...” Min förhoppning är att motsvarande gäller för klassrummet? Att inte det sker bara ”för att”? Eftersom syftet anges som viktigast i avgörandet om var man är, bör syftet vara lika viktigt i alla miljöer; klassrum, övrig inomhusmiljö och utomhus.

Själv trodde jag att NO-lärarna skulle ligga väl framme i att vara utomhus, vilket den här undersökningen inte alls visar. Kanske är det som lärare F säger ”Nä, jag tror det är på individnivå. Jag tror det finns mattelärare som inte tror miljön påverkar och jag tror det finns dom som gör det. Och jag tror det är samma sak med språklärare eller SO-lärare...”

En viss rädsla för att ”dra iväg” med eleverna märks hos lärarna, att man inte har kontrollen. Det kan handla om kultur inom olika ämnen; idrottslärare, som är utomhus ungefär hälften av lektionerna, får ändå lektionerna att fungera. Inga elever försvinner, åtminstone inte oftare än vid vanliga lektioner. Många lärare har farhågor. Återkommande utevistelse ger trygghet och vana vid vad som gäller; samma regler som inomhus, egentligen. Skillnaden är att väggarna saknas.

En del elever vill inte vara i andra miljöer, och kan klaga högljutt om de måste. De elever som behöver vara i andra miljöer, får finna sig i att vara i klassrumsmiljö, även om det inte ger dem så mycket. Jag menar att eleverna hanterar detta på lite olika sätt. Några gör inget väsen av sig medan andra blir utagerande. Vi har till exempel elever som står för skadegörelse på skolorna – ett problem som tycks öka alltmer i omfattning. Enligt min mening är det inte sannolikt att de elever som står för detta, är de som tillgodogör sig undervisningen i den form vi förmår förmedla den, utan det är mer troligt att de flesta skadegörarna är de elever vars möjligheter inte kommer till sin rätt i den vanliga klassrumsundervisningen. Jag menar att det gäller att fånga upp dessa elever, både de som inte märks och de som är utagerande. Bjørkvold (1991) skriver om de äldre eleverna, utifrån forskningsrapporter från USA, vilka visar på ökande antal utbrända elever, ökande antal skoltrötta elever som skolkar, försämrade skolprestationer också bland intellektuellt välutrustade, ökad sannolikhet för självmord (särskilt bland flickor), försvagad social intelligens – barn som börjar senare i skolan undgår dessa problem i betydligt högre grad, skriver han. Det mäts och jämförs, mellan länder, landsdelar och skolor, mellan elever, vilka som inte klarar de nationella proven... Det innebär en stor stress för eleverna, vilket Bjørkvold påpekar.

Jag tror att det skulle vara bra för elevernas självkänsla och ork att ibland få visa upp andra sidor än de man har möjlighet att visa upp i klassrummet. Övrig inomhusmiljö och framförallt utomhusmiljö skulle kunna *komplettera* klassrummet. Många elever har det bekymmersamt i skolan, men skulle kanske ha det lite mindre tungt om man kunde variera miljöer lite mer. Lärarna signalerar det och Lunds gröna skolgårdar, (Olsson, 1998) Coombes school i England (Olsson, 2002) och Tio år med skolträdgård (Andersson, 1999) är några bland många utmärkta litterära exempel på detta. Elever som behöver röra sig, inte klarar att sitta stilla, blir oerhört störande i ett klassrum, men hörs inte lika mycket utomhus. Fler elever skulle ges möjlighet att arbeta och lära sig utifrån sina egna förutsättningar. Styrdokumenten är tydliga på den punkten, så ska undervisningen ske! ”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.”(Lpo 94, s.3) Det innebär att lärare måste söka variation för att inte bara nå *samma* elever, utan istället *samtliga* elever.

Metoddiskussion

Jag hade kunnat välja att fråga elever, men valde att fråga lärare om deras miljöval för sina elever. Undersökningen handlar om elevers lärmiljöer. Anledningen till att lärarna tillfrågades istället för eleverna var, att lärarna i realiteten beslutar om detta, inte eleverna. Tanken var i ett tidigt stadium av undersökningen, att kunna jämföra lärmiljöer i glesbygdskommuner kontra storstadsområden, samt att också jämföra miljöerna för de riktigt små barnen med miljöerna för de yngre tonåringarna. Tidsaspekten och risken att inte få så många svar från storstadsområdena, gjorde att denna betydligt mer vidlyftiga undersökning inte genomfördes.

Denna undersökning innefattar både intervjuer och enkätundersökning. Enligt Stukát (2005) innebär en metodtriangulering att man använder fler källor och angriper problemet på mer än ett sätt. Denscombe (2000) skriver att metodtriangulering innebär att forskaren får fler data, vilket ökar kvaliteten på undersökningen, men att detta måste vägas mot att vissa områden offras som eljest skulle ha ingått i undersökningen om endast en metod använts. Det kan vara priset för att se saken ur olika perspektiv och att få en djupare förståelse för ämnet. Det hade naturligtvis varit bättre att göra bandade djupintervjuer med alla sex respondenterna, men tidsaspekten gjorde att endast tre intervjuer genomfördes på det sättet. Båda parter (intervjuare och respondenter) var i tidsnöd och nya intervjutider skulle ha förlängt arbetet och upptagit ytterligare tid av respondenterna. Med de övriga tre gjordes mindre intervjuer, då endast anteckningar fördes. Vid genomgången av resultatet av intervjuerna hade det naturligtvis varit en stor fördel att ha sex transkriberade intervjuer, eftersom det är omöjligt att föra anteckningar så exakt som en bandinspelning. De kortare intervjuerna blev givetvis inte heller lika djuplodande som de längre blev.

I valet av metodtriangulering, låg ett stort intresse att få reda på så mycket som möjligt. Då enkäten var omfattande hade det, med hänsyn till tidsaspekten, varit tillräckligt att genomföra endast enkätundersökningen. Dock var det intressant att genomföra intervjuerna, och de gav ytterligare dimension åt undersökningen. En mer erfaren forskare hade sannolikt gjort en annan bedömning i metodval än metodtriangulering. Vinsten av flera metoder ger fördjupning, men tidsbortfall för varje enskild metod, enligt Denscombe (2000).

Enkäterna uppfattades av en del lärare som för omfattande, vilket kan ha gjort att det blev ett större bortfall än nödvändigt. Det kan också ha spelat in att anonymiteten för många lärare var obefintlig, i och med de många bakgrundsfrågorna, eftersom jag personligen känner flertalet av lärarna. Möjligen kan ämnet vara känsligt för någon eller några, och de har förmodligen avstått från att fylla i enkäten.

Reliabilitet

Stukát (2005) förklarar att reliabilitet är noggrannheten hos själva mätinstrumentet. Han ger ett exempel; om man ska mäta kroppslängd och använder sig av ögonmättet är reliabiliteten lägre än om man använder sig av en längdmätare på en läkarmottagning.

Frågorna i enkäten har vridits och vänts på och svaren har inte varit förutbestämda i form av kryssalternativ. Både negativa och positiva aspekter har efterfrågats. Respondenterna har givits tillfälle att med egna ord kommentera svaren och ge synpunkter. Därför menar jag att reliabiliteten är relativt god, så långt. Svårigheten i att tolka kommentarer och placera dem i ”rätt” kategori gör att reliabiliteten minskar något.

Intervjuerna är kompletterande och har fyllt i där enkäten inte räckte till. Stukát (2005) skriver att även en oskicklig intervjuare kan få fram mer information än en enkät. Mitt intresse för utomhuspedagogik var för de intervjuade respondenterna inte okänt, ens för dem som jag personligen inte kände, därför kan resultaten i intervjuerna vara färgade av detta; den så kallade intervjuareffekten.

Med intervjuareffekt avses att intervjuaren uppträder med ordval, tonfall, ansiktsuttryck på ett sådant sätt att den som intervjuas förstår – medvetet eller omedvetet – vad som förväntas av dem. Svaren blir inte riktigt ärliga och sanna. (Stukát, 2005, s.38)

Min förhoppning är att respondenterna var självständiga i sitt förhållningssätt till mig som intervjuare, och att de inte påverkades till att svara något som inte stämde med deras verkliga inställning. Stämningen under intervjuerna var avslappnad och otvungen, varför det känns troligt att respondenterna sa sin uppriktiga mening.

Svårigheterna med ämneskombinationerna gör att resultatet för den sista frågeställningen; skillnad mellan hur lärare i olika ämnen ser på lärmiljö, inte verkar särskilt tillförlitligt. Ytterligare stöd för detta är att antalet lärare i undersökningen var så pass litet.

Det höga bortfallet har naturligtvis en negativ påverkan på reliabiliteten, då man inte kan veta säkert varför så många avstod från att besvara enkäten.

Validitet

Stukát (2005) skriver att ”reliabiliteten är en nödvändig (men inte tillräcklig) förutsättning för validitet.” ... ”Men även om man har ett jättebra mätinstrument (hög reliabilitet) så är det inte tillräckligt för att validiteten ska vara hög; man kanske mäter fel saker.” (s.126)

Intervjuareffekten, osäkert hur stor den är, medför större osäkerhet vad det gäller intervjuerna än enkäterna. Men med den noggrant genomförda enkäten, med frågor ur flera synvinklar menar jag att validiteten ändå är ganska god gällande hela undersökningen.

Generaliserbarhet

På frågan om miljön har betydelse för dina elevers lärande, har alla lärare som svarat, svarat ja. Troligen kan man dra den slutsatsen att *de flesta* lärare, anser detta. Däremot är det tveksamt om man kan generalisera så mycket mera, i och med det relativt stora bortfallet. I Backman (1998) poängteras om att generalisera, ”Generalisering, där vi frågar oss hur säkra vi kan vara på att det som vi finner i primärstudierna kan sägas gälla hela populationen av personer, grupper, miljöer, procedurer, betingelser, processer etc.” (s. 70) Med så stort bortfall, kan man inte säga att resultaten är generaliserbara.

Fortsatt forskning

Undersökningen handlade om eleverna, men det var lärarna som tillfrågades. En självklar förutsättning är att undersöka vad eleverna anser. En viktig förutsättning i den undersökningen skulle vara att eleverna fått pröva olika lärmiljöer, så att de har möjlighet att jämföra.

Det vore också intressant att göra en jämförande studie mellan elever som haft mycket utomhusundervisning och de som inte haft det, med avseende på hur eleverna fungerar socialt och hur de tillgodogjort sig undervisningen.

Referenser

- Andersson, M. (1999). *Tio år med skolträdgård*. Malmö: Team Offset & Media
- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørkvold J-R. (1991). *Den musiska människan*. Hässelby: Runa.
- Boström, L. (1998). *Från undervisning till lärande*. Jönköping: Brain Books AB
- Boström, L. & Wallenberg, H. (1997). *Inläring på elevernas villkor – inlärningsstilar i klassrummet*. Jönköping: Brain Books AB.
- Brugge, B., & Glantz, M., & Sandell, K., (2002). *Friluftslivets pedagogik För kunskap, känsla och livskvalitet*. Stockholm: Liber.
- Carlgren, I & Marton, F. (2002). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag
- Dahlgren, L. O., & Szczepanski A. (2004). Rum för lärande – några reflektioner om utomhusdidaktikens särart. I I. Lundegård., P-O. Wickman, & A. Wohlin, (Red.), *Utomhusdidaktik*. (pp. 9–23). Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, L.O., Sjölander, S., Strid, J.P. & Szczepanski, A. (Red.).(2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla Närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: studentlitteratur.
- Dunn, R. (2001). *Nu fattar jag!* Jönköping: Brain Books AB
- Dunn, R. Dunn, K., & Treffinger, D. (1995). *Alla barn är begåvade på sitt sätt*. Jönköping: Brain Books AB.
- Eriksson, G. (2002). *Lära ute*. Friluftsförbundets förlag: Hägersten.
- Harlen, W. (2000). *Våga språnget Om att undervisa barn i naturvetenskapliga ämnen*. Stockholm: Liber.
- Imsen, G. (1999). *Lärarens värld Introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2006). *Elevers värld Introduktion till pedagogisk psykologi*. (4:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lundegård, I., Wickman, P-O., & Wohlin, A. (Red.).(2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, T (1998). *Gröna skolgårdar Erfarenheter från ett projekt*. Malmö: Brombergs förlag.
- Olsson, T (2002). *Skolgården som klassrum. Året runt på Coombes school*. Lund: Runa förlag

Persson, H. (2000) *Att "bygga" begrepp – konkret och kreativ naturvetenskap*. Stockholm: HLS Förlag.

Skolverket. (2000). *Grundskolan kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklass och fritidshemmet (Lpo 94)*. Stockholm: Fritzes.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Enkät till lärare

(Bilaga I)

Mitt namn är Kari Festin och jag håller på att avsluta min lärarutbildning på Mittuniversitetet i Härnösand. I lärarutbildningen ingår att skriva ett examensarbete, och jag har valt att intressera mig för elevers olika lärmiljöer. Jag är mycket tacksam om Du kan hjälpa mig i mitt arbete genom att svara på enkäten om Dina tankar kring dessa frågor. Några frågor innehåller ett svarsalternativ, andra ger Dig möjligheten att kryssa flera alternativ. På frågorna 9 – 15 är jag glad över så mycket information som möjligt (även om Du svarat nej på fråga 8). Använd gärna baksidan på papperet. Med uttrycket "övrig inomhusmiljö" menar jag andra klassrum än Ditt ordinarie, studiebesök på andra ställen än i skolan m.m.

För att fördjupa min undersökning önskar jag återkomma för intervju med ett par stycken av er.

Ingen mer än jag och eventuellt min handledare Leena Hedman, Mittuniversitetet, kommer att ta del av varje enskild enkät. Mitt telefonnr: xxx/xx xx xx, mailadr: xxxxxxxxxxxx

1a) Man kvinna

1b)Åldersgrupp - 20 21 – 30 31 – 40 41 - 50 51 – 60 61 -

2) Antal år i yrket?

3) Är Du behörig?

ja nej

4) I vilka årskurser arbetar Du? F 1 2 3 4 5 6 7 8 9

5) Har Du ett speciellt huvudämne eller en speciell inriktning?

Nej ja Om ja, vilket/vilken?

6) I vilka ämnen undervisar Du?

bild engelska idrott/hälsa matematik språk (ty/fr/sp)

svenska musik biologi fysik kemi teknik

geografi historia religion samhällskunskap slöjd

hem- och konsumentkunskap annat, vilket/vilka?

7) Vilka klassrum använder Du i Din undervisning?

"eget klassrum" bildsal slöjdsal kök/hemkunskap

gymnastiksal annan typ av klassrum (ange vilka) (Bilaga II)

8a) Vistas Du med eleverna i någon annan miljö i Din undervisning någon gång?
nej ja

8b) Om ja, vilken/vilka?

skolgård skolskog lantgård

närsamhället (ange vad) annat (ange vilken/vilka)

9a) Beskriv eventuella fördelar med arbetet i klassrummet.

9b) Beskriv eventuella nackdelar med arbetet i klassrummet.

10a) Beskriv eventuella fördelar med arbetet i andra inomhusmiljöer.

10b) Beskriv eventuella nackdelar med arbetet i andra inomhusmiljöer.

11a) Beskriv eventuella fördelar med arbetet utomhus.

11b) Beskriv eventuella nackdelar med arbetet utomhus.

12) Hur fördelar Du Din undervisningstid mellan (uppskatta i procent):

klassrummet övrig inomhusmiljö utomhus

13) Vad har avgörande betydelse i valet av miljön:

(Bilaga III)

klassrummet

övrig inomhusmiljö

utomhusmiljö

14) Motivera på vilket sätt Du känner tillfredsställelse med arbetet i

klassrummet

övrig inomhusmiljö

utomhusmiljö

15) Anser Du att miljön har någon påverkan på Dina elevers lärande?

ja nej

Motivera

16) Har Du märkt om det finns individuella skillnader på vilken miljö Dina elever föredrar att arbeta i?

ja nej

Motivera

17) Övriga synpunkter

Tack för Din medverkan!

Frågeställningar

(Bilaga VI)

Vad är avgörande för vilka lärmiljöer lärare väljer för sina elever?

Vad avgör när Du ska välja vart Du ska vara med dina elever?

Vilken betydelse tillskriver lärare val av lärmiljö ha för enskilda elever?

Vilken betydelse tror Du att det har för enskilda elever vart ni håller till?

Anser lärare att miljö och studiemotivation har något samband?

Hur ser Du på studiemotivation och miljö?

Finns det skillnader mellan hur lärare för åk F – 6 agerar beträffande lärmiljö jämfört med lärare för åk 7 – 9? I så fall hur?

Finns det skillnader mellan hur lärare i olika ämnen ser på lärmiljö? I så fall hur?

