



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Det är faktiskt gratis att ta en promenad

- En intervjustudie om fältstudier i geografiundervisningen

Elin Lindh

Självständigt arbete: L6XA1A
Vårterminen 2022

Examinator: Michael Walls

Sammanfattning

Titel: Det är faktiskt gratis att ta en promenad - En intervjustudie om fältstudier i geografiundervisningen

Title: It's actually free to take a walk - An interview study about fieldwork in geography teaching

Författare: Elin Lindh

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Examinator: Michael Walls

Nyckelord: fältstudier, selektiv tradition, ramfaktorer, närområdet

Abstract

Previous studies have shown that teachers of geography in grades 4-6 seldom undertake fieldwork as a part of their teaching practice. This study aims to explore teachers' reasoning regarding their didactic choices concerning fieldwork, in order to explore possible explanations for this aforementioned low prevalence. This is achieved by researching the questions; (1) how they think about the use of fieldwork, (2) what effect subject traditions may have on the use of fieldwork and (3) what factors teachers mean complicates the implementation of fieldwork. To accomplish this, 5 teachers are interviewed, and their answers thematically analysed using selective traditions and frame factors. The study found that the interviewed teachers seldom undertake geographic fieldwork. It further revealed that teachers tend to associate fieldwork with physical geography, the study of maps and examining the difference between natural and cultural landscapes. Teachers identify multiple factors influencing their perceived ability to implement fieldwork including national and local curricula, cost, pupil limitations, available extra personnel, time and scheduling limitations. Notably the schools' local areas were seen as a hindrance as it did not contain enough wild nature. Instead, teachers felt a need to undertake travel to bring the class to a spot suitable for geographic fieldwork. The study found that teachers' view of what is suitable geographic fieldwork content could limit the potential of the schools' local areas.

Innehåll

1. Inledning.....	1
1.1 Syfte och frågeställningar.....	1
1.2 Uppsatsens disposition	1
2. Bakgrund	2
2.1 Fältstudier och närområdet i läroplanen.....	2
2.2 Geografiämnets struktur i läroplanen.....	2
3. Tidigare forskning	4
3.1 Användningen av fältstudier i undervisningen.....	4
3.2 Selektiva traditioner i geografi och fältstudier	4
3.3 Ramfaktorer och fältstudier.....	5
3.4 Studiens relation till tidigare forskning.....	7
4. Teori	8
4.1 Selektiva traditioner	8
4.1.1 Selektiva traditioner i geografiämnet	8
4.2 Ramfaktorer.....	9
5. Metod	11
5.1 Urval.....	11
5.2 Tillvägagångssätt.....	12
5.2.1 Semistrukturerade intervjuer	12
5.2.2 Genomförande.....	12
5.2.3 Tematisk analys.....	13
5.3 Metoddiskussion.....	13
5.4 Etiska överväganden	14
6. Resultat och analys.....	15
6.1. Hur använder sig lärare av fältstudier i geografi?.....	15
6.1.1 Vad är fältstudier för lärarna?	15
6.1.2 Vad studeras under en fältstudie?.....	16
6.1.3 Fältstudier - nödvändigt eller för skojs skull?.....	17
6.2 Vilken inverkan kan ämnestraditioner ha på användandet av fältstudier?.....	17
6.2.1 Vilka selektiva traditioner framträder hos lärarna?.....	17
6.2.2 Hur kan lärarnas ämnessyn influera resonemanget kring fältstudier?	19
6.3 Vilka faktorer anser lärare försvårar för genomförandet av fältstudier?.....	19

6.3.1 Nationella och lokala styrdokument.....	20
6.3.2 Kostnad.....	21
6.3.3 Elevgruppen och resurstillgång.....	21
6.3.4 Tidsåtgång och schemaläggning.....	22
6.3.5 Närområde eller avstånd.....	23
7. Diskussion.....	25
7.1 Resultatdiskussion.....	25
7.2 Slutsats.....	26
7.3 Kunskapsluckor och praktiska implikationer.....	27
Referenser.....	28
Bilaga 1.....	30
Bilaga 2.....	31

1. Inledning

Under en fältstudie i geografi på lärarutbildningen började jag fundera på det faktum att jag aldrig sett någon fältstudie genomföras i årskurs 4–6. Det väckte tankar kring hur pass vanligt det faktiskt är att lärare gör fältstudier. Under samtal med både andra lärarstudenter och yrkesverksamma geografilärare framkom att det väldigt sällan tycks bli av.

Fältstudier återfinns både i Lgr11:s centrala innehåll och kunskapskrav ([Lgr11], 2019) och i Lgr22 under centralt innehåll ([Lgr22], 2022). Nyligen utkom boken “Lärare gör fältstudier i geografi - konkreta övningar att utföra i närmiljön” där fältstudieövningar tydligt knyts till nästan hela det centrala innehållet i geografi (Fridfeldt, 2022). I Skolverkets informationsfilm framgår att fältstudier kan börja med att lärare tittar ut genom fönstret och frågar sig “Vad kan vi undersöka”? (Skolverket, 2021). I teorin förefaller möjligheterna att göra fältstudier i undervisningen vara oändligt stora. Detta till trots visar tidigare forskning att fältstudier i geografiundervisningen förekommer påfallande sällan (Eriksson, 2016; Bladh, 2014). Vilken eller vilka är anledningarna till att lärare så ofta väljer bort detta ämnesinnehåll? Den här intervjustudien avser att öka förståelsen för hur detta kommer sig genom att undersöka hur några verksamma lärare resonerar.

1.1 Syfte och frågeställningar

Föreliggande studie tar sin utgångspunkt i tidigare forskning vilken visat att geografilärare i årskurs 4–6 sällan genomför fältstudier med sina elever. Syftet med den här studien är att *undersöka hur lärare resonerar kring deras val rörande fältstudier i geografiundervisningen*. För att bringa klarhet i frågorna används följande frågeställningar:

- Hur resonerar lärare kring användandet av fältstudier i geografi?
- Vilken inverkan kan ämnestraditioner ha på användandet av fältstudier?
- Vilka faktorer anser lärare försvåra för genomförandet av fältstudier?

I studien intervjuas 5 lärare och deras resonemang undersöks och analyseras utifrån hur de väljer ut och prioriterar sitt ämnesstoff, samt vilka utmaningar de själva identifierar kring att genomföra fältstudier. I studien syns hur selektiva traditioner och ramfaktorer på olika sätt påverkar lärares upplevda möjlighet att genomföra fältstudier. Studien hoppas bidra med ytterligare klarhet kring varför lärare i årskurs 4–6 ofta väljer bort fältstudier.

1.2 Uppsatsens disposition

Ovan har studiens syfte introducerats. I kapitel två presenteras en kortfattad bakgrund kring skillnader i hur fältstudier, närområdet och geografiämnets struktur skrivits fram i de båda senaste kursplanerna. I kapitel tre redogörs för tidigare forskning på området. Studiens fjärde kapitel behandlar de båda teorierna som används för att analysera datan - ramfaktorteorin och selektiva traditioner. I det femte kapitlet redovisas studiens metodval och etiska beaktanden. I kapitel sex redovisas studiens resultat. Därefter följer kapitel sju med en diskussion kring de resultat som redovisats där studien sammanfattas och nya potentiella kunskapsluckor pekas ut.

2. Bakgrund

I det här kapitlets första sektion ges en bakgrund till studien i form av en kort sammanfattning av fältstudiernas plats i nuvarande (Lgr11) och kommande (Lgr22) kursplan. Vidare beskrivs kortfattat även hur närområdet omskrivs i kursplanerna, detta eftersom tidigare forskning indikerat att det spelar en central roll. I kapitlets andra sektion sammanfattas de förändringar i geografiämnets centrala innehåll som genomförts mellan de båda kursplanerna.

2.1 Fältstudier och närområdet i läroplanen

I Lgr11 står under centralt innehåll att undervisningen i årskurs 4–6 ska behandla “Fältstudier för att undersöka natur- och kulturlandskap, till exempel hur marken används i närmiljön.” ([Lgr11], 2019, s. 199). Motsvarande formulering i Lgr 22 är “Fältstudier för att undersöka natur- och kulturlandskap” ([Lgr22], 2022).

I Lgr11 framgår det av kunskapskraven att “Vid fältstudier använder eleven kartor och enkla geografiska verktyg på ett i huvudsak fungerande sätt.” ([Lgr11], 2019, s. 201). I Lgr22 återfinns inte längre fältstudier som ett kunskapskrav i årskurs 6. Under kunskapskraven återfinns istället följande formulering: “Eleven använder geografins metoder och verktyg på ett i huvudsak fungerande sätt för att utifrån geografiska frågor beskriva och förklara förhållanden på olika platser och i olika regioner” ([Lgr22], 2022). I kursplanens kommentarmaterial framgår att fältstudier utgör en del av geografins metoder och verktyg, och att fältstudier därmed kan utgöra grund för bedömning (Skolverket, 2022, s. 40). Fältstudier kan därmed sägas ha en mindre framträdande roll i den senaste kursplanens kunskapskrav.

I Lgr11:s centrala innehåll framgår att undervisningen ska behandla “Insamlingar och mätningar av geografiska data från närområdet, till exempel åldersfördelning, trafikflöden och vattenförbrukning. Fältstudier för att undersöka natur- och kulturlandskap, till exempel hur marken används i närmiljön.” ([Lgr11], 2019). Orden ‘närområde’ och ‘närmiljö’ kan därmed sägas spela en viktig roll. I Lgr22 saknas dock dessa ord helt i kursplanens centrala innehåll för årskurs 4–6. Det förekommer istället enbart i det centrala innehållet för årskurs 1–3, då på 5 ställen totalt ([Lgr22], 2022).

Sammanfattningsvis framgår det att fältstudiers plats i det centrala innehållet blivit något mer ospecificerad mellan Lgr11 och Lgr22, och att det fått en mindre framträdande roll i kunskapskraven. Dessutom har formuleringen om närområdet helt lyfts bort ur läroplanen till Lgr22 i årskurs 4–6. Dessa förändringar aktualiseras i den här studien genom hur lärarna resonerar kring fältstudiens plats i undervisningen samt deras syn på närområdet.

2.2 Geografiämnets struktur i läroplanen

Geografiämnets centrala innehåll är indelat under tre rubriker i både Lgr11 och Lgr22. De två rubrikerna “Hållbar utveckling” och “Geografins metoder och verktyg”, som de heter i Lgr22, förhåller sig i stort detsamma. Dock formuleras de något kortare än i Lgr11. Rubriken

“Livsmiljöer” i Lgr11 har dock bytt namn till Lgr22 och heter nu ”Geografiska förhållanden, mönster och processer”.

Innehållet under rubriken “Hållbar utveckling” förhåller sig överlag oförändrat mellan läroplanerna. När det gäller “Geografins metoder och verktyg” har dock en hel del förändrats. Namn och läge på orter, berg och vatten har bakats ihop från två punkter i Lgr11 till en i Lgr22, som också flyttats till “Geografiska förhållanden, mönster och processer”. I Lgr11 behandlades dessa lägen inom Sverige, Norden och Europa, medan det till Lgr22 förändrats till Sverige, Europa och Världen. Från Lgr11 har också “Insamlingar och mätningar av geografiska data från närområdet, till exempel åldersfördelning, trafikflöden och vattenförbrukning” bakats ihop med “centrala ord och begrepp som behövs för att för att kunna skriva, läsa och samtala om geografi”. Utmärkande drag för natur- och kulturresurser förblir oförändrat mellan kursplanerna, med undantaget att Norden inte längre skall behandlas utan världen. Vidare tycks jordens naturresurser, var de finns och hur de utnyttjas förbli oförändrat mellan kursplanerna. Hur jordytan formas av naturens egna processer formuleras om till “introduktion till jordens endogena och exogena processer, samt hur dessa formar och förändrar landskapet” i Lgr22. Slutligen har innehållet om befolkningsfördelning i Sverige, Norden och Europa plockats bort. Istället har en punkt om klimat- och vegetationszoner lagts till i Lgr22 ([Lgr11], 2019, s. 198–199; [Lgr22], 2022).

Sammanfattningsvis är det centrala innehållet i stora drag oförändrat. Fokus lyfts från Norden för att istället hinna med Världen. Flera punkter har flätats samman, men innehållet finns i grunden kvar. Denna uppdelning av geografiämnets innehåll i läroplanen blir relevant att känna till i relation till den här studiens resultat. Det aktualiseras både i relation till de selektiva traditioner som framträder samt det ämnesinnehåll som lärarna prioriterar i sin undervisning.

3. Tidigare forskning

I detta kapitel avhandlas tidigare forskning som kan anses ha relevans för föreliggande studie. Först redogörs för tidigare forskning kring hur vanligt det är med fältstudier i geografiundervisningen. Vidare redogörs för forskningen kring selektiva traditioners betydelse för geografiämnet och fältstudier. Därefter redovisas de ramfaktorer som tidigare forskning identifierat som utgör hinder för genomförandet av fältstudier. Avslutningsvis förklaras hur den här studien förhåller sig till denna tidigare forskning.

3.1 Användningen av fältstudier i undervisningen

Bladh fann genom en enkätstudie att 31% av undervisande lärare i geografi i årskurs 4–6 genomfört fältstudier under läsåret 2011/2012, oavsett lärarens utbildningsgrad. I högstadiet var motsvarande siffra 27%. Den här skillnaden förklarar han med mellanstadiets traditionellt mer elevcentrerade och progressiva pedagogik (Eriksson, 2016, s. 18; Bladh, 2014, s.166). Även om siffran förefaller något högre än motsvarande för mellanstadiet kvarstår det faktum att drygt $\frac{2}{3}$ av geografilärarna inte genomförde några fältstudier.

Inom den naturvetenskapligt baserade geografiundervisningen utgör fältstudier en av huvudmetoderna, jämte memorering av begrepp och fakta. Dock ges fältstudier litet utrymme i undervisningen (Molin, 2006, s. 201).

3.2 Selektiva traditioner i geografi och fältstudier

Begreppet selektiv tradition syftar på de regelbundna val av innehåll som görs inom ett skolämne. Dessa val bildar över tid ett mönster som ligger till grund för synen på ämnet och vad som anses vara relevant för det (Almqvist m.fl., 2008, s. 15). Tidigare studier visar att geografiämnet präglas av starka selektiva traditioner som skapades för länge sedan. Dessa påverkar hur geografiundervisningen genomförs i verkligheten (Bladh, 2014, s 164; Molin, 2006, s. 204; Molin & Grubbström, 2013, s.146; Molin m.fl., 2015, s. 10). I den här sektionen följer därför en redogörelse för den tidigare forskning som finns kring selektiva traditioners påverkan på fältstudier i relation till geografiämnet som helhet.

Molin och Grubbström fann att lärare tenderar att lägga fokuset för en stor del av geografiundervisningen på namn på geografiska platser och områden samt kunskaper i att tolka kartor. Vidare tenderar denna undervisning att följa det mönster i vilket undervisningen börjar i det lokala, d.v.s. Sveriges landskap, för att sedan gå vidare mot Norden, Europa och det globala (Molin & Grubbström, 2013, s. 145). Lärare med längre och mer aktuell utbildning uppvisar dock i högre grad en uppblandning av nya selektiva traditioner där befolkningsgeografi och hållbarhetsfrågor får större utrymme (Bladh, 2014, s. 166).

Bladh fann stora skillnader i geografiämnets utformning mellan årskurs 7–9 och årskurs 4–6. I åk. 4–6 undervisar lärare primärt om klimat-och naturtyper samt namngeografi. Natur- och kulturlandskap, naturgeografiska processer och livsmiljöer upptog också ett visst utrymme. I åk. 7–9 var mänskliga aktiviteter och livsmiljöer, befolkningsgeografi och naturresursers förekomst samt utnyttjande de starkaste temana i undervisningen, tätt följt av hållbarhets- och

rättvisefrågor samt miljöhot (Bladh, 2014, s.165). Upplägget för geografiundervisningen är intimt förknippad med läroböcker, vilket bidrar till att denna begränsning av innehåll samt minskar fokus på problemlösning eller att undersöka världen (Molin & Grubbström, 2013, s. 146).

I de fall där geografiundervisningen innefattar fältstudier tenderar lärare att fokusera på bland annat naturens endogena och exogena processer (Molin m.fl., 2015, s. 7), det vill säga naturvetenskapligt innehåll. Om undervisningen ska ta sin utgångspunkt i elevernas vardagliga liv kan detta vara en anledning att genomföra fältstudier i staden och närområdet, då det är där som en ökande andel av dagens elever växer upp (Molin m.fl., 2015, s. 16).

Vidare tycks geografiundervisningen ha förblivit förhållandevis oförändrad genom alla år, oavsett vilka läroplansreformer som genomförts. Undervisningens innehåll styrs istället till stor del av äldre läroplaner och tillgängliga läromedel (Molin & Grubbström, 2013, s. 146; Molin m.fl., 2015, s. 10). Wennberg fann i sin intervjustudie med lärare att de inte kände till läroplanen särskilt väl och att endast 2 av 33 lärare nämner den som stöd för planering av undervisning. Många lärare förutsätter istället att läroboken utgår ifrån läroplanen och använder den som grund för planering (Wennberg, 1990, s.163–165). Därmed kan individer som anses vara inflytelserika företrädare för ämnet samt läromedelsförfattare påstås axla en central roll i att reproducera ämnets selektiva traditioner (Molin, 2006, s. 203).

Bladh har funnit att det är geografiundervisningen under årskurs 4–6 som tycks utgöra den formativa tiden med avseende på vad som utgör lärares bild av geografiämnet (Bladh, 2014, s. 165). De brister, styrkor och ämnestraditioner som finns i geografiundervisning under årskurs 4–6 riskerar således att fortplanta sig hos eleverna och föras vidare. Dymont fann att lärare hade svårt att ens föreställa sig att lämna klassrummet om hen inte hade erfarenhet av sådan undervisning tidigare (Dymont, 2005, s. 39–40). Flera intervjuade lärare anger att deras informella erfarenheter av geografiämnet såsom barndomsminnen och utflykter varit av stor betydelse för deras intresse för ämnet. De angav också just utomhusaktiviteter, snarare än inomhusaktiviteter. Därmed har hemmet och vårdnadshavare en central roll i elevernas relation till geografiämnet, något som får stora konsekvenser för elevernas likvärdiga utbildning. Det är därmed väsentligt att lärare skaffar sig den nödvändiga kompetensen för att inkludera fältstudier som en naturlig del av sin undervisning (Molin m.fl., 2015, s. 16–17).

3.3 Ramfaktorer och fältstudier

Ramfaktorteorin är en förklaringsmodell som visar hur olika organisatoriska ramar utanför lärarens kontroll, såsom styrdokument eller klassammansättning sätter gränserna för vad som är möjligt att uppnå i klassrummet (Lundgren, 1972, s. 12). Tidigare forskning visar att olika ramfaktorer påverkar lärares möjligheter att genomföra fältstudier. All undervisning sker i en konkret kontext, med olika kringliggande villkor som möjliggör eller förhindrar undervisning. I den här sektionen följer en redogörelse för några av de vanligaste ramfaktorerna som finns dokumenterade i den tidigare forskningen. Utöver själva genomförandet av fältstudier står lärare inför ett flertal andra hinder i frågan. De anger ofta bland annat kostnad, tidsåtgång,

administrativa arbetsuppgifter och dokumentation, logistik och elevförutsättningar som försvårande omständigheter för fältstudier (Remmen & Frøyland, 2014, s. 103)

Tidsåtgången och schemaläggning för fältstudier är en ramfaktor som tycks bidra till att fältstudier sällan blir av (Molin m.fl., 2015, s. 17; Michie, 1998, s. 49). Detta tycks hänga ihop med fältstudiens många delmoment i undervisningen. För att stimulera elever till en djupinläring under fältstudier, där eleverna är motiverade och försöker förstå ett fenomen genom att koppla det till tidigare kunskap och teoretiska koncept, bör läraren integrera fältstudier med klassrumsstudier (Remmen & Frøyland, 2014, s. 104). Den så kallade deltagande/undersökande fältstudien har flera steg: förberedelse & genomgång, genomföra aktivitet, bearbeta resultat, tolka och presentera resultat samt bedömning och återkoppling (Kent m.fl., 1997, s. 320; Lonergan & Andresen, 1988, s. 73). Detta kan antas bidra till att lärare uppfattar fältstudier som tidskrävande. Denna typ av fältstudie står i kontrast till den observerande fältstudien där eleverna guidas runt och mottar information från en guide (Kent m.fl., 1997, s. 315)

Kurs- och läroplaner utpekade som en ramfaktor som påverkar förekomsten av fältstudier. Dymont fann att kursplanen explicit behöver påbjuda att undervisa i närområdet, annars blir det sällan gjort. Undantaget utgörs av lektioner i de vetenskapliga ämnena (Dyment, 2005, s. 38). Även Molin pekar ut att det ges litet utrymme för fältstudier i kursplaner och läromedel (Molin, 2006, s. 201). Dymonts studiedeltagare pekar även ut standardiserade tester som en källa vilken tycks förstärka den traditionella klassrumsundervisningen (Dyment, 2005, s. 38).

Michie fann att andra lärare på skolan ibland kan uttrycka missnöje över att elever missar lektioner i deras ämnen när tid går åt till fältstudier. Dessutom kan en annan lärare behöva gå in och täcka lektioner som läraren på fältstudie egentligen skulle genomfört. Dock ansåg de flesta av de intervjuade lärarna att kollegorna var stöttande av fältstudierna och ofta agerade som extra resurs (Michie, 1998, s. 48). Detta indikerar att schematekniska hinder för fältstudier kan förekomma.

Juridiska faktorer såsom omsorgsplikt och elevers säkerhet uppfattades av lärarna i Michies studie som en neutral ramfaktor, den var varken förhindrande eller underlättande. Dock oroade sig några lärare för deras personliga brist på kunskap i första hjälpen (Michie, 1998, s. 48). Även Dymont fann i sin studie att lärare inte oroar sig särskilt mycket för elevernas säkerhet utomhus (Dyment, 2005, s. 37).

Elevförutsättningar är en vanligt angiven komplikation under fältstudier. Elever som tidigare uppvisat problematiska beteenden eller misskött sig i skolan upplevs av lärare som ett hinder för att genomföra fältstudier eftersom lärarna är oroliga för att de inte skall kunna vidmakthålla kontroll över gruppen (Michie, 1998, s. 47–48). Det kan dessutom vara problematiskt att hålla koll på flera utspridda elevgrupper (Kent m.fl., 1997, s. 317). Stora klasser ses också som ett hinder (Michie, 1998, s. 48).

Transport till och från målet för fältstudien utgör ytterligare en faktor som lärare ofta ser som ett hinder, vilken kan vara kostsam om skolan behöver boka en buss (Michie, 1998, s. 48). Skolans närområde, platser som eleverna kan ta sig till och från inom ramen för en lektion, spelar en avgörande roll för möjligheten att genomföra fältstudier i undervisningen mer regelbundet. Detta eftersom det innebär mindre logistik i form av till exempel transport då platsen för lärandet kan alternera friare mellan fält och klassrum. Dessutom minskar kostnaden, tidsåtgången samt behovet att förhandla om tid med andra lärarkollegor (Remmen & Frøyland, 2014, s. 19–120, 123; Dymont, 2005, s.39). Molin menar att lärarstudenter genom utbildningen bör få prototypiska lektioner med sig för hur fältstudier kan genomföras under en lektion i närområdet eller på skolgården (Molin m.fl., 2015, s.17).

Ramfaktorer är per definition faktorer som ligger utanför lärarens kontroll, det går inte att förändra. Det är dock värt att beakta att även otillräckliga kunskaper, lokalkännedom och självförtroende kan upplevas som faktorer som påverkar möjligheten att genomföra fältstudier, även om det ligger inom lärarens makt att själv förändra. Otillräckliga kunskaper kan utgöra ett hinder i undervisningen för geografilärare. Detta på grund av ämnets tvärvetenskapliga natur. Lärare i SO härstammar ofta från den samhällsvetenskapliga disciplinen, och kan därmed uppleva sig mindre redo att handskas med de naturvetenskapliga delarna av ämnet (Palmer-Moloney & Bloom, 2001, s. 648). Många lärare saknar både kunskapen och självförtroendet att lämna klassrummet och undervisa ute i skolans närområde (Dymont, 2005, s.37).

Sammanfattningsvis framgår det att fältstudier i geografi sällan genomförs ute i skolorna i årskurs 4–6. Tidigare forskning visar att geografiämnet är präglad av selektiv tradition vilket i årskurs 4–6 visar sig genom ett stort fokus på namngeografi, kartor samt klimat- och naturtyper. Vidare framgår att läroböckerna spelar en central roll i att föra vidare ämnets selektiva traditioner eftersom lärare tenderar att till stor del förlita sig på dem i sin undervisning. Vidare visar tidigare forskning i flertalet svenska och internationella studier också att kostnad, tidsåtgång, administrativa uppgifter, dokumentation, styrdokument, juridiska frågor om säkerhet, elevgruppen, transport och närområde alla kan utgöra potentiella ramfaktorer för genomförandet av fältstudier. Dessutom kan bristande kunskap eller lokalkännedom försvåra ytterligare.

3.4 Studiens relation till tidigare forskning

Det förekommer svenska studier som berör både selektiva traditionerna och ramfaktorers inverkan på fältstudier i geografiämnet. Dock tycks merparten av studierna rikta sig mot grundskolans senare del och gymnasiet. Ingen studie har hittats där både selektiv tradition och ramfaktorer sammanförs. Den här studien avser att bidra till tidigare forskning genom att försöka få en ökad förståelse för hur selektiva traditioner och ramfaktorer tillsammans bidrar till att fältstudier genomförs i så pass låg utsträckning i årskurs 4–6. Genom att intervjua några lärare om deras resonemang hoppas studien belysa hur selektiva traditioner kan påverka lärarnas syn på fältstudier. Studien hoppas också belysa vilka ramfaktorer som några lärare i årskurs 4–6 anser har bäring på deras möjlighet att göra fältstudier i dagens svenska skola.

4. Teori

I följande kapitel redogörs för de teorier som används för att analysera empirin i uppsatsens resultatdel. Initialt förklaras selektiva traditioner, följt av traditioner med fokus på geografiämnet. Sedan redogörs för ramfaktorteorin. Båda teorierna är en del av den svenska läroplansteorin vilken används till att studera mål- och innehållsdimensioner i läroplanen.

4.1 Selektiva traditioner

Såsom nämndes ovan syftar begreppet selektiv tradition på de regelbundna val av innehåll som görs inom ett skolämne. Val som tillsammans bildar ett mönster och som sedermera utgör grunden för synen på skolämnet och vad som anses vara relevant för det (Almqvist m.fl., 2008, s. 15). Teorin om selektiva traditioner grundar sig i att ett skolämnets innehåll inte på förhand är givet. Istället kan det sägas inrymma en mängd olika uppfattningar, traditioner och syften (Englund, 1997, s. 121).

Williams introducerade begreppet selektiva traditioner 1973. Han förklarar processen av selektiva traditioner som något som inom en dominerande kultur alltid förmedlas som tradition eller det betydande. Det är själva sällandet som är det kritiska. "But always the selectivity is the point; the way in which from a whole possible area of past and present, certain meanings and practices are chosen for emphasis, certain other meanings and practices are neglected and excluded." (Williams, 1973, s. 3). I den rådande kulturen anses vissa kunskaper, metoder och mål vara det centrala inom en ämnestradition. Genom att studera vad som inkluderas respektive exkluderas i undervisning blir det synligt hur makten influerar genom att skapa och upprätthålla ämnestraditioner (Östman, 1995, s. 20).

Östman beskriver hur varje enskilt undervisningstillfälle grundar sig i ett val av innehåll och metod, ett val som utgår från en ideologi och hegemoni. Detta val innebär att vissa saker kommer att sägas och bli synligt, medan annat inte kommer att sägas och därmed blir exkluderat. Både det som sägs och det som förblir osagt bidrar sedan till att förmedla denna ideologi och mening till eleverna (Östman, 1995, s. 27–28). Selektiv tradition, vilken Östman definierar som "ideologiskt sedimenterade regler för val av innehåll" upprätthålls till viss del av lärare genom att de undermedvetet internaliserat den selektiva traditionen (Östman, 1995, s. 65).

Om flera tongivande ämnesföreträdare, läromedelsförfattare och så vidare på grundval av ideologi och värderingar lyfter fram en viss del av ett skolämne kan det utgöra en selektiv tradition. Författare till läromedel och läroplaner kan sägas ha rika möjligheter att förmedla sina synsätt på liknande sätt som lärarutbildare har en ökad möjlighet att föra vidare sina ideologier till blivande lärare (Östman, 1996, s. 66). Samma lärare kan dock simultant vara influerad av olika ideologier, synsätt och selektiva traditioner i varierande grad.

4.1.1 Selektiva traditioner i geografiämnet

Molin specificerade i sin avhandling 5 selektiva traditioner, för geografiämnet, vilka härrör från Englund och Östmans teoribildning kring selektiva traditioner (Molin, 2006, s. 199). I

innevarande studie används dessa för att analysera lärarnas ämnessyn efter spår av olika selektiva traditioner utifrån val av innehåll och metod.

Nedan följer en beskrivning av dessa 5 traditioner, samtliga är hämtade från Molins avhandling (Molin, 2006, s. 201–202).

1. *Traditionell värdebaserad geografiundervisning* har präglats av mycket långsamma förändringar och syftar till ett nationellt fostrande. Innehållet karaktäriseras av namngeografi och regionalgeografi, där detaljkunskaper samt beskrivande av länders kultur- och naturlandskap är vanliga inslag. Undervisningen börjar i det som är välbekant för eleven - det lokala - och rör sig ut mot det globala. Kartor är det centrala verktyget för undervisningen.
2. *Naturvetenskapligt baserad geografiundervisning* har även den en mycket långsam förändringsprogression där syftet kan sägas falla under "introduktion till naturvetenskap". Innehållet utgörs av naturgeografiska faktakunskaper där naturgivna faktorer presenteras före kulturgeografiska. Den typiska metoden är faktamemorering samt fältstudier.
3. *Samhällsvetenskapligt baserad geografiundervisning* har till stor del samma syfte som de båda ovan nämnda, men här introduceras samhällsvetenskapliga begrepp och relationen mellan dessa. Innehållet behandlar utbredning, mönster, rörelser och samband i rummet. Dessa presenteras och analyseras genom utarbetade modeller.
4. *Tvärvetenskapligt baserad geografiundervisning som innefattar dynamik, pluralism och konfliktperspektiv* syftar till att ge eleverna olika analytiska redskap som ska fungera som underlag att fatta egna beslut. Innehållet bestäms av elevernas erfarenheter och intressen, samt aktuella samhällsproblem. Metoden är problemorienterad. Elevers frågeställningar och erfarenheter är utgångspunkten och undervisningen rör sig från det okända till det kända. Natur- och samhällsvetenskaplig geografi blandas.
5. *Aktualitets och värdebaserad geografiundervisning* syftar till att ge eleverna redskapen för att delta i samt påverka samhällets utveckling. Innehållet är tvärvetenskapligt och aktualitetsbaserat. Värdeinnehållet företräder olika synsätt, vilket lyfter fram konfliktperspektivet. Även här väljs innehållet utifrån elevernas fokus eller de samhällsförändringar som pågår. Metoden utgörs av elevaktivt kunskapsökande där källor problematiseras för att ingjuta en handlingsberedskap hos eleven.

Selektiva traditioner är således olika traditioner som präglats av tidigare dominerande samhällsdiskurser. Dessa traditioner dikterar vad som är viktigt inom skolämnet och därmed vad som sägs eller inte sägs. I innevarande studie används de selektiva traditioner som beskrivits ovan för att analysera informanternas ämnessyn och hur denna kan påverka deras resonemang kring fältstudier i geografi.

4.2 Ramfaktorer

Ramfaktorteorin är, som nämndes kort ovan, en modell som används för att påvisa vilka faktorer som sätter ramar för vad som är möjligt att uppnå i undervisningen (Lundgren, 1972,

s. 12). Teorin startade som en del av läroplansteorin, och introducerades av Dahllöf under 1960-talet. Dahllöf fastslog att det finns ett samband mellan organisatoriska ramar såsom undervisningstid och elevsammansättningen och elevernas skolresultat. Dessa ramar kan hämma eller gynna de resultat som var möjliga att uppnå (Dahllöf, 1967, s. 255).

Därefter kom Lundgren att ytterligare vidareutveckla ramfaktorteorin genom att peka ut tre övergripande ramfaktorer nämligen: de som ges av läroplanen, den tid som finns tillgänglig för undervisning samt elevsammansättningen i klassen. Dessa ramfaktorer påverkar undervisningsprocessen, som sedermera påverkar läranderesultatet (Lundgren, 1972, s. 12). Politiska och administrativa beslut om bland annat timplaner och gruppstorlekar får effekter på vad som är möjligt att genomföra i undervisningen, och i förlängningen vilka resultat som går att nå (Lindblad m.fl., 1999, s. 98).

Vanliga ramfaktorer inkluderar tid och schemaläggning, personal, gruppstorlek i klasserna, den fysiska miljön, skolans och kommunens ekonomiska resurser, skolans ledning och organisation, betyg och bedömning, närsamhället, olika kulturer och föräldrarna till eleverna (Lindström & Pennlert, 2016, s. 49–53). Dessa är ej ämnesspecifika.

Utöver fysiska, juridiska och administrativa ramar kan också mer subjektiva ramar påverka vad som möjliggörs i klassrummet. Detta skulle till exempel kunna vara traditioner eller de medverkandes föreställningar kring vad som ska benämnas i undervisningen och hur (Lindblad m.fl., 1999, s. 99).

I innevarande studie kommer ramfaktorteorin att användas för att analysera informanternas svar angående vilka hinder de själva anser försvårar genomförandet av fältstudier i geografiundervisningen. Dessa faktorer används sedan för att besvara studiens tredje frågeställning, vilka faktorer anser lärare försvårar för genomförandet av fältstudier?

5. Metod

I detta kapitel redogörs för de metodologiska ansatser som ligger till grund för studien. Först beskrivs de urval som gjorts. Sedan följer en redogörelse för studiens tillvägagångssätt och de val som gjorts under studiens gång. Därefter följer ett resonemang om studiens metodval och tillförlitlighet. Till sist följer en redogörelse för de etiska beaktanden och ställningstaganden som gjorts.

5.1 Urval

Informanterna till studien har valts utifrån ett målinriktat urval (Bryman, 2011, s. 392), där individerna är strategiskt utvalda för att uppfylla studiens syfte. Samtliga informanter uppfyller dessa kriterier: de är undervisande och legitimerade lärare i geografi för årskurs 4–6. De blev aktuella för studien genom att de på olika sätt blivit känt för studiens författare att de är undervisande lärare i geografi. Några var redan kända av författaren, medan andra rekommenderades för studien under processen. Detta urval kan medföra en viss snedvridning i urvalet. Flera kontaktades men svarade inte eller ansåg sig inte ha tiden som krävdes. Informanterna valdes sedermera ut för att få största möjliga spridning över geografiska områden, socioekonomiska bakgrunder i skolorna samt arbetslivserfarenhet.

Informanternas erfarenhet av att genomföra fältstudier sträcker sig från att aldrig ha gjort det till att ha genomfört flertalet. De arbetar i skolor som ligger i varierande typer av närområde, med elever av olika typer av socioekonomisk bakgrund. Lärare A arbetar i en skola i innerstaden i en svensk storstad medan Lärare B arbetar på en skola i en småstad. Lärare C jobbar på en skola i en mindre tätort utanför storstaden, medan både Lärare D:s och Lärare E:s arbetsplatser ligger på landsbygden utanför en mindre svensk stad. Endast Lärare B anger att det finns flera elever som har olika modersmål och svenska som andraspråk på skolan. Övriga beskriver elevgrupperna som homogena med elever av medelklassbakgrund. Försök gjordes att få tag i undervisande lärare i så kallade "särskilt utsatta områden" samt skola inom den privata sektorn. Ingen kontaktad lärare inom dessa grupper ansåg sig dock ha tid att ställa upp på intervju. Informanter i studien har varierande lång tid i yrket. Kortast tid som undervisande lärare i årskurs 4–6 har Lärare E med 1,5 år medan lärare D har 25 års erfarenhet. Läraren med minst erfarenhet hade dock flera års erfarenhet från de lägre årskurserna. Samtliga lärare som medverkar är kvinnor. Även manliga lärare kontaktades, men dessa valde att inte medverka. Dessa begränsningar i urvalet kan medföra konsekvenser för studiens resultat.

Lärare	År i tjänst	Typ av skolområde	Årskurs	Behörig
Lärare A	4 år	Centrum i storstad	4–6	JA
Lärare B	4 år	Småstad	4–6	JA
Lärare C	8 år	Förort, välbärgad	4–6	JA
Lärare D	25 år	By utanför småstad	4–6	JA
Lärare E	8 år, varav 1,5 i åk. 4–6	By utanför småstad	4–6	JA

Figur 1: Tabell med respondenter.

5.2 Tillvägagångssätt

För att stärka studiens öppenhet för granskning, och därigenom dess pålitlighet och tillförlitlighet (Bryman, 2011, s. 355), följer här en redogörelse för de val och steg i genomförande som studien genomgått.

5.2.1 Semistrukturerade intervjuer

Initialt valdes studiens syfte och frågeställningar utifrån tidigare forskning. Eftersom lärare genom frirummet självständigt fattar beslut om huruvida undervisningen ska innehålla fältstudier blir det därmed aktuellt att undersöka hur lärare resonerar kring sin geografiundervisning och fältstudien plats i den. Eftersom studiens forskningssyfte frågar sig just *hur* lärare resonerar lämpar sig intervjuer bra som studiens metod (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 143). Att undersöka lärarnas resonemang genom intervjuer medför också en möjlighet att be informanterna att utveckla, förtydliga och fördjupa sina utsagor efter studiens intresse eller behov. Semistrukturerade intervjuer genomfördes där frågorna ställdes utifrån en intervjuguide, vilken ligger som bilaga till studien. Frågorna användes som översikt över de ämnen och frågor som intervjun skall täcka, och intervjuaren använde sitt omdöme för att avgöra vilka frågor som ska ställas och när, det vill säga i vilken grad intervjuguiden följdes (Kvale & Brinkman, 2014, s. 172). Detta passade bra för innevarande studie då följdfrågorna delvis varierade beroende på vilka svar informanterna gav. Inom den semistrukturerade intervjun ryms också en möjlighet för den intervjuade att själv ta upp teman av intresse (Bryman, 2011, s. 415), vilket visade sig vara väl lämpat för denna studie då informanterna lyfte egna relevanta teman såsom lokala läroplaner.

Informanterna kontaktades via mail eller Facebook. Intervjuerna genomfördes i största möjliga mån öga mot öga för att behålla möjligheten att iaktta gester och kroppsspråk. Två intervjuer skedde online med hjälp av Zoom, ett program för videokonferens, vilket gjorde att kroppsspråk ändå kunde förmedlas. Innan intervjun fick lärarna ta del av den förhandsinformation som utgör bilaga två till uppsatsen.

5.2.2 Genomförande

Fyra av fem intervjuer genomfördes utanför lärarens ordinarie arbetstid. Tidsåtgången för intervjuerna varierade mellan 35 min och 43 min. Merparten av de svar som uppkom var rika, specifika och relevanta svar. Vidare präglades i huvudsak intervjuerna av förhållandevis korta frågor vilka genererade långa intervjusvar. I viss mån ställdes också klagörande frågor såsom "om jag förstår dig rätt så..." för att den intervjuades mening inte skulle misstolkas. Dessa aspekter utgör grundläggande kvalitetskriterier för en intervju (Kvale & Brinkman, 2014, s. 206).

Samtliga intervjuer spelades in med hjälp av applikation för ljudinspelning på intervjuarens telefon. De intervjuer som genomfördes över videokonferens spelades in med hjälp av inspelningsfunktionen i programmet Zoom. Att intervjuerna spelades in bidrog till ett fritt samtalsflöde, där intervjuaren inte behövde fokusera på att anteckna eller förlita sig på sitt minne för att kunna återge intervjun (Kvale & Brinkman, 2014, s. 219). Därefter transkriberades intervjuerna i sin helhet av författaren. Att själv transkribera intervjuerna bidrar till att ge en översikt över den insamlade empirin och är i sig en tolkande handling (Braun & Clarke, 2006,

s. 87). Viss vikt lades vid att försöka hålla utskriften nära det muntliga språket, med avsikten att få med så mycket som möjligt av till exempel uppbackning och diskurspartiklar, vilka kan vara meningsbärande. Efter transkribering lyssnades ljudfilerna igenom en gång till för att säkerställa att uttalanden återgivits korrekt, varpå inspelningarna raderades. Om oklarhet kring vad som sagts uppstår fanns också möjligheten att kontakta informanten och be om ett klagörande, detta behövdes dock aldrig.

5.2.3 Tematisk analys

Vid analysen av studiens insamlade empiri används tematisk analys, en metod för att identifiera, analysera och redovisa olika mönster och teman (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Kodning och tematisering gjordes enligt de 6 steg som beskrivs i Braun & Clarke (2006, s. 87–93). I fas 1 lästes initialt transkriptionerna igenom flera gånger för att urskilja mönster. Därefter genererades initiala koder genom att färgmarkera samtliga segment och skriva anteckningar i marginalen i fas 2. Kodningen var teoridrivna, det vill säga genomfördes utifrån de ovan listade teorierna för att söka svar på studiens frågeställningar (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Endast studiens författare kodade och tematiserade innevarande studie, vilket medför att en annan individ skulle kunna tänkas använda andra koder och teman.

I fas 3 organiserades därefter koderna i olika teman genom att de sorterades in under rubriker. Koderna för varje tema granskades efter sammanhängande mönster i fas 4. Vissa teman blev i detta stadium förkastade då det inte kunde anses bära relevans såsom utläggningar om ämnesöverskridande arbete. Under arbetet slogs sedermera vissa teman samman medan andra helt uteslöts på grund av att det inte hade tillräckligt stöd i den insamlade datan. De kvarvarande temana granskades i relation till den totala empirin för att säkerställa att de utgjorde en korrekt representation av alla data (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Vidare genomarbetas resultatet för att säkerställa att det inte endast var deskriptivt, utan att tillbörlig analys genomförts. I fas 5 skrevs analytiska definitioner av de fynd som tillhörde temat. Slutligen, i fas 6, skrevs resultatdelen och essentiella citat bäddades in i analysen för att styrka studiens teman.

5.3 Metoddiskussion

Ovan återfinns en komplett redogörelse för studiens förlopp, denna studie har bedrivits enligt de faser som anges där. Denna redogörelse bidrar till att lämna studiens process öppen för granskning som ett led i att stärka dess pålitlighet (Bryman, 2011, s. 355).

Under sektionen för urval beskrivs de informanter som blivit aktuella för studien utifrån tid som yrkesverksam, kön och ålder. Där går även att läsa beskrivningar av de skolor de jobbar på och den socioekonomiska bakgrund som skolan är situerad i. Avsikten är att redovisa fylliga beskrivningar av miljön som datan är sprungen ur för att synliggöra studiens överförbarhet (Bryman, 2011, s. 355). Eftersom det rör sig om ett målstyrt urval går det inte att göra några statistiska generaliseringar till resten av lärarkåren (Bryman, 2011, s. 392). Studien kan dock sägas ha teoretisk generaliserbarhet genom att i viss mån komplettera tidigare forskning som fokuserat mer på de senare årskurserna, och visa att den också gäller i årskurs 4–6 (Eisenhart, 2009, s. 59).

Frågorna ställdes i stort sett såsom de är formulerade i intervjuguiden, medan följdfrågorna varierade utifrån informanternas svar. Dock ställdes frågorna i något annorlunda ordning under en av intervjuerna då informanten började resonera kring närområdets betydelse i samband med frågan om vad som kan studeras under en fältstudie. Detta kan utgöra en potentiell källa för bias (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 273). Många av frågorna i intervjuguiden är förhållandevis öppna, vilket fungerade bra och genererade fylliga svar. Vid de mer specifika följdfrågorna som ställdes, till exempel rörande särskilda ramfaktorer, ställdes frågorna med en öppen formulering av typen ”Tycker du att kostnad är försvårande faktor eller spelar det ingen roll?”. Det föreligger ingen anledning att anta att någon informant för med osanning i sina svar.

För att kontrollera studiens trovärdighet genomfördes en respondentvalidering (Bryman, 2011, s. 353) genom att de intervjuade lärarna fått läsa transkriptionen från intervjun. De har även erbjudits möjlighet att läsa den färdiga studien genom att den skickats till dem. Ingen av informanterna hade några invändningar, och studien behövde således inte korrigeras utan kan anses validerad av respondenterna. Vidare kan sägas att denna studie utgör en tänkbar beskrivning av verkligheten, och många andra beskrivningar kan vara lika möjliga.

5.4 Etiska överväganden

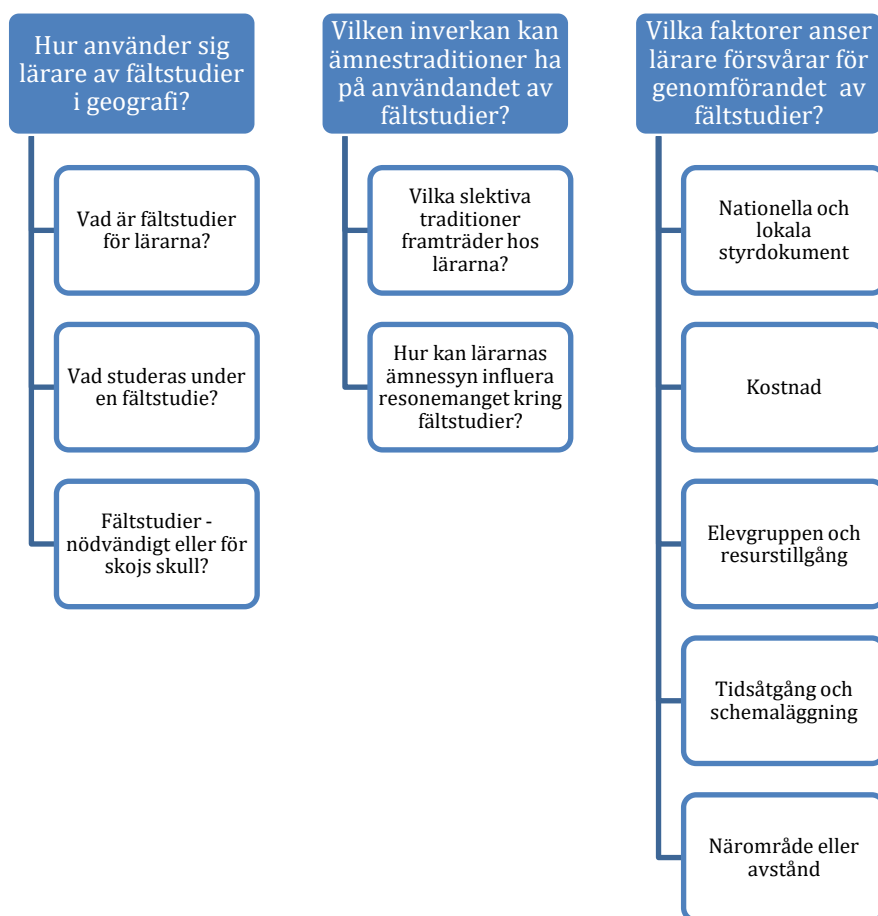
Innan intervjuerna genomfördes tog samtliga informanter del av informationen i samtyckesblanketten som återfinns under bilaga 2 i denna studie. Utöver detta informerades informanterna i enlighet med de s.k. konfidentialitets-, samtyckes- samt nyttjandekravet. Dessa betonar den intervjuades rätt till självbestämmande över sin medverkan, deras rätt till att vara anonyma genom hela processen samt hur deras uppgifter kommer att utnyttjas och behandlas (Bryman, 2011, s. 131–132).

Intervjuns tema och frågor anses inte ha berört något som kan vara av särskilt komprometterande eller känslig karaktär för informanterna, men det är ändå av vikt att deras personliga integritet skyddas. Ett sätt att skydda informanternas anonymitet är att deras identitet aldrig antecknas i samband med studien (Vetenskapsrådet, 2017, s. 40). Detta gjordes inte heller, ej heller namn på platser eller annat som hade kunnat agera som identitetsmarkör (Bryman, 2011, s. 133). Vidare så raderades samtliga ljud-, video- och transkriptionsfiler efter att studien avslutades. Alla filer och transkriptioner har lagrats på en säker plats där endast forskaren kan komma åt dem.

Slutligen så har innevarande studie kritiskt granskats efter brister och problem i alla delar. Att underlåta att göra så, eller att ignorera potentiella felkällor kan i annat fall vara studien till skada (Vetenskapsrådet, 2017, s. 28).

6. Resultat och analys

I innevarande kapitel presenteras den empiri som genererats av intervjuerna. Analys och resultat har slagits samman eftersom analysen i sig utgör en tolkande handling. Att dra en hård gräns mellan vad som är ren analys respektive resultat skulle därmed bli i stort sett omöjligt eftersom material i beskriven form inte kan vara otolkat (Agnafors & Levinsson, 2019, s. 79). Kapitlet är indelat i tre sektioner som var och en motsvarar en av studiens frågeställningar. Dessa sektioner är sedermera indelade i teman som tillsammans avser besvara frågeställningen. Nedan följer en översikt över hur dessa teman förhåller sig.



Figur 2: Översikt över teman organiserade efter studiens frågeställningar.

6.1. Hur använder sig lärare av fältstudier i geografi?

I följande sektioner följer teman som tillsammans avser besvara studiens första frågeställning. Detta görs genom att initialt analysera hur lärarna definierar fältstudier, sedan vilket innehåll de associerar med fältstudier och slutligen huruvida det är nödvändigt att genomföra fältstudier. Dessa fynd ligger sedan till grund för resten av analysen.

6.1.1 Vad är fältstudier för lärarna?

För att contextualisera de intervjuade lärarnas resonemang kring fältstudier ombads de definiera vad de anser att fältstudier i geografi är för något. Samtliga anser att det innebär att lämna klassrummet och gå ut. Lärare B menar att det kan innebära alltifrån att ta en kort promenad med klassen till att hyra en buss och åka i väg. Allesammans anser att det går ut på att studera

någoting på ett mer konkret sätt än att läsa om det. Merparten av lärarna nämner att klassen då får komma ut och få en förstahandsupplevelse av hur landskapet ser ut. Dessutom betonar två av lärarna att eleverna under en fältstudie bör ha en särskild uppgift med sig, de ska inte bara gå ut i naturen och titta sig omkring. Detta är också grunden till en undersökande fältstudie (Kent m.fl., 1997, s. 317). Den ena läraren beskriver fältstudier som att eleverna

...studerar hur landskapet ser ut och varför det ser ut så och hur det har sett ut innan och ser ut nu och hur vi tror att det kommer se ut framöver. Om något kommer att ändras eller... så man får göra lite hypoteser och så. (Lärare D)

Flera lärare använder ord och uttryck såsom "titta sig omkring", "observera" och "titta på skogen" vilka skulle kunna vara ett uttryck för den observerande fältstudien (Kent m.fl., 1997, s. 315). Under intervjun nämner tre av lärarna utflykter, museer och stadsvandringar i samband med fältstudier.

6.1.2 Vad studeras under en fältstudie?

Lärarnas resonemang när det gällde vad som kan och bör studeras under en fältstudie skilde sig åt. Två av lärarna anser att det är väldigt bra att göra fältstudier i samband med att eleverna lär sig hur kartor är uppbyggda och fungerar. En lärare menar att eleverna kan få konstruera egna kartor över skolan eller deras skolväg. Lärare E säger att "men vi hade ju lätt kunnat göra det där i början när dom ska lära sig om hur man hittar och... alltså orientera lite kan man ju göra". Dessa två lärare berättar också att det har låtit eleverna arbeta med kartor över skolans område. Detta innehåll motsvarar också en punkt i det centrala innehållet för geografiämnet nämligen kartan och dess uppbyggnad ([Lgr11], 2019, s.199; [Lgr22], 2022).

Två av lärarna pratar om att eleverna kan få chansen att titta på olika naturtyper. Lärare C menar att "Det kan ju vara till exempel olika natur...slag och alltså såna saker att vi tittar på vad är detta för typ av skog till exempel eller... barrskog eller lövskog". En annan lärare menar att när eleverna till exempel lär sig om vad en tätort är skulle klassen kunna gå ut och se sig omkring. Hon menar att det lämpar sig bra när eleverna går fyran eftersom eleverna då håller på lära sig grunderna i geografiämnet. Detta synsätt stämmer väl med kursplanernas "fältstudier för att undersöka natur- och kulturlandskap ([Lgr11], 2019, s.199; [Lgr22], 2022).

Fyra av lärarnas utsagor rörande vad som studeras under fältstudierna går att koppla till de mer naturvetenskapliga innehållet i kursplanen till exempel jättegrytor eller rullstensåsar. En lärare som är inne på mer naturvetenskapliga fältstudier berör också det som människan påverkat i landskapet, eftersom hon menar att det finns få platser med urskog. Eleverna kan då få fundera på vad som inte fanns där innan och vad som såg annorlunda ut förr. Denna syn på fältstudiens innehåll kan sägas motsvara de två första punkterna under rubriken "Livsmiljöer" i Lgr11 vilka behandlar naturens och människans processer som påverkar jordytan och landskapet ([Lgr11], 2019, s.198). En annan lärare berättar att hon egentligen tror att det skulle vara bäst att göra fältstudier i kulturgeografi eftersom hennes skola ligger inne i en storstad. Hon upplever dock att hon har lätt för att snöa in sig på naturgeografidelen. Även Lärare C, som jobbar vid en tätort

utanför storstaden, menar att det blir mer fältstudier i naturen än i bebyggelsen. Hon menar dock att en egentligen kan göra fältstudier i nästan alla områden:

Men geografi är ju ett sånt ämne som... man kan göra undersökningar av vilket som. Är det... ett kulturlandskap, är det ett naturlandskap, är det... hur mycket bebyggelse finns det, hur många... är det glesbebyggt är det tätbebyggt? Alltså, man kan alltid göra fältstudier. (Lärare C)

6.1.3 Fältstudier - nödvändigt eller för skojs skull?

Samtliga av de tillfrågade lärarna ser stora fördelar med att genomföra fältstudier med elevgrupperna såsom att det bidrar till att göra innehållet konkret och kan öka elevernas lust och engagemang. En lärare har gjort fältstudier många gånger tidigare under sin karriär, men inte sedan hon bytte arbetsplats för två år sedan. Två av lärarna berättar att det använt sig av fältstudier vid något enstaka tillfälle. En lärare berättar att det aldrig blivit av ännu. Flera av lärarna pratar om att covid-pandemin försvårat möjligheterna att göra fältstudier under de senaste två åren, bland annat genom att det inte varit tillåtet att åka kollektivt. Två av lärarna anser båda att fältstudier har många fördelar och att de skulle vilja göra fler fältstudier, men att det inte är "dödsnödvändigt". En av lärarna menar att det är dom mer teoretiska kunskaperna som behöver prioriteras och utvecklar resonemanget med:

...kanske nödvändigt för att håller upp något slags... antingen att hålla upp ett intresse eller att skapa nyfikenhet. Men egentligen så skulle jag nog säga att det är bra, men det kanske egentligen inte är nödvändigt för ämnet som sådant. Det går ju att undervisa i geografi utan att ta sig utanför klassrummet också (Lärare B)

Två av lärarna anser dock att fältstudier är nödvändiga. Lärare D menar att det är roligt med fältstudier för eleverna och att många av dem säkert hade velat vara ute i fältet hela tiden, men att det är viktigt att se till att eleverna också lär sig någonting. Det är inte bara att gå ut och fika. En av lärarna menar att det är just på grund av att det är roligt som det är nödvändigt, eftersom fältstudier skapar så mycket lust för lärande.

6.2 Vilken inverkan kan ämnestraditioner ha på användandet av fältstudier?

I följande sektioner följer teman som tillsammans avser att besvara studiens andra frågeställning. Först analyseras vilka selektiva traditioner som framträder i lärarnas utsagor, sedan hur de kan tänkas påverka deras syn på fältstudier.

6.2.1 Vilka selektiva traditioner framträder hos lärarna?

Samtliga lärare minns samma mönster från sin egen geografiundervisning i årskurs 4–6, nämligen att de jobbade med Sveriges landskap. Detta visar att den traditionella värdebaserade geografiundervisningen är den undervisning som lärarna minns, trots att det skiljer nästan 30 år mellan den äldsta och den yngsta informanten, och de sålunda utbildats under olika tidsepoker.

Men jag vet inte, jag minns inte att vi gjorde något annat. Men det är ju jättekonstigt för det känns som att det är en årskurs geografi. Alltså om man ser till den årskullen jag undervisar själv i. Det känns som en årskurs 4-grej för att jag vet själva att man undervisar om... om... landskapen i årskurs 4 (Lärare C)

Det läraren säger i citatet ovan illustrerar tydligt att samma mönster går igen genom åren. Samtliga lärare i studien beskriver också att de undervisar utifrån liknande upplägg. De berättar att de börjar i årskurs 4 med Sveriges landskap och regioner, de går igenom landets naturtillgångar och går igenom hur kartor är uppbyggda, för att sedan i årskurs 5 och 6 successivt låta undervisningen röra sig mot det globala. Detta korresponderar också väl med tidigare forskning som visat att lärare lägger stort fokus på namngeografi som börjar i det lokala nära eleven och sedan rör sig ut i det globala, samt kartkunskap (Molin & Grubbström, 2013, s. 145). Även länderna behandlas enligt ett liknande upplägg där eleverna får lära sig ländernas lägen, namn på stora städer, berg, och floder. Även länderna blir också beskrivna kultur- och naturgeografiskt. Alla lärarna nämner att de använder sig av kartor i undervisningen. Vidare angav fyra av lärarna att syftet med geografiundervisningen är att eleverna ska få en allmänbildning i frågor om var saker ligger i förhållande till varandra. De ska känna till sitt närområde, sitt land och sin omvärld och några likheter och skillnader mellan dessa. Två av lärarna pratar om att eleverna ska få möjlighet att lyfta blicken och se utanför sin bubbla.

...dom är ju väldigt begränsade i sin värld och då tycker jag att det finns ju ändå en anledning till att dom behöver för att växa och utvecklas liksom att känna till mer än bara byn. (Lärare D)

Det här innehållet, metoden och den här synen på ämnets syfte stämmer alltsammans väl in på den selektiva traditionen traditionell värdebaserad geografiundervisning. Samtliga av de intervjuade lärarnas utsagor i den här studien uppvisar starka drag av denna ämnessyn genom de didaktiska val som lärarna redogjort för.

Tre av lärarnas uttalanden uppvisade också spår av några av de andra selektiva traditionerna. När det gäller aktualitets- och värdebaserad geografiundervisning berättar två av lärarna om hur de i undervisningen behandlar hållbar utveckling. Lärares A:s elever har fått jobba med de globala målen och även fått söka upp fakta om samt skriva en argumenterande text om en produkt, till exempel palmolja. Hon berättar att hon tycker att hållbar utveckling är en väldigt viktig del av geografin och anser att ett av ämnets syften är att de ska få kunskaper om hur vår värld formas av människor.

Det jag vill att mina elever ska ha med sig utifrån arbetet med hållbar utveckling är verkligen det här med... vad kan du som individ göra. Men att det stora ansvaret inte ligger på individen utan att det ligger på företagen och på politiken (Lärare A)

Lärare C:s menar att ett av syftena med geografiundervisningen är att eleverna ska kunna göra smarta val som medborgare och "att geografi och samhällskunskap vävs ju ihop väldigt tätt i den här läroplanen", vilket eventuellt antyder att hon inte tänker på den samhällsvetenskapligt baserade geografiundervisningen som en lika självklar och integrerad del i geografiämnet. Vidare anser Lärare B också att eleverna ska få en förståelse för samspelet mellan hur människan påverkar naturen och hur naturen påverkar människan samt att eleverna ska kunna fatta kloka beslut. Under intervjun framkommer det ej hur detta speglas i hennes undervisning.

I övrigt kom endast den naturvetenskapligt baserade geografiundervisningen fram under intervjuerna i anknytning till fältstudier, vilket behandlas i nästa sektion.

6.2.2 Hur kan lärarnas ämnessyn influera resonemanget kring fältstudier?

Att lärarna i studien är influerade av traditionell värdebaserad geografiundervisning visar sig också när de resonerar kring vad som görs under en fältstudie. Fyra av fem lärare resonerar kring att eleverna kan göra fältstudier där de observerar skillnader mellan olika natur- och kulturlandskap. Det inbegriper olika typer av skog såsom barr- och lövskog, men också skillnad mellan anlagd och orörd skog. Två av lärarna pratar också om att göra fältstudier i samband med att eleverna lär sig karta, väderstreck och kompass, vilket också är typiskt för den traditionellt värdebaserade geografiundervisningen. Lärare A menar att det inte kommer lika intuitivt till henne vad eleverna skulle kunna studera under en fältstudie med kulturgeografiskt fokus.

Alltså egentligen så är ju verkligen kulturgeografi det som är bäst i staden. Men ja, jag är lite för dåligt påläst om den här stadens... kultur... kulturgeografi. Nä, men det finns ju jättemycket som man skulle kunna kulturgeografimässigt... tror att jag lätt snöar in mig på naturgeografidelen av geografi. (Lärare A)

Samtliga lärare nämner också innehåll som tydligt går att koppla till det naturvetenskapligt baserade innehållet, till exempel hur inlandsisen påverkat landskapet, i olika sammanhang under intervjuernas gång. Dock nämns detta endast i anslutning till fältstudier. Ingen anger det syfte som typiskt associeras med denna tradition som ett av ämnets övergripande syften, alltså att ge eleverna en introduktion till naturvetenskap. Detta skulle kunna antyda att syftet och innehållet anses lägre prioriterat än annat innehåll. På frågan om vad som är lämpligt att studera under en fältstudie svarar tre lärare olika typer av innehåll som tolkas vara av naturvetenskaplig karaktär. Två av lärarna är inne på spår av istiden "en bra sån istidssten där man kan visa hur isen har gått" och lärare D tycker att elever kan undersöka "varför är det berg här? Hur kom dom hit? Hur har dom... har det varit havsbotten förut? ". Även Lärare B anser att naturens egna processer och rullstensåsar är ett ypperligt innehåll för fältstudier. På frågan om vad de skulle önska fanns i skolans närområde för att det kunna göra bra fältstudier så svarar samtliga lärare att det är viktigt med ett naturområde i närheten.

Att lärarna associerar fältstudier till den naturvetenskapligt baserade geografiundervisningen blir också tydligt när de besvarar frågan om hur det perfekta närområdet för fältstudier skulle se ut. Samtliga lärare anser att det är viktigt att ha natur nära skolan. Det är värt att notera att inga av lärarnas resonemang angående fältstudier har i analysen kopplats till någon annan ämnestradition än de ovan nämnda.

6.3 Vilka faktorer anser lärare försvåra för genomförandet av fältstudier?

I följande sektioner följer teman som tillsammans avser besvara studiens tredje frågeställning. Samtliga underrubriker utgörs av ramfaktorer som identifierats i lärarnas intervjuvar.

6.3.1 Nationella och lokala styrdokument

Merparten av lärarna pekar ut kursplanen i både geografi och de resterande SO-ämnena som ett hinder för att genomföra fältstudier. Styrdokumenten utgör en ramfaktor på flera olika sätt, vilket stämmer överens med tidigare forskning (Molin, 2006, s. 201). Två lärare anser att det är för mycket centralt innehåll i kursplanerna, vilket orsakar en tidspress som gör det svårt att hinna med fältstudier. De anser båda att det i nuläget är för många delar för att kunna gå in på djupet i något. Lärare D anser att de minskningar som gjorts mellan Lgr11 och Lgr22 är marginella och att det hade behövts tas bort mer. "Jag menar namngeografi och kartans uppbyggnad, det finns väldigt många delar som är ungefär samma som innan". Detta visades också vara fallet i innevarande studies bakgrundskapitel. Hon anser att man hade kunnat ta bort mer innehåll för årskurs 4–6 så att det kan fokuseras mer på i årskurs 7–9 istället eftersom begreppen är alldeles för komplicerade och passar bättre i de senare årskurserna. Lärare E anser inte att någonting behöver tas bort från styrdokumentet. Dock upplever hon att man ska få plats med så mycket i undervisningen att det i slutändan är omöjligt att hinna allt oavsett. En tredje lärare menar att om man verkligen vill att lärare ska göra mer fältstudier så skulle de behöva väga tyngre i styrdokumentet. Hon tror att om det trycktes mer på just fältstudier i styrdokumentet så skulle det ge lärare mer incitament att faktiskt genomföra dem också, vilket bekräftar Dyments studie (Dyment, 2005, s. 38). Såsom kursplanen nu är skriven anser hon att de teoretiska kunskaperna är viktigare. I relation till detta kan sägas att, såsom visas i studiens bakgrund, har fältstudier fått en mindre framträdande roll i Lgr22 i jämförelse med Lgr11.

Även skolornas lokala läroplaner pekas ut av flera lärare som ett hinder för att genomföra fältstudier, och utgör således en ramfaktor. Detta eftersom de dikterar vilket innehåll som skall göras när och till vilket innehåll som det ska genomföras fältstudier. En lärare tror "att det sitter mycket i väggarna för att även om Skolverket säger att man inte ska göra det så är det jättemånga skolor som har sin egen LPP". En annan lärare vittnar också om att det finns bestämmelser på skolan om vart man åker på fältstudier och i vilken årskurs. Likaså Lärare D berättar att det brukar finnas lokala bestämmelser över hur undervisningen ska läggas upp i de olika ämnena och årskurserna. Dessa bestämmelser kan ofta utgå från en lärobok som finns tillgänglig på skolan.

Man tänker att ja men den här är riktad mer då försöker vi hålla oss inom Sverige i fyran och så tar vi Europa i femman och så tar vi världen i sexan så att man försöker... Många har nog så. En del har det bara av gammal ohejdad vana att det är lite outtalat att det är såhär vi gör. (Lärare D)

Vidare berättar hon att de tagit fram sådana på hennes arbetsplats de senaste åren. Hon menar att det är funktionellt om en ny lärare kommer in och tar över klassen, då vet läraren vad som redan är gjort. Ytterligare en lärare vittnar om att skolans lokala läroplaner påverkar möjligheten att göra fältstudier genom att skolan är starkt präglad av dessa rutiner och att nya initiativ och idéer blir lyssnade på, men får inget gehör.

det var väldigt mycket hur skolan brukar göra och då skulle man liksom förhålla sig till det var det underförstått... det var ju inte så mycket som man fick lov och ha och bestämma själv då... (Lärare E)

6.3.2 Kostnad

Två lärare berättar att kostnader inte är ett problem när de vill göra fältstudier med sina klasser. Alla eleverna får gratis kollektivtrafik av kommunen och det går ganska enkelt att ta sig till platser, så länge de kan åka med kollektivtrafiken. Kostnaden utgör ingen ramfaktor för att kunna göra fältstudier för dessa lärare. En av lärarna resonerar om de ekonomiska förutsättningarna för fältstudier på sin skola:

Jag tänker att det inte behövs så mycket för en fältstudie. Egentligen. Utan det är mer att se och uppleva det som redan finns. Det är inte att köpa en dyr 3D-printer utan där är det mer att ta en promenad. Det är faktiskt gratis att ta en promenad (Lärare A)

Däremot berättar de andra tre lärarna att deras skolor ligger i ett sådant området att det kan bli aktuellt att hyra en buss för att kunna komma till en bra plats som är lämplig för fältstudier. En lärare berättar att det inte går att göra någonting på grund av budgeten är så liten och ”vi får ju inte ens beställa bussar och ta oss in till stadens centrum för att vi inte har pengar så att det är väldigt svårt för oss att ta oss att göra fältstudier”.

Det framgår alltså att det råder stora skillnader i huruvida lärarna ser på kostnad som en ramfaktor för att kunna genomföra fältstudier. Två lärare tror att sådana skillnader skulle kunna utjämnas om skolan blev statlig igen. En av dem menar att det är för mycket som är upp till individuella kommuner, som också har en begränsad budget. Om det då finns många skolor i behov av pengar kan det göra problemen svåra att lösa på kommunal nivå. Den andra läraren resonerar kring ett de effekter ett återförstatligande skulle kunna få för fältstudier:

Jag skulle önska att det var subventionerat från staten och att skolan var statliggjord så att det inte var så olika från vilken kommun eller ställe du bor på. Att inte det spelade så stor roll utan att du liksom skulle få... att det skulle liksom vara utsatt att alla skolor skulle ha möjlighet att göra det och då får det ju nästan vara bestämt när inom vilket område är det lämpligt att göra en fältstudier och när ska en skola få lov att lägga pengar på det. Att man har bestämt innan och att dom pengarna ska komma bara någonstans ifrån. (Lärare E)

6.3.3 Elevgruppen och resurstillgång

Samtliga av de intervjuade lärare anser att elevgruppen är av oerhört stor vikt. Dess sammansättning kan utgöra en central ramfaktor för att kunna genomföra fältstudier. Detta eftersom den kan innehålla individer som är svåra att ta med sig ut, vilket bekräftar tidigare forskning (Michie, 1998, s. 47–48). En lärare menar att det kan finnas stora skillnader i hur olika elever hanterar att lämna klassrummet och “en del elever fixar det ju jättebra medans andra elever kanske det är en större utmaning för andra att inte dagen ser ut såsom den brukar liksom”. Samtliga lärare anser också att en inte får glömma att tänka på vad elever med NPF kan tänkas behöva när de ska på fältstudie, och att dessa elever finns i varje klass. I läroplanens övergripande mål och riktlinjer står det också att läraren ska “ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” samt “stimulera, handleda och ge extra anpassningar eller särskilt stöd till elever som har svårigheter” ([Lgr11], 2019, s. 12). Läraren har alltså en skyldighet att se till att samtliga elevers behov tillgodoses, även under fältstudier. En lärare menar att det kan bli mycket fokus på att bara hålla ordning på någon eller

några elever. Med en resurs kan läraren släppa något på ansvaret att hålla ordning och istället fokusera på att undervisa hela klassen. Hon berättar om erfarenheter från tidigare fältstudier:

Jag har jobbat tidigare med klasser som där man har haft några som, alltså man kunde helt enkelt inte ta med sig dom ut om man inte hade någon som punktmarkerade dom. Av olika anledningar och diagnoser och sådär. Och då var det ju mer en anspänning att gå ut. Och då känner man bara sådär undrar hur det ska gå denna gången. Behöva vi ringa brandkåren denna gången för att få ner honom från trädet eller? Och det blir ju en press på ett annat sätt (Lärare D)

Alla de intervjuade lärarna menar att det kan vara absolut kritiskt att få med sig någon resurs ut på fältstudier. Två lärare anser att det är viktigt för vissa elever med NPF att den medföljande resursen är någon som eleven är trygg med. Samtliga lärare i studien menar även att det är centralt att få med sig någon ytterligare medföljande personal som resurs när skolområdet lämnas för fältstudier. Vidare anser två av lärarna att en resurs är kritiskt för säkerheten under fältstudier, något som delvis motsäger tidigare forskning (Michie, 1998, s. 48; Dymont, 2005, s. 37). Båda pratar om att mycket kan hända och att det då blir viktigt att vara mer än en vuxen. Det är möjligt att en elev blir sjuk och kräks och därför måste ledsagas därifrån. Kanske springer en elev iväg under fältstudien och en ensam lärare tvingas välja mellan att lämna klassen eller låta eleven springa iväg. Med en resurs ökar chansen att någon vuxen kan följa med en elev som måste lämna klassen. En lärare menar att när en lämnar skolans område så ökar riskfaktorerna i förhållande till lärarens egna ansvar. Två av lärarna anser båda att det kan vara oerhört svårt att få loss en resurs som kan följa med på fältstudier.

Men jag vet ju också att om jag lånar en resurs från någon annan. Då vet ju jag att det kommer att påverka hens undervisning. Eller om jag lånar min administratör som är vänlig nog att komma med ut ibland. Då påverkar det hennes arbetsbörda. Och hon är redan stressad som det är liksom. Alltså, det är inte med gott samvete som man kan genomdriva alla delar av läroplanen. Det blir ju ett etiskt dilemma. För att det finns ingen som man kan plocka så på det viset. (Lärare C)

Därmed står det klart att även tillgång till en medföljande resurs utgör en ramfaktor eftersom en sådan anses kritisk både för att stötta enskilda elever och för att bibehålla säkerhet under fältstudien. Två lärare menar att det är just när lärare och klass lämnar skolans område som det blir nödvändigt med en resurs. En av dem berättar att hon har genomfört flera fältstudier i NO själv utan resurs, men understryker att fältstudien då måste ske i närområdet.

6.3.4 Tidsåtgång och schemaläggning

Samtliga lärare i studien är överens om att det är tidskrävande att genomföra fältstudier. Tidsåtgången tycks således utgöra en stor ramfaktor för samtliga av studiens lärare. Dock tycks ingen av dem anse att det egentligen är själva fältstudiens tidsåtgång som är den största tidstjuven, utan allt kringarbete. Detta överensstämmer också väl med tidigare forskning (Kent m.fl., 1997, s. 320; Lonergan & Andresen, 1988, s. 73; Remmen & Frøyland, 2014, s. 104; Molin m.fl., 2015, s. 17; Michie, 1998, s. 49).

Ja... nä men det är ju tid men det är ju lite enkelt att säga som gör det jobbigt att göra fältstudier men det är ju också att man är så pressad och det är så mycket förarbete det är så mycket efterarbete och det är jobbigt under tiden så man är ju helt slut så att det är klart att själva orken har ju en stor del med att göra

med att det blir så lite fältstudier... du ska ansvara för så mycket du behöver ju lite mer hjälp och stötning om du ska göra fältstudier... (Lärare E)

Tre av lärarna nämner att det är viktigt att planeringen inför fältstudier är extra noga genomtänkt. Det handlar om att ha en glasklar bild över vad syftet med fältstudien är och eleverna behöver ha en lämplig uppgift som bidrar till att deras fokus riktas mot rätt sak. En lärare menar att det ofta krävs mer planering för att genomföra fältstudier än annan undervisning. Dessutom krävs det mer planering för själva innehållet. Två av lärarna anser att det krävs mer gedigna kunskaper av läraren. På plats under fältstudie måste läraren vara mer påläst och förberedd. Lärare C menar att det är viktigt att läraren verkligen förstår ämnet för att det ska bli värdefullt och engagerande för eleverna. Hon säger att "man kan inte ta en så chill approach till det utan man måste verkligen undervisa i det". Ytterligare en lärare menar att fältstudier, när man genomför dem, tar upp en väldigt stor del av förtroendetiden, mycket eftersom läraren faktiskt måste gå ut och studera naturen och närområdet innan. Det framgår således från lärarnas utsagor att tidsåtgången för planering av fältstudier är en ramfaktor för dem, då de upplever att den tiden inte ryms inom förtroendetiden.

Alla lärare är inne på att den undervisning som sker i det egna klassrummet lätt kan flyttas av läraren för att bilda större sammanhängande undervisningspass. En lärare menar att det bara är ämnen som eleverna har med andra lärare, såsom idrott eller slöjd, som kan försvåra att hitta tid för att genomföra fältstudien. Samtidigt ser de stora fördelar med att använda sig av ämnesöverskridande undervisning för att på så sätt ge mer tid till undervisningen i geografi.

Så att man får ett sjok av undervisningstid och då hinner man ta sig någonstans i närområdet. Annars gör man inte det utan man får ta tid från andra ämnen och då är det ju en fördel att till exempel, ja men som jag sade innan, göra broschyrer i svenskan för att man liksom lånar tid här och där. (Lärare C)

Det framgår således att schemaläggning endast delvis utgör en ramfaktor som begränsar möjligheten att genomföra fältstudier. Lärarna upplever att de är fria att flytta den anslagna tiden som är kopplad till de ämnen de själva undervisar i, men att de andra ämnens schemaläggning kan utgöra en ramfaktor genom att begränsa den tillgängliga tiden.

6.3.5 Närområde eller avstånd

Såsom visades ovan under sektionen "Vad studeras under en fältstudie" så anser Lärare C att fältstudier kan göras i alla typer av områden; "Alltså, man kan alltid göra fältstudier". Detta synsätt har också stöd i till exempel "Lärare gör fältstudier i geografi (Fridfeldt, 2022). Dock har merparten av lärarna svårt att se någon användning för till exempel skolgården i fältstudier. En lärare menar att inom NO så kan det räcka att gå ut med en lupp så blir det en fältstudie, men att geografiska fältstudier kräver lokalkännedom, för att det ska gå att använda närområdet. En annan lärare menar att lokalkännedomen är kritisk för att lärare ska kunna använda närområdet:

Säg att du har en skola som har jättemycket historiska lämningar runt sig men ingen har kunskaper om det för att undervisa och använda det... då är det ju skitsamma. Då gör det ju ingenting att det är där. Sen

tror jag också att finns det bra grejer runtomkring skolan så tror jag det också finns ett engagemang hos lärarna. Att det ena föder det andra lite. (Lärare A)

Lokalkännedom kan inte räknas regelrätt som ramfaktor eftersom läraren kan påverka detta, det är dock värt att nämna att samtliga lärare som inte arbetar på sin hemort anser att detta gör det svårare för dem att finna en lämplig plats för fältstudier. Merparten av lärarna anser även att skolans närområde får konsekvenser för den typ av fältstudie som går att genomföra. En av lärarna menar att om skolan är situerad alltför ruralt kan det göra olika fältstudier i kulturgeografi svåra att genomföra. Även Remmen och Frøyland fann att lärares möjlighet att genomföra fältstudier till stor del var avhängigt på närområdet (Remmen & Frøyland, 2014, s. 19–120, 123). Lärare D anser att om skolan ligger mitt i det urbana så kan det bli svårt att göra fältstudier i naturen. Ytterligare en av lärarna anser att skolan ligger i ett sådant område att det blir svårt att genomföra fältstudier:

På den skolan jag jobbar nu så har vi ja... i och för sig gångavstånd till en mindre skogs mindre skogsparti och... men annars är det framförallt det finns en åker... men det liksom finns... det ligger också i ett bostadsområde så det är... känns inte som att det finns några givna ytor att vara på och ha en lektion på. Utan vi måste ta oss någon annanstans. (Lärare B)

Samtliga lärare nämner svårigheten i att behöva transportera en hel klass till naturen för att genomföra fältstudien. Tre av lärarna i studien anger det faktum att en måste åka i väg med klassen som en anledning till att fältstudier inte blir av, vilket även Michie fann i sin studie (Michie, 1998, s. 48). Det är dessutom svårt att gå någon längre sträcka med en hel skolklass. Det förefaller således att lärarnas svårighet i att se någon användning av närområdet för fältstudier föranleder dem att se behovet av att transportera klassen som en ramfaktor. Huruvida det är närområdet eller avståndet som utgör en ramfaktor är diskutabelt eftersom de två tycks vara intimt förknippade i detta resonemang.

7. Diskussion

I detta kapitel förs en kort diskussion rörande de viktigaste fynden i studien i relation till studiens frågeställningar samt visar hur dessa är besvarade. Här återkopplas också till tidigare forskning för att synliggöra hur innevarande studie förhåller sig till den.

7.1 Resultatdiskussion

I studiens tidigare forskning förekommer några källor som kan förefalla vara något daterade. Angående detta bör sägas att mer nutida forskning rörande de specifika områdena inte tycks finnas. Det tycks dock inte föreligga anledning att anta att denna forskning inte längre är giltig. Lärarna förefaller använda både observerande (Kent m.fl., 1997, s. 315) och undersökande fältstudier (Kent m.fl., 1997, s. 320; Lonergan & Andresen, 1988, s. 73) för att låta eleverna få en konkret förstahandsupplevelse av något. Samtliga lärare menar att fältstudier ökar elevernas lust och engagemang, men de är oense om huruvida det är ett nödvändigt inslag i undervisningen. Medan lärarnas användande av fältstudier varierar i frekvens har endast två lärare genomfört fältstudier under de senaste åren vilket var när kartans uppbyggnad studerades. Något som skulle kunna göras på skolgården. I övrigt tänker sig merparten av lärarna i studien att natur- och kulturlandskapet kan studeras under en fältstudie, samt att eleverna kan få jobba med kartans uppbyggnad. Det framstår som att traditionell värdebaserad geografiundervisning fortsatt intar en central position i skolgeografins undervisning, vilket bekräftar tidigare forskning (Molin & Grubbström, 2013, s. 146; Molin, 2006, s. 203; Bladh, 2014, s. 165).

Fältstudier synes i övrigt vara intimt förknippat med den naturvetenskapligt baserade geografiundervisningen hos lärarna, vilket stämmer väl med tidigare forskning (Molin, 2006, s. 201; Molin m.fl., 2015, s. 7). Detta visar sig inte minst genom att samtliga lärare nämner vikten av att ha natur i nära anslutning till skolan. Det faktum att ingen av lärarna nämner den naturvetenskapligt baserade geografiundervisningen som ett av skolämnets syften kan tänkas vara ett uttryck för att detta innehåll har något lägre prioritet, vilket en lärare också uttryckligen menade. Det förefaller således som att lärares ämnessyn medför att synen på fältstudier i huvudsak begränsas till något som görs inom den traditionella värdebaserade undervisningen samt inom den naturvetenskapligt baserade geografiundervisningen.

Vidare framgår av resultatet att studiens lärare identifierar följande ramfaktorer: nationella och lokala styrdokument, kostnader, elevgruppen, tillgång till resurs, närområdet och avstånd samt tid och schemaläggning.

Några lärare anser att kursplanerna har alldeles för mycket centralt innehåll, vilket får konsekvensen att det blir svårt att hinna med fältstudier samt att fältstudier inte getts tillräcklig enfaset vilket leder till att annat innehåll upplevs viktigare. Att läroplaner kan hindra genomförande av fältstudier bekräftas också av tidigare forskning (Dyment, 2005, s. 38; Molin, 2006, s. 201). Att trotsa flertalet ramfaktorer för ett innehåll som förefaller lägre prioriterat kan tänkas utgöra en bidragande faktor till att fältstudier genomförs så pass sällan.

Kostnad som ramfaktor för fältstudier förefaller blottlägga en bristande jämlikhet mellan skolor. Beroende på vilken kommun som skolan är placerad i ges skolorna olika möjlighet att lämna skolans närområde. Två lärare har tillgång till väl utbyggd och gratis lokaltrafik för eleverna, medan tre lärare menar att det finns liten möjlighet att använda kollektivtrafiken. De behöver istället boka buss, vilket det inte självklart finns pengar till. Även möjligheten att få tillgång till en resurs kan delvis sägas vara en kostnadsfråga, då antalet anställda är direkt relaterat till skolans budget.

Att elevgruppen ofta kan sätta ramarna för om det är möjligt att genomföra fältstudier bekräftas av tidigare forskning (Michie, 1998, s. 47–48). Denna studies informanter tycks dock oroas för sina elevers säkerhet i samband med fältstudier, vilket motsäger tidigare forskning (Michie, 1998, s. 48; Dymont, 2005, s. 37). Vidare anser lärarna att de inte finns tillräckligt med tid för att planera fältstudier, och att planeringen med alla dess stadier är oerhört tidskrävande.

Trots att närområde eller avstånd kanske inte är en självklar ramfaktor förefaller det vara centralt för lärares möjligheter att genomföra fältstudier i geografiundervisningen (Remmen & Frøyland, 2014, s. 19–120, 123; Dymont, 2005, s. 39). Det faktum att samtliga lärare berättar om svårigheten i att transportera en hel klass till ett relevant naturområde vittnar om lärarna både kan ha svårt att se närområdets potential och att de associerar fältstudier till något som ofta kräver ett resemoment.

Det framgår således att det förekommer flera ramfaktorer som sätter gränser för möjligheten att göra fältstudier. Kanske är lärarnas ämnessyn, och därigenom syn på fältstudier, också något som bidrar till att sätter gränser? Lindblad m.fl. öppnar upp för att traditioner samt de medverkandes föreställningar om vad som ska benämnas också kan sätta ramar för undervisningen (Lindblad m.fl., 1999, s. 99). Lärares ämnessyn och syn på fältstudier befinner sig inom individens makt att förändra, men förefaller ändå spela en viktig roll genom att de sätter begränsningar för vad lärarna uppfattar som möjligt med hänseende till fältstudier. De ovan identifierade ramfaktorerna skulle kunna se annorlunda ut om lärarnas syn på fältstudier breddades. Om lärare associerade fältstudier till något som kunde genomföras inom fler ämnestraditioner och en större del av det centrala innehållet skulle närområdet kunna användas i större utsträckning. Molin förespråkar lektionsanpassade fältstudier som börjar med att titta ut genom fönstret och fråga vad som kan undersökas (Skolverket, 2021). Detta skulle kunna vara trafikflöden, åldersfördelning, sårbara områden och mycket mer. Kanske skulle skolans närområde kunna vara en tillgång för möjligheten att göra fältstudier, istället för ett hinder som sätter ramarna?

7.2 Slutsats

Studiens lärare genomför sällan fältstudier i geografiundervisningen. Undervisningen upptas i huvudsak av den traditionella värdebaserade geografiundervisningen, där fakta- och kartkunskap anses vara centrala avsnitt. Lärarna associerar endast fältstudier till den naturvetenskapligt baserade geografiundervisningen samt till den traditionellt värdebaserade geografiundervisningen. Vidare identifierar lärarna själva ett flertal hinder som försvårar för

deras upplevda möjlighet att genomföra fältstudier. Det har framkommit att styrdokument, kostnad, elevgruppen, resurstillgång, tidsåtgång samt schemaläggning sågs som hinder. Av dessa framkom att kostnad som ramfaktor förhåller sig olika beroende på skolans samt kommunens budget. Samtliga lärare ansåg också att svårigheterna med att transportera en hel klass till en lämplig plats för fältstudier bidrog till svårigheterna att genomföra dem. De hade svårt att se någon användning av skolans närområde. Således kan även lärarnas ämnessyn samt syn på fältstudier bidra till att sätta en typ av ram för genomförandet av fältstudier.

7.3 Kunskapsluckor och praktiska implikationer

Innevarande studie har genomförts i brytpunkten mellan Lgr11 och Lgr22, vilket innebär att dessa lärares utsagor till stor del tar sin utgångspunkt i hur fältstudier skrivits fram i Lgr11. Om några få månader börjar Lgr22 att gälla ute i skolorna, i vilken fältstudier förefaller ha en mindre framträdande position. Såsom visades i bakgrunden har det centrala innehållet inte minskat i omfång, och fältstudier tycks ha en mindre framträdande roll. Det blir därmed aktuellt för framtida forskning att undersöka vilken ställning som fältstudien får hos lärarna ute i skolorna under den nya läroplanen för årskurs 4–6. Givet tidigare forskning som funnit att läroplansreformer har liten påverkan på geografiämnets innehåll skulle även en brukstextanalys av hur läromedel och lärarhandledningar skriver fram fältstudier vara av vikt. Detta för att öka förståelsen kring hur möjligheterna till att genomföra fältstudier framställs, särskilt i ljuset av att merparten av lärarna i denna studie svarade att de till stor del förlitar sig på läroboken när undervisning planeras.

Vidare kan fältstudier tänkas förekomma mer ofta i undervisningen om lärare får chansen att tillgodogöra sig en bredare syn på fältstudiens användningsområde. Det förefaller sålunda föreligga ett behov av att stärka lärare i att genomföra fältstudier på både nationell och lokal nivå. Måhända skulle utvecklingen av lokala pedagogiska planeringar kunna inkludera fältstudier i närområdet och på så vis bidra till att bredda synen på fältstudier?

Referenser

- Almqvist, J., Kronlind, D., Quennerstedt, M., Öhman, J., Öhman, M., Östman, L. (2008). Pragmatiska studier av meningsskapande. *Utbildning & demokrati*, 17(3), 11–24.
- Agnafors, M., & Levinsson, M. (2019). *Att tänka uppsats: Det vetenskapliga arbetets grundstruktur* (Första upplagan ed.).
- Bladh, G. (2014). Geografilärare och geografiundervisning i den svenska grundskolan - några delresultat av en enkätstudie. *Geografiska notiser*, (4), 158–168.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101
- Bryman, A., & Nilsson, B. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2., [rev.] uppl. ed.).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed., Vol. 1). London: Routledge.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp: Komparativa mål- och processanalyser av skolsystem I* (Ny uppl.] ed., Kompass-projektet). Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dyment, J. E. (2005). Green School Grounds as Sites for Outdoor Learning: Barriers and opportunities. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 14(1), 28–45, DOI: 10.1080/09500790508668328
- Eisenhart, M. (2009). Generalization from qualitative inquiry. *Generalizing from educational research: Beyond qualitative and quantitative polarization*, 51–66.
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I M. Uljens, (red.), *Didaktik: teori, reflektion och praktik* (s. 120–145). Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, U. (2016). *Fältstudier och laborationer inom geografiundervisning* (Kandidatuppsats). Karlstad: Estetik-filosofiska fakulteten. Karlstad Universitet.
- Fridledt, A. (2022). Lärare gör fältstudier i geografi - Konkreta övningar att utföra i närmiljön. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kent, M., Gilbertson, D. D., & Hunt, C. (1997). Fieldwork in geography teaching: A critical review of the literature and approaches. *Journal of Geography in Higher Education*, 21(3), 313–332, DOI: 10.1080/03098269708725439
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Torhell, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Tredje [reviderade] upplagan ed.).
- Lindblad, S., Linde, G. & Naeslund, L. (1999). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 93–109.
- Lindström, G., & Pennlert, L. (2016). *Undervisning i teori och praktik: En introduktion i didaktik* (6. uppl. ed.).
- Lonergan, N., & Andresen, L. W. (1988). Field-Based Education: Some Theoretical Considerations. *Higher Education Research and Development*, 7(1), 63–77, DOI: 10.1080/0729436880070106
- Lundgren, U. (1972). *Frame factors and the teaching process: A contribution to curriculum theory and theory on teaching* (Kompass-projektet).
- Läroplan för grundskolan och fritidshemmet Reviderad 2019*. (2019). Skolverket.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (2022). Hämtad 2022-03-28 från:

<https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f1d15c2d87/1632771850596/Geografi.pdf>

- Michie, M. (1998). Factors influencing secondary science teachers to organise and conduct field trips, *Australian Science Teachers's Journal*, 44(4), 43–50.
- Molin, L. (2006). *Rum, frirum och moral: En studie av skolgeografins innehållsval* (Geografiska regionstudier, 69). [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.
- Molin, L & Grubbström, A. (2013). Are teachers and students ready for the new middle school geography syllabus in Sweden? Traditions in geography teaching, current teacher practices, and students achievement. *Norsk Geografisk Tidsskrift - Norwegian Journal of Geography*, 67(3), 142–147, doi: 10.1080/00291951.2013.803209
- Molin, L., Grubbström, A., Bladh, G., Westermark, Å., Ojanne, K., et al. (2015). Do personal experience have an impact on teaching and didactic choices in geography?. *European Journal of Geography*, 4(6): 6–20
- Palmer-Moloney, L. J. & Bloom, E. (2001). The Classroom as the field for studying Geographical Education., *Geographical Review*, 91(4), 641–654, DOI: 10.1111/j.1931-0846.2001.tb00245.x
- Remmen, K. B. & Frøyland, M. (2014). Implementation of guidelines for effective fieldwork design: exploring learning activities, learning processes, and student engagement in the classroom and the field. *International Research in Geographical and Environmental Education*: 23(2), 103–125, DOI 10.1080/10382046.2014.891424
- Skolverket. (2022). *Kommentarmaterial till kursplanen i geografi - grundskolan*. Hämtad 2022-03-28 från: <https://www.skolverket.se/getFile?file=7834>
- Skolverket. (2021, 13 april). *Geografiska fältstudier och GIS i undervisningen*. Hämtad 2022-05-09 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/geografiska-faltstudier-och-gis-i-undervisningen>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed* (Reviderad utgåva ed.). Stockholm.
- Williams, R. (1973). Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory. *New Left Review*, (82), 3.
- Wennberg, G. (1990). *Geografi och skolgeografi: Ett ämnes förändringar: En studie med exempel*. [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.
- Östman, L. (1995). *Socialisation och mening: No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem = [Socialization and meaning] : [science education as a political and environmental-ethical problem]* (Uppsala studies in education, 61). Uppsala: Stockholm: Univ. ; Almqvist & Wiksell International [distributör].

Bilaga 1

Intervjuguide

Inledande frågor:

- Hur länge har du jobbat som lärare? Ålder?
- I vilken typ av område ligger skolan du jobbar på?
- Hur är din relation till geografiämnet? Vilka erfarenheter har du av t.ex. egen skolgång & lärarutbildning?

Geografiämnet i stort

- Kan du berätta hur du normalt undervisar i geografi? Vilket innehåll undervisar du om? Hur brukar du undervisa om det?
- Vad är det viktigaste eleverna lär sig i geografiämnet under mellanstadiet och varför?
 - Vilka förmågor ska eleverna tränas i? Vad ska de ha ämnet till?
 - Hur planerar du undervisningsinnehåll? Vilken roll spelar lärobok, kursplan o.s.v.?
- Vilka metoder och material/läromedel använder du?

Fältstudier

- Vad är fältstudier?
 - Vilket centralt innehåll kan en koppla fältstudier till, enligt dig?
 - Anser du att fältstudier är ett viktigt eller nödvändigt moment? Varför/varför inte?
 - Hur arbetar du med fältstudier? Vad studerar ni under fältstudien?
- Vilka faktorer är viktiga för möjligheten att göra fältstudier?
 - Tid, avstånd, elever, administration, skolorganisation, styrdokument, resurser, skolkultur, kostnad, läromedel o.s.v.
 - Vilka tycker du är det största utmaningarna för att göra fältstudier?
- Vad skulle du behöva/önska för att kunna jobba mer med fältstudier?
- Vilken roll spelar skolans närområde för fältstudier?
 - Vad är närområdet?
 - Vad behöver finnas i närområdet för att en ska kunna göra bra fältstudier tycker du?
 - Finns det något annat om fältstudier eller geografiämnet i stort som du tycker är osagt?

Bilaga 2

Samtyckesblankett/Förhandsinformation till respondent

Information om studien

Syftet med den här studien är att undersöka hur några undervisande lärare i mellanstadiet i geografi tänker och resonerar kring deras val rörande fältstudier i relation till andra geografiska metoder i geografiämnet. Studien genomförs i form av en intervju som spelas in, transkriberas och analyseras. De jämförs sedan med andra intervjuer för att hitta övergripande teman.

Intervjun väntas ta ca. 40 min. Dina svar kan komma att publiceras i den slutgiltiga studien.

Du har kontaktats eftersom du är en undervisande lärare i SO i åk. 4–6. Allt som sägs kommer att behandlas konfidentiellt och kommer endast användas för att uppnå den aktuella studiens syfte. Både din, dina elevers och din arbetsplats anonymitet garanteras genom hela processen. Ditt deltagande är helt frivilligt, du bestämmer själv över din medverkan och du kan när som helst välja att hoppa av.

Signatur

Ort

Datum