



# Nej, inte gå nu!

Ett utvecklingsinriktat arbete om utomhuspedagogik med äventyrspedagogiska metoder

Daniel Forsander och Victoria Nilsson  
Grundlärarprogrammet



Examensarbete: 15 hp  
Kurs: Lrxa 1g  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: HT 2020  
Handledare: Kristina Thorshag  
Examinator: Viveka Torell

---

Nyckelord: utomhuspedagogik, utomhusverksamhet, äventyrspedagogik, samarbetsinläring, kamratövningar, fritidshem, aktionsforskning

## Abstract

Vi har gjort ett utvecklingsinriktat arbete med aktionsforskning som metod med syfte att förändra och förbättra utomhusverksamheten med hjälp av äventyrspedagogiska aktiviteter. Detta för att skapa ett upplevelse- och samarbetsbaserat lärande där gruppens gemenskap och samarbetsförmåga stärks genom äventyrspedagogikens metodik. Det har gjorts genom en intervju med en lärare och en enkät till elever för att skapa en nulägesanalys. I arbetet skriver vi om aktionsforskning och dess cykliska processteg och hur vi har genomfört arbetet utifrån dessa steg. Vi skriver även om äventyrspedagogikens framväxt, om kompiskonceptet som är en av flera delar och den del som vi valt att fokusera vårt arbete på.

Vår erfarenhet av fritidshemmets utomhusverksamhet med tillhörande skogsutflykter är att den sker mest som en aktivitet för miljöombyte med naturinslag och inte som ett planerat lärtillfälle. Vi ville med utvecklingsarbetet ge inspiration till lärare(n) i fritidshem att bedriva utomhusverksamheten som en möjlighet för lärande, att ge eleverna möjlighet till varierande arbetsätt som främjar deras lärande. Vi ville även inspirera lärare(n) till att själva utveckla och använda äventyrspedagogiska aktiviteter i sin egen verksamhet.

Ett utvecklingsarbete är en långsiktig process, detsamma gäller för arbetet med Furmarks kompiskoncept, av den anledningen är det svårt för oss att se ett tydligt resultat. Vi kan dock se att vi inspirerat läraren i fritidshemmet till att fortsätta med utflyktsdagen efter våra tillfällen tillsammans.

## **Förord**

Att studera på grundlärarprogrammet med inriktning fritidshem för yrkesverksamma har inneburit studier på 75% kombinerat med 60–80% arbete för oss. Det har varit lärorikt och givande men också intensivt och roligt. Att träffa andra i liknande situation, våra klasskamrater, och diskutera innehållet i utbildningen utifrån våra egna erfarenheter har varit utvecklande för oss och något som vi ofta har tagit med oss direkt till den verksamhet vi arbetar i.

Vi vill tacka våra klasskamrater, kollegor och framförallt våra familjer för tålamod och det stöd och uppmuntran de givit oss. Vi vill även tacka de elever och lärare på den skola som vi utfört vårt utvecklingsarbete på.

Detta år har inte varit som något annat, vi var till en börjar oroliga över hur vi skulle kunna genomföra utvecklingsarbetet pga. Covid-19. Detta löstes med hjälp av dagens utvecklade teknologi och tack vare att vi träffade eleverna utomhus, samt att arbetet utfördes under en period innan det återigen blev skärpta riktlinjer.

November 2020

Kungsbacka och Trollhättan

Daniel Forsander och Victoria Nilsson

# Innehållsförteckning

<b>Innehållsförteckning .....</b>	<b>1</b>
<b>1 Inledning .....</b>	<b>3</b>
<b>2 Syfte .....</b>	<b>5</b>
2.1 Frågeställningar .....	5
<b>3 Litteraturgenomgång och tidigare forskning .....</b>	<b>6</b>
3.1 Utomhuspedagogik .....	6
3.1.1 Utomhuspedagogiska effekter .....	7
3.2 Adventure education och Äventyrspedagogik .....	8
3.3 Äventyrspedagogik och samarbetsinlärning .....	11
<b>4 Teoretiskt perspektiv .....</b>	<b>14</b>
4.1 Aktionsforskning .....	14
4.2 Pragmatismen .....	14
4.3 Sociokulturella perspektivet .....	15
<b>5 Metod.....</b>	<b>16</b>
5.1 Metodval .....	16
5.2 Aktionsforskning .....	17
5.3 Enkät och intervjuer.....	19
5.4 Urval .....	19
5.5 Tillvägagångssätt .....	20
5.6 Studiens tillförlitlighet .....	21
5.7 Etiska riktlinjer .....	21
<b>6 Resultat.....</b>	<b>22</b>
6.1 Nulägesanalys .....	22
6.1.1 Elevernas perspektiv .....	22
6.1.2 Lärares perspektiv .....	23
6.1.3 Sammanfattning .....	23
6.2 Genomförande .....	24
6.2.1 Tillfälle 1.....	24
6.2.1.1 Planera.....	24
6.2.1.2 Agera .....	24

6.2.1.3	Observera.....	25
6.2.1.4	Reflektera .....	26
6.2.2	Tillfälle 2.....	27
6.2.2.1	Planera.....	27
6.2.2.2	Agera .....	28
6.2.2.3	Observera.....	28
6.2.2.4	Reflektera .....	29
6.2.3	Tillfälle 3.....	30
6.2.3.1	Planera.....	30
6.2.3.2	Agera .....	31
6.2.3.3	Observera.....	31
6.2.3.4	Reflektera .....	33
<b>7</b>	<b>Slutdiskussion .....</b>	<b>34</b>
7.1	Metoddiskussion .....	35
7.2	Förslag på vidare forskning .....	36
	<b>Referenslista.....</b>	<b>37</b>
	<b>Bilagor</b>	
	Bilaga 1 – Enkät till eleverna	
	Bilaga 2 – Intervjufrågor till läraren	
	Bilaga 3 – Enkätsvaren i diagram	
	Bilaga 4 – Anhållan om tillstånd för deltagande	
	Bilaga 5 – Bilder från aktiviteterna	

# 1 Inledning

Efter att ha läst kursen utomhuspedagogik växte vårt eget intresse för hur man kan utveckla och bedriva pedagogisk verksamhet utomhus. Under ett besök på Oxledsskolan i Sävedalen som drev en fritidshemsavdelning i form av en I Ur och Skur<sup>1</sup>-verksamhet presenterades vi för äventyrspedagogik, vilket var något nytt för oss. Under besöket fick vi prova på olika samarbetsövningar och lekar, detta kopplades ihop med många av de mål som finns i läroplanen, det tyckte vi var ett lustfyllt, roligt och lärorikt sätt att lära sig på. Utifrån detta växte vår idé fram om att göra ett utvecklingsinriktat examensarbete med inslag av äventyrspedagogik.

Det finns i stor omfattning forskning om utomhuspedagogik och dess påverkan på undervisning och elevernas inläring. Det finns i mindre utsträckning forskning kring den svenska äventyrspedagogiken och hur man kan implementera den in i verksamheten. Vi anser att utomhusverksamheten ska vara rolig och spännande, samt innehålla gemensamma aktiviteter där eleverna tillsammans ska lösa uppgifter. Därför ville vi göra ett utvecklingsarbete som skulle utveckla utomhusverksamheten på fritidshemsavdelningen, och göra det med hjälp av äventyrspedagogiken.

I Sverige talas det om de goda hälsoeffekterna av att vara aktiv men också av att vistas utomhus/i naturen. Tyvärr blir allt fler barn och ungdomar stillasittande och mindre fysiskt aktiva (Folkhälsomyndigheten, 2019). I nordiska ministerrådets (2012) projekt *Frisk i naturen* finns fyra fokusområden bl.a. utomhuspedagogik som forskarna säger är ett viktigt komplement till det lärande som sker i klassrummet. Det lyfts också fram en rad olika argument till varför det är viktigt att vara ute t.ex. förbättrar det inlärningsförmågan, förbättrar motoriken och ger friskare och lugnare barn (Nordiska ministerrådet, 2012).

Enligt Skolverket (2019) ska fritidshemmet stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda dem en meningsfull fritid. Något som dagligen sker på fritidshemmen runt om i Sverige är social interaktion. Möten mellan olika individer sker och det förekommer även konflikter i mötet och lärarna i fritidshem har ett ansvar att ge förutsättningar för eleverna att till exempel genom lek utveckla sin förmåga att samarbeta och kommunicera. På fritidshemmet ska eleverna förutom att utveckla sin samarbets- och kommunikationsförmåga även ges förutsättningar att röra sig allsidigt i olika miljöer, de ska få pröva och utveckla idéer, lösa problem och omsätta idéer till handling (Skolverket 2019). Vidare i läroplanen kan vi läsa att det ska ske genom att lärandet bl.a. ska vara upplevelsebaserat (Skolverket 2019).

De förmågor och mål från läroplanen (Skolverket, 2019) som vi har valt ut till vårt utvecklingsarbete är följande;

eleven ska ges förutsättningar för att utveckla sin förmåga att:

- pröva och utveckla idéer, lösa problem och omsätta idéer i handling (s.23).
- skapa och upprätthålla goda relationer samt samarbeta utifrån ett demokratiskt och empatiskt förhållningssätt (s.23).

---

<sup>1</sup> **I Ur och Skur**, är en pedagogisk verksamhet på förskola och skola som har sin utgångspunkt i friluftsliv och utomhuspedagogik samt upplevelsebaserat lärande (Friluftsförbundet, 2020).

skolans mål är att varje elev:

- kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen (s.10).

skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola:

- kan lösa problem och omsätta idéer i handling på ett kreativt och ansvarsfullt sätt (s.12).

Den person som introducerade och utvecklade äventyrspedagogiken i Sverige är Sven-Gunnar Furmark, han är idrottslärare och speciallärare i grunden samt verksam som lärarutbildare vid Luleå Tekniska Universitet (Spännande lärande 2020a; Sisu Idrottsböcker 2020). Furmarks vision av äventyrsbaserat lärande är att den ska innehålla tolkningsmöjligheter till olika arbets-sätt. Den är ett pedagogiskt grundstöd som ska utvecklas och förändras av lärare.

Tillämpning av äventyrspedagogik, enligt Furmark (u.å.b s.14) innebär bl.a. att; undervisningen planeras och genomförs på ett sådant sätt att den personliga förmågan att fungera bra i en grupp och gruppens positiva utveckling främjas, aktiviteterna struktureras så att elevernas olika sinnen, förmågor och lärstilar engageras. Fysiska/motoriska utmaningar ingår alltid och aktiviteterna/äventyrstemat vävs ofta in i en story. Storyn inleder aktiviteten och sätter in den i ett sammanhang och aktiviteterna struktureras så att eleverna måste ta hjälp av kamraterna i gruppen där samarbetsinlärning främjas.

Inom äventyrspedagogiken finns det många olika moment som skiljer sig från varandra. Det som vi valt att fokusera på i utvecklingsarbetet är samarbetsövningar, det som Furmark kallar för kamratövningar. Äventyrspedagogiken vill ge eleverna viktig kunskap, men till skillnad från mycket i mer traditionell undervisning sker inlärningen genom att den struktureras på ett sätt som skapar hög motivation hos eleverna, "man tänder stjärnor i barnens ögon som mer traditionell undervisning inte kan åstadkomma"<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Citat hämtat 2020-11-02 från: <http://www.spannandelarande.se/aventyrspedagogik/>

## 2 Syfte

Syftet med vårt utvecklingsinriktade arbete är att förändra och förbättra utomhusverksamheten med hjälp av äventyrspedagogiska aktiviteter. Detta för att skapa ett upplevelse- och samarbetsbaserat lärande där gruppens gemenskap och samarbetsförmåga stärks genom äventyrspedagogikens metodik.

### 2.1 Frågeställningar

- Hur kan man med hjälp av äventyrspedagogik utveckla utomhusverksamheten?
- Hur kan man med hjälp av samarbetsinriktade aktiviteter inom äventyrspedagogiken stärka gruppgemenskapen och gruppens samarbetsförmåga?



### 3 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

I detta kapitel kommer vi presentera *utomhuspedagogiken* och belysa dess *effekter*, efter det presenteras en tidigare forskning kring *Adventure education och Äventyrspedagogik*, därefter beskrivs *Äventyrspedagogik och samarbetsinläring*.

Vi vill i detta kapitel ge en inblick i vad det är som utformat och byggt upp äventyrspedagogiken samt den svenska äventyrspedagogikens framväxt. Vi är medvetna om att vi i detta stycke har valt att inte endast ha med vetenskaplig forskning. Anledningen till detta är för att vi vill ge läsaren en inblick i framväxten av den svenska äventyrspedagogiken och därför har vi även behövt använda oss av studentlitteratur.

#### 3.1 Utomhuspedagogik

Utomhuspedagogik, som begrepp i akademiska sammanhang, tar sitt ursprung vid de amerikanska universiteten Cornell och Ohio State. Detta var i mitten av 1860-talet och urbaniseringen medförde att människan hade tappat sin nära kontakt med naturen. I och med det skapades ett behov av att ”levandegöra läroplanens intentioner genom *outdoor education*” (Szczepanski & Dahlgren, 2011 s.22). Outdoor education är en undervisningsmetod som tar sin utgångspunkt i direkta upplevelser av verkligheten, den har ett starkt fäste i den anglosaxiska<sup>3</sup> delen av världen. Innebörden med outdoor education var att skolans undervisning delvis eller helt kunde bedrivas och läras ut i utomhusmiljön (Szczepanski & Dahlgren, 2011).

Szczepanski (2008) beskriver hur forskningen kring vikten av rörelse kopplat till sinnena vuxit fram. Den tog avstamp i början på 1900-talet med Ellen Keys reformpedagogik och John Deweys pragmatism och forskning om elevers kunskapsinläring. Skolorna som hade reformpedagogisk inriktning hade aktiviteter för att utveckla naturkunnighet men även för att skapa starka och sunda människor. Aktiviteterna kunde exempelvis vara jakt, skogsarbete och trädgårdsskötsel (Szczepanski 2008). Dewey betraktade själ, kropp och rörelse som något centralt likaså boklig bildning<sup>4</sup> och sinnlig erfarenhet<sup>5</sup>. Begreppet “learning by doing” uppstod utifrån Deweys teorier om ett växelvis lärande mellan teori och praktik. I Szczepanski (2008), som hänvisar till Dewey och Dewey (1917), kan vi läsa om Deweys grundtanke att kroppen skulle sättas i rörelse för att utveckla elevernas intelligens. Senare studier visar att undervisning som regelbundet sker ute i naturen utvecklar elevernas kognitiva färdigheter hos eleverna mer effektivt än vad som sker i klassrumsbaserad undervisning (Naturvårdsverket, 2011).

Utomhuspedagogik växte fram i Sverige runt 1990-talet och har inspiration från bland annat Storbritannien och USA. Szczepanski (2019) definierar begreppet som ett “förhållningssätt som syftar till lärande i växelspel mellan upplevelse och reflektion grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer” (s.42). Att enbart flytta ut verksamheten utomhus definierar inte utomhuspedagogik, utan det är när lärandet har sin utgångspunkt i riktiga erfarenheter. Lärandet

---

<sup>3</sup> **Anglosaxisk**, som avser anglosaxare eller engelskspråkiga länder

(<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/anglosaxisk>, hämtad 2020-10-20)

<sup>4</sup> **Boklig bildning**, kan syfta på flera sorters inlärningsverktyg såsom samtal, läsning av böcker, spel och användning av dator. Den bokliga bildningen, kan också kallas textbaserad praktik, innebär diskursiv praktik (Szczepanski, 2008).

<sup>5</sup> **Sinnlig erfarenhet** innebär att människan nyttjar eller erfar med sina sinnen, det vill säga syn, lukt, smak, känsel och hörsel (Dahlgren & Szczepanski 2004, s18).

sker genom upplevelser som man sedan erfar med hjälp av kroppen och sinnen (Björklund, 2016).

Nationellt Centrum för Utomhuspedagogik definition av utomhuspedagogik lyder:

Utomhuspedagogik är ett förhållningssätt som syftar till lärande i växelspel mellan upplevelse och reflektion grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer. (NCU, 2020)

Vidare beskrivs utomhuspedagogiken som ett tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsområde som bl.a. innebär:

- att lärandets rum flyttas ut till samhällsliv, natur- och kulturlandskap
- att växelspelen mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning betonas
- att platsens betydelse för lärandet lyfts fram (Szczepanski, 2019 s.42).

### 3.1.1 Utomhuspedagogiska effekter

Som det skrevs i inledningen finns det goda effekter på hälsan, dels genom att vara aktiv, dels att vistas utomhus/i naturen (Folkhälsomyndigheten, 2019). Nordiska ministerrådets (2012) projekt *Frisk i naturen* skriver att om man vistas ute i miljöer med rikliga naturtillgångar blev barn friskare och fick större utveckling i motoriken än barn i naturfattiga miljöer. Det bidrar även till färre konflikter och barn blir i större omfattning sociala samt villigheten att samarbete ökar. Forskning kring kognition visar på att ju fler sinnesintryck som används desto bättre blir inlärningsförmågan. Genom att regelbundet ta lärandet ut i utomhusmiljö ökar man gruppens sociala samspel, kommunikation och samarbetsförmåga (Fägerstam, 2012). Björklund (2016) skriver att den emotionella delen av lärandet inte ska glömmas bort. Det bidrar även till färre konflikter, barn blir i större omfattning mer sociala samt villigheten till samarbete hos dem ökar.

Ekvall (2012) skriver i sin forskningsöversikt att utomhuspedagogik kan ha positiva effekter när det kommer till hälsa och inläring, detta genom bl.a. att vara ett sätt för elever att lära sig hitta sina personliga styrkor, vilket kan leda till att öka deras självkännet och självkänsla samt förbättra deras sinnesstämning. Självkänslan hos barn utvecklas i ett samspel med omgivningen och rörelseerfarenheterna har en betydande första roll i barns liv, hur de med hjälp av sina rörelser kan uttrycka sig utan det talade språket som ett kommunikationsmedel. Uppfattningen om ens egna kropp och dess möjligheter har en betydande roll för självkänslan. Att behärska praktiska och motoriska uppgifter i skolan påverkar elevens självkänsla men också status bland andra elever. Ericsson (2005) beskriver att elever som inte är aktiva och utforskar sina egna rörelsemöjligheter i sin omgivning kan få mindre tilltro till sin egen rörelseförmåga. "Studier har visat att barn med motoriska problem ofta har en dålig självkänsla och är mindre aktiva än andra barn." (Ericsson 2005, s.11).

Det som skrivits om utomhuspedagogikens effekter har vi gått in på de positiva effekterna. Dock finns det olika hinder som kan uppstå med att bedriva utomhuspedagogik. I en forskningsöversikt av Ekvall (2012) framkommer det att lärare uppfattade rädsla och oro för hälsa och säkerhet som ett hinder i utomhusundervisningen, samt en rädsla och osäkerhet inför att lämna elevernas välbekanta skolmiljö, om de skulle gå vilse, stöta på giftiga växter och djur etc.

## 3.2 Adventure education och Äventyrspedagogik

Furmark (u.å.b) hänvisar till Miles och Priest (1999) som menar att Kurt Hahn, en tysk pedagog, är den person som det äventyrsbaserade lärandet har sina rötter i. Han startade en skola under det tidiga 1900-talet men på grund av sina idéer kom han i konflikt med nazismen. Han flydde till Wales och startade Outward Bound-skolan där syftet var att arbetarklassens pojkar skulle få ta del av hans filosofi av undervisning. Grunden i hans filosofi var att praktiska färdigheter prioriterades framför teoretiska kunskaper. I USA startades den första Outward Bound-skolan 1962 och brittiska instruktörer och deras metoder flyttade dit. Trots att amerikanerna förändrade det ursprungliga konceptet på grund av de skillnader som fanns gällande miljö och kultur överlevde Hahns filosofi. Det blev dock en ny Outward Bound-process som formade grunden för undervisningsfilosofin *adventure education* (Furmark, u.å.b).

I Naturvårdsverkets (2011) rapport kan vi läsa att utomhuspedagogiken har etablerat sig i Sverige och förekommer nu i flera former. I den anglosaxiska utomhuspedagogiken tycks den variant kallad *adventure education* öka. I den används äventyrsbaserade aktiviteter med risktagning som en viktig del i upplevelsen, detta för att utveckla gruppgemenskap och stärka självkänslan. Williams och Wainwright (2016) skriver om den pedagogiska modellen för äventyr i läroplanen *Outdoor adventure education (OAE)*, att man kan förstå utomhusäventyr som en sociohistorisk konstruktion som tjänar tre syften; "*som en källa till kontinuitet och stabilitet*" i tider av förändring, som "*ett ideologiskt verktyg som främjas för att främja acceptans för snabb förändring*" och som "*ett verktyg för personlig utveckling* (s.487).

Lynch och Moore (2004) framställer begreppet äventyr som en sociohistorisk konstruktion. För att framhäva sina argument har de undersökt det som sägs kring motiveringen för äventyr med hänvisning till aktuella äventyrsformer inom utbildning och som avkopplande och hälso-stärkande aktivitet. Deras syfte var att föreslå en ny plan för utforskningen av begreppet äventyr inom friluftsliv och hälsan. De påstod redan då att äventyr som rekreation och utbildning blivit vanligare, bl.a. för att det är en sådan markant skillnad mot det vardagliga livet i det moderna samhället.

Brown och Beames (2016) har i en artikel kritiskt granskat äventyr som koncept och dess relation till modern utomhuspedagogik och inläring. De ställer sig kritiska främst till att äventyren inte har följt världsutvecklingen. Fördelar och nackdelar med risktagandet i äventyren är något de skriver om, de skriver också om synen på risker i äventyren samt förutfattade meningar om risktagande i äventyren. Det äventyrsbaserade lärandet kan tyckas vara spännande och kan förmodas vara farligt i vissa äventyr som använder sig av exempelvis bergsklättring eller farliga häxor. Detta är något som inte alltid stämmer in i sanningen då äventyr i undervisningen är planerade och väl förberedda för att minimera riskerna, säkerhetsutrustning är ett exempel som används vid bergsklättring och kajakpaddling (Brown & Beames, 2016).

Äventyr innebär per definition en viss risktagning och äventyret kan ses som en resa där man upplever spännande saker och tuffa utmaningar, ibland även farofyllda situationer. Att arbeta med äventyr i skolan innebär att den "resa" eleverna upplever ska vara spännande och full av utmaningar, men att risk-momenten anpassas så att de blir mer symboliska än reella. (Furmark, u.å.b s.7)

Både Williams och Wainwright (2016) och Brown och Beames (2016) är ett utmärkande drag för äventyrspedagogiken att aktiviteterna mestadels sker utomhus. Williams och Wainwright (2016) har tittat på hur man kan implementera OAE i praktiken i brittiska skolor. De kom fram till att äventyret ska ha fyra icke förhandlingsbara inslag för att bidra till att eleverna får så stor nytta av som möjligt av äventyret; främst utomhus, experimentell undervisning, utmaning genom val och hanterbar risk. Brown och Beames (2016) nämner också fyra delar av innehåll som äventyrspedagogiken ska innehålla; att de miljöer som används ska vara autentiska och baserade på elevernas erfarenheter utanför skolan, att eleverna uppmuntras till att vara delaktiga i planerandet och utförandet, att osäkerheten i resultatet av äventyret välkomnas av både lärare och elever, samt att uppmuntra kunskap och förmåga med hjälp av utmaningar designade efter elevernas förmåga.

Äventyrspedagogiken förknippas med aktiviteter som sker utomhus på självuppyggda banor som utsätter individen och gruppen för fysiska utmaningar. Dessa banor görs antingen i grupp eller individuellt och deltagarna krävs oftast på bedömningar, beslutsfattande, kommunikation, problemlösning, samarbete och tillit. Inom Adventure education finns två olika relationer, dels en intrapersonell som innefattar självuppfattning, självförtroende och själveffekt, dels en interpersonell som innefattar kommunikation, konflikthantering, ledarskap, problemlösning, samarbete och tillit (Furmark, u.å.b; Miles & Priest, 1999).

För social kompetens, samarbete och interpersonell kommunikation visade affektivt lärande väsentliga öknings. De mest framträdande affektiva inlärningskonsekvenserna identifierades i förhållande till en individs självuppfattning där effekterna var mest märkbara för oberoende, självförtroende, själveffektivitet och självförståelse. Andra undersökningar bekräftar den positiva verkan som *outdoor adventure education* har på deltagarnas självkänsla (Williams & Wainwright, 2016 s.489).

Äventyrspedagogiken i Sverige introducerades för drygt 20 år sedan av Sven-Gunnar Furmark, via pedagogutbildningarna på Luleå tekniska universitet. Äventyrspedagogikens teoretiska bas är i mångt och mycket gemensam med Adventure education, men är dessutom också en lärandemodell för skolan som består av ett flertal unika och annorlunda arbetssätt och metoder (Furmark, u.å.b; Spännande lärande, 2020b). Att skapa möjligheter för individ- och grupp-utveckling är gemensamt för både Adventure education och Äventyrspedagogiken. Adventure educationens målgrupp är skola, men också företag och organisationer som har sin verksamhet utanför skolan. Äventyrspedagogiken är, till skillnad från Adventure education, konstruerad för att på ett relativt enkelt sätt planeras och genomföras inom skolans verksamhet (Furmark, u.å.b).

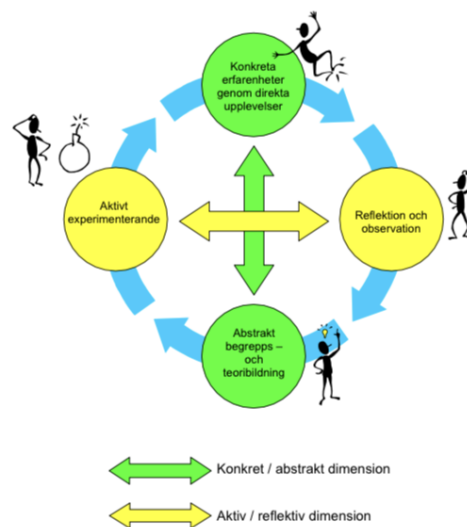
I Furmark (u.å.b) kan vi läsa att äventyrspedagogiken kan ges en tydlig inriktning för att den bygger på vetenskaplighet genom att utgå från en välutvecklad teori som är grundad på forskning. Denna teoretiska grund kommer från olika arbeten inom pedagogik, hjärnforskning m.m. En av dessa är att vi lär oss genom erfarenheter. När Furmark (u.å.b) skriver om en av äventyrspedagogikens pedagogiska grundstenar hänvisar han till Kolb<sup>6</sup> (1984) vars teorimodell för erfarenhets- och upplevelsebaserat lärande bygger denna. Kolb bygger sin teori inspirerad av flera filosofers och forskares tankar bl.a. Dewey, Lewin och Vygotskij. Kolbs menar att effektivt lärande måste innefatta moment med både abstrakt teoribildning och konkret-praktisk

---

<sup>6</sup> David A. Kolb, psykolog, professor vid Harvard University i USA. Författare till ett flertal böcker inom organisationspsykologi (Furmark, u.å.b s.12)

kunskapsbildning. Detta upplevelse- och erfarenhetsbaserade lärandet innebär inte en undervisningsmetod i sig utan ett holistiskt koncept på lärande. Kolb menar att lärandet är en livslång process som omfattar alla åldersgrupper och som sker i alla mänskliga miljöer, såväl i skolan, på arbetsplatsen, fotbollsträningen som i mataffären. Grundläggande begrepp för mänsklig anpassning såsom kreativitet, problemlösning, beslutsfattande och attitydförändring är också något som lärande omfattas av (Furmark, u.å.a; Enzen AB, 2020).

Lärande är, enligt Kolb, som en process med två olika dimensioner, dessa två dimensioner representeras vardera av två olika delmoment; den *konkret-abstrakta dimensionen* som representerar två motsatta sätt att generera kunskap – antingen genom att förlita sig på tolkning med hjälp av abstrakta begrepp, eller genom att förlita sig på konkreta erfarenheter genom direkta upplevelser, och den *aktiv-reflektiva dimensionen* som representerar två motsatta sätt att transformera kunskap – antingen genom reflektion och observation, eller genom aktivt experimenterande (Furmark u.å.a; Enzen AB, 2020).



Figur 1: Kolbs modell för experiential learning (Kolb, 1984 s.42; omarbetad av Furmark, u.å.a)

Kolbs teori utgår också från antagandet att utveckling sker genom lärande, alltså att lärande föregår utveckling. Han beskriver sin utvecklingsteori som en fokusering på samspelet mellan individens inneboende förmågor och yttre förhållande, mellan personlig kunskap och social kunskap (kunskap som finns i samhället). Alltså utgår lärprocessen från yttre erfarenheter, en social process vilket medför att den individuella utvecklingen utformas genom den kulturella system som den social kunskapen ingår i (Furmark, u.å.a). Vygotskij (se 4.3 Sociokulturellt perspektiv) är en sovjetisk kognitiv teoretiker som också beskriver denna teoriinställning.

Ett övergripande syfte för Äventyrspedagogiken är:

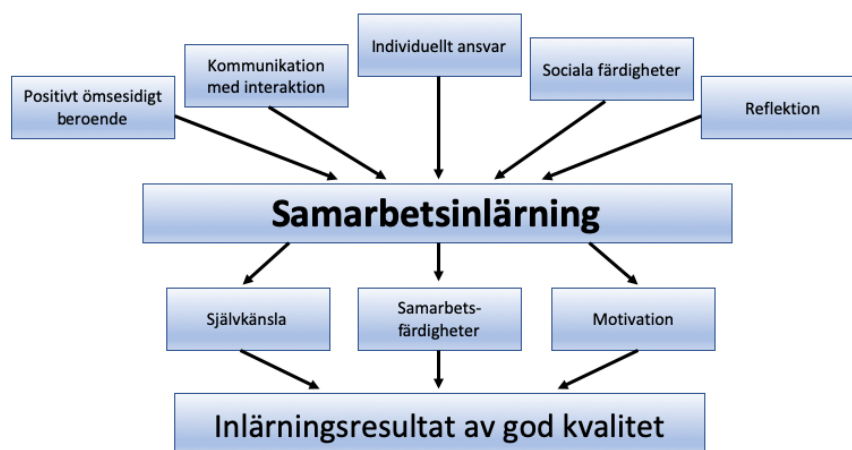
Äventyrspedagogiken innebär ett sätt att se på undervisning och utveckling ur ett helhetsperspektiv, där kunskap i viktiga frågor och olika ämnen integreras med elevernas välmående, på ett sätt som engagerar hela människan. (Spännande lärande, 2020b)

Vidare syften för Äventyrspedagogiken är att erbjuda ett spännande arbetsätt som bl.a. möjliggör ett sätt att lära sig på som känns meningsfullt och skapar stort engagemang, samt använder utemiljön och naturen som scen för upplevelser och lärande. Den ska också bl.a. ge

kunskaper inom olika kunskapsområden/ämnen och ge kunskap i hur individen ser sig själv, hur den arbetar och samarbetar på ett bra sätt i grupp. Äventyrspedagogiken kan på ett mycket kort sätt beskrivas som att det handlar om att ge eleverna viktig kunskap och det minst lika mycket som i den traditionella undervisningen, men att inläringen struktureras på ett motivationshöjande sätt, samt att den vilar på praktisk erfarenhet och vetenskaplig grund (Spännande lärande, 2020b).

### 3.3 Äventyrspedagogik och samarbetsinläring

En annan av äventyrspedagogikens grundstenar är att vi lär oss ofta bättre tillsammans med andra. Sahlberg och Leppilampi (1998) lyfter fram att ett av målen för arbete med samarbetsinläring är att alla skall bli effektivare i sitt lärande. Med samarbetsinläring vill man att gruppen hjälper varandra. Alla i gruppen har ett ansvar över att se till så ens gruppmedlemmar når framgång. Det optimala i samarbetsinläringen är om eleverna upplever att gruppmedlemmarna är gynnsamma för varandras framgång. För att förbättra samarbetet mellan gruppmedlemmarna bör eleverna ha tillit till varandra, detta för att respektera, kommunicera och lösa gemensamma problem och för att stärka varandra genom konstruktiv och positiv anda. Något som tränas på i samarbetsinläring är bl.a. olika sociala färdigheter, kommunikation, tillit till varandra, ledarskap, problemlösning och beslutfattande.



Figur 2: Samarbetsinläringens centrala principer och effekter (Sahlberg & Leppilampi, 1998 s.80).

I Furmark (u.å.b) kan vi läsa att vad gäller samarbetsinläring tar äventyrspedagogiken stöd i den forskning som presenterats av Johnson och Johnson (1994), två forskarbröder från USA. I Steinberg (2005) kan vi läsa att deras forskning Visa att bra konstruerade samarbetsgrupper är att föredra som undervisningsform. De menar att den undervisningsform som är individualiserad eller som sker i konkurrenssituationer används alltför ofta och ofta i fel sammanhang, den ska dock inte exkluderas helt. Vidare skriver Steinberg att om det stämmer, att välstrukturerade samarbetsgrupper ger den effektivaste och bästa inläringen, då främjas både inläring och psykosocial utveckling samtidigt. Bröderna Johnson menar att det som är framgångsnyckeln med samarbetsinläring är att gruppen och uppgiften som gruppen ska arbeta med ska vara utformade på ett sätt som förutsätter att gruppen arbetar tillsammans och är beroende av varje medlem i gruppen (Steinberg, 2015).

Det finns ett *grupp*mål. *Individens* resultat bedöms efter *gruppens* resultat. Det är först när man behöver varandra i gruppen - har ett "investerat behov" - som man verkligen satsar sig själv för att hjälpa de andra. (Steinberg, 2015 s.84)

I Furmark (u.å.b, s.17) kan vi läsa att enligt bröderna Johnson ger samarbetsinläring dessa fördelar:

- man kommer bättre ihåg det man lär sig
- transfer<sup>7</sup> av kunskap blir högre
- elevernas motivation blir högre och mer internt styrd
- elevernas sociala kompetens blir bättre
- eleverna tycker bättre om sina klasskamrater
- elevernas självkänsla stärks

Äventyrspedagogiken möjliggör att individen och gruppen växer och utvecklas. Dess helhetssyn på lärande med individens och gruppens positiva utveckling genererar kunskap inom skolans olika ämnesområden. Spänning, utmaning och fantasi är betydande pedagogiska verktyg i detta utvecklings- och kunskapsarbetet (Furmark, u.å.b).

Inom Äventyrspedagogiken finns olika inriktningar och koncept bl.a. *Det äventyrsbaserade temat* som utgår från en story och kan liknas vid en dramatisering av händelser ur det verkliga livet, *Äventyrsgymna* - banor med gymnastik- och annat material i idrottssal som ger fysiska, motoriska och mentala (våga) utmaningar, *Äventyrsmatte* - ett äventyrsbaserat tema där eleverna i smågrupper tränar problemlösning för att lösa uppdraget och, det som vi i vårt utvecklingsarbete haft fokus på, *kamrataktiviteter* (Furmark, u.å.b).

I Furmark (u.å.b, 2008, 2013) kan vi läsa att kamrataktiviteter, eller kamratövningar som han också benämner dem, bildar *kompiskonceptet* tillsammans med *kamratbanor* - en typ av samarbetsbanor bestående av ett antal fristående stationer med uppgifter som ska lösas. Dessa genomförs i små grupper. Han använder kamratbana istället för samarbetsbana då de inrymmer mer än samarbete; de genererar samhörighet och stärker kamratrelationerna i gruppen. Konceptet har som syfte att stärka gruppsammanhållningen, träna samarbete och skapa tillit till kamraterna i gruppen. Hälsofrämjande är ett annat syfte. Kamratrelationer är en central del i de ungas sociala hälsa och genom att stärka dessa kan hälsan främjas ur ett brett perspektiv. Utöver deras sociala förmåga tränas även deras motorik, kreativitet och ledarskap. Dessutom tränar barnen på att reflektera, diskutera och samtala i ring. Till kamratövningarna behövs oftast inte något material, de är okomplicerade att genomföra. Kamratövningarna består av uppgifter som gruppen ska lösa tillsammans genom samarbete, dessa kan genomföras både inne och ute året runt (Furmark, 2008).

Furmark (2008, s.16) listar ett antal kravspecifikationer på övningarna för att de ska kunna kallas för kamratövning; att övningen är konstruerad så att alla i gruppen behövs och behöver delta, att svårighetsgraden på övningen ska vara anpassningsbar så att den blir en utmaning för så många som möjligt, att alla ska kunna delta och det är bra om övningen kräver olika förmågor, samt att det aldrig blir tävling mellan grupper, däremot kan gruppen tävla mot sig själv genom att försöka klara uppgiften snabbare eller bättre.

Furmark (2008) skriver att beroende på målsättningen man har med kamratövningarna kan man arbeta med dem utifrån två nivåer. Antingen att man gör dem som en rolig aktivitet för att skapa en bättre stämning i gruppen - nivå 1, eller mer metodiskt och långsiktigt för att arbeta med gruppindividernas sociala kompetensförmåga - nivå 2. I nivå 2 arbetar man med att göra

---

<sup>7</sup> **Transfer**, beteckning för fenomenet att det man lär sig inom ett område översprids och påverkar inläringen av en annan färdighet (Lundgren & Lärarförbundet, 1996).

individerna medvetna om de gruppdynamiska processerna och att de ska se sitt ansvar i och för gruppens dynamik. Ett sätt att göra det är att man kan arbeta med olika roller i gruppen. Att eleverna får prova på olika roller ökar interaktionen i gruppen, det leder till att gruppens sociala liv berikas. Det finns oftast olika roller i elevgrupper, såsom ledaren, clownen, ordningsmannen, syndabocken, bråkstaken, den passive och den blyge (Alsegård, 2007; Osswald, 2015).

Att arbeta med roller kan bidra till att dessa inrotade rollmönster i gruppen kan brytas vilket också ökar elevernas sociala kompetens och gruppens dynamik. Furmark (2008) och Alsegård (2007) skriver att när man arbetar med roller roteras dessa inom gruppen så att alla elever får prova på de olika rollerna, det gör att det blir tydligt vad var och en ska göra och man minskar diskussioner och konflikter om vem som ska bestämma. De listar ett antal roller som man kan använda; *ledaren* leder gruppen och ser till att gruppen enas och håller ihop, *pepparen* ger beröm och hejar på för att få alla att göra sitt bästa, *praktikern* är hela tiden beredd att ge en hjälpande eller ge tips, *materialaren* är den som håller reda på materialet i gruppen och *tidtagaren* är den som håller reda på tiden när det behövs en sådan, samt kan *observatören* användas som då har ansvaret för att reflektera över vad som gick bra och vad som kan förbättras.

Reflektion är en del i Äventyrspedagogiken och hör till kamratövningarna. Furmark (2008) beskriver tre olika reflektionsformer; *Tummen* - är ett snabbt och avdramatiserat sätt att reflektera på. Deltagarna står i ring och funderar de på hur de tyckte övningen fungerade, på givet kommando visar de sedan tumme upp, åt sidan eller ner. Upp betyder bra, åt sidan betyder sådär och ner betyder dåligt. Därefter får de berätta vad de tyckte var bra, sådär eller dåligt och vad de ska ta med sig till nästa övning. *Backspegeln* - är ett längre pass med flera kamratövningar, där deltagarna är i fasta grupper och som avslutas med reflektion i ca. 15 minuter. Deltagarna berättar i tur och ordning om vad de tyckte var bra och vad som inte var bra, samt lyssnar på den som har ordet. Här är det bra att använda en *talpinne*<sup>8</sup> för att undvika hierarkiska mönster. *Längre reflektionspass* - är ca. 40–60 minuter långa, sker ett par gånger per år då det används i det långsiktiga arbetet med kamratövningar. Gruppvis diskuteras frågeställningar kring samarbete och gruppdynamik, detta redovisas sedan för de andra grupperna och det hela avslutas med att pedagogen sammanfattar, kommenterar och binder ihop det som framkommit, samt förankrar den nya insikten och kunskapen i skolvardagen (Furmark, 2008).

---

<sup>8</sup> **Talpinne**, en pinne som cirkulerade bland deltagarna vid de nordamerikanska indianernas rådslag, den kunde vara dekorerad med fjädrar. Bara den som höll i pinnen fick prata (Furmark, 2008 s.34; Osswald, 2015 s.37)).



## 4 Teoretiskt perspektiv

I detta kapitel presenteras de teoretiska perspektiv som kommer ligga som grund till resultatet. Först beskrivs *aktionsforskning* efter det berättar vi om *pragmatismen* och till sist beskriver vi det *sociokulturella perspektivet*.

Vi anser att pragmatismen och det sociokulturella perspektivet är grunden i arbetet då studien bygger på elevers kontext och i samspel med varandra. Som läsare kommer du få en förståelse av hur teoretisk och praktisk kunskap knyts samman i undervisningen och detta har en betydelse i arbetet eftersom syftet är att förändra och förbättra utomhusverksamheten med hjälp av äventyrspedagogiska aktiviteter. Detta för att skapa ett upplevelse- och samarbetsbaserat lärande där gruppens gemenskap och samarbetsförmåga stärks genom äventyrspedagogikens metodik.

### 4.1 Aktionsforskning

Aktionsforskning är en praktiktäna forskningsmetod och har som syfte att förändra och utveckla. Det är ett sammansatt ord där *aktion* pekar på att något ska sättas igång och prövas, och där *forskning* är den process som ger ny kunskap genom systematiskt arbete och relation till teorier (Rönnerman, 2012). Kurt Lewin, socialpsykolog, var den som lanserade aktionsforskning på 1940-talet. Han hade ett stort intresse i social förändring och han menade att socialt samspel och gruppprocesser är förutsättningar för hållbar samverkan och utveckling. Grundläggande värden som hans forskning utmärktes av var demokrati och jämlikhet (Elvstrand & Närvänen, 2019).

Lewins studier av gruppers handlingar visade på att gruppen inte är samling individer utan ett stort antal relationer mellan gruppens deltagare. Dessutom visade studierna att när hela gruppen är engagerad är det lättare att frambringa social förändring (Rönnerman, 2012). Elvstrand och Närvänen (2019) skriver att Stephen Kemmis ger en övergripande definition på vad som avses med aktionsforskning:

Aktionsforskning syftar på att undersöka nya sätt att göra saker på, nya sätt att tänka, och nya sätt att relatera till varandra och världen.  
(Elvstrand & Närvänen, 2019 s.43)

Vidare skriver de att enligt Kemmis är aktionsforskningens kärna social förändring vilket inkluderar hur något görs, hur vi tänker, våra relationer och det sociala samspelet mellan varandra. Hos projektdeltagarna leder detta till kunskapsutveckling, nya insikter om sig själva och sin situation och dessutom samspelet med andra.

### 4.2 Pragmatismen

Pragmatismens syn på kunskap är att man anser att teori och praktik är integrerade aspekter av människors handlingar (Säljö 2017). Synsättet är likt äventyrspedagogiken där man vill att lärandet ska vara på ett lustfyllt sätt, man tar in teoretiska kunskaper i aktiviteterna, samt ser till processen i en aktivitet som de väsentliga och inte resultatet i sig som det viktiga. Säljö (2017) belyser Deweys resonemang om relationen mellan hur undervisningen organiseras, hur skolan fungerar och samspelet med närområdet, dels hur det ser ut, dels hur det borde se ut. I Säljö (2017) skrivs det att den traditionella skolan är en olikhet mot livet utanför skolan och som inte bidrar till elevens utveckling av samhälls- och vardagskunskaper. Enligt Säljö (2017) utgår Dewey från ett perspektiv där individen ska ses som en samhällsmedborgare som ska bli

förtrogen med kunskaper och färdigheter som behövs för att leva i ett samhälle. Synen på pedagogik och undervisning vilar på att kunskapen som lärs ut ska innefatta saker som en kan ha nytta av i olika problemsituationer. I äventyrspedagogiken ges eleverna kunskap och lärande i olika sammanhang och det sker på ett sätt som skiljer sig mot det traditionella lärandet.

En annan utgångspunkt i Deweys pedagogik är enligt Säljö (2017) hur människor formas av sin sociala miljö. Begreppet *Learning by doing* är enligt (Säljö 2017) förknippat med Dewey och innebär att individen lär och förstår genom handling. Begreppet går att applicera i både skola och fritidshem, fokuset blir en mer individanpassad undervisning där teori och praktik hänger samman. Människan kan inte skapa sig en förståelse genom att t.ex. läsa sig till fakta, utan det är när individen gör en handling som det kan skapa en förståelse för något. Vilket är applicerbart till äventyrspedagogiken där man i samspel lär sig förmågor och kunskaper via praktisk handling. Ett begrepp inom pragmatismen är *inquiry*. Sätter man in begreppet i lärande så innebär det att man utgår från ett problem eller undran som finns eller skapas. Det är när man befinner sig i en situation som är oklar eller en fråga ställs som förutsättningar för lärandet genom inquiry uppkommer. Det är när man prövar, omprövar och undersöker som man upptäcker att det eventuellt inte var den bästa lösningen och behöver omprövas. Enligt Säljö (2017) är kunskaper utifrån den pragmatismens filosofiska utgångspunkt något som hjälper individer att hantera problem och situationer som de möter samt att man integrerar teori och praktik utan att skilja dem åt i individens handlingar.

### 4.3 Sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivet bygger på lärande och utveckling i samspel med andra och grundar sig i Lev Semenovich Vygotskijs teorier om utveckling, lärande och språk. Vilket är i linje med äventyrspedagogikens lärande och utveckling i samspel med andra. Enligt Säljö (2017) ser Vygotskij lärande och utveckling som en ständigt pågående process (s.260) och nya kunskaper finns inom räckhåll. Ett av Vygotskijs kända begrepp *den närmaste proximala utvecklingszonen* innebär att när människan lärt/tillägnat sig och behärskat någon kunskap/färdighet så är man på god väg att ytterligare lära och behärska något nytt. Ett exempel på detta inom äventyrspedagogik är kamratövningarna som kan användas som förberedande övningar inför att eleverna tillsammans ska utföra kamratbanorna. De övar upp färdigheter som de senare kopplar till och får användning för i aktiviteten.

En viktig aspekt i det sociokulturella perspektivet är vikten av sociala samspel för lärande och utveckling, Säljö (2017) menar på att;

Perspektivet är således en social teori om lärande och utveckling som ger en förståelse av hur människor blir delaktiga i kunskaper och erfarenheter genom att samspela med andra i olika aktiviteter. Interaktion och kommunikation blir nycklar till lärande och utveckling. Den bild av lärande som tonar fram genom det sociokulturella perspektivets betoning av samspel med andra blir att kunskap inte är något som överförs mellan människor utan istället är något som vi deltar i. (Säljö, 2017 s. 262)

I det sociokulturella perspektivet lär man sig i samspel med andra och för detta behöver eleverna en bra samarbetsförmåga och där kan äventyrspedagogikens kamratbanor och kamratövningar vara av betydelse och relevans för att höja elevernas samarbetsförmåga.

## 5 Metod

I denna del av examensarbetet kommer vi att redogöra för de metoder vi valde till genomförandet av utvecklingsarbetet för att uppnå syftet. Det önskade resultatet är att vi kan förändra och förbättra utomhusverksamheten med hjälp av äventyrspedagogiska aktiviteter. Detta för att skapa ett upplevelse- och samarbetsbaserat lärande där gruppens gemenskap och samarbetsförmåga stärks genom äventyrspedagogikens metodik.

Vi kommer beskriva *metodval, aktionsforskning, enkät och intervjuer, urval, tillvägagångsätt, studiens tillförlitlighet samt etiska riktlinjer.*

Denscombe (2018) menar att inom forskning är metoder de verktyg som används för datainsamlingen t.ex. frågeformulär, intervjuer och observationer. Vidare menar han att en strategi är en handlingsplan. Handlingsplanen är utformad för att nå ett specifikt mål. För en forskningskontext som är samhällsvetenskaplig innebär detta en bred infallsvinkel med; en distinkt forskningslogik och bakomliggande idé som formar en handlingsplan (forskningsdesign) för att ta itu med ett tydligt identifierat forskningsproblem (ett specifikt mål som går att uppnå) (Denscombe, 2018 s.20).

### 5.1 Metodval

I Ahrne & Svensson (2015) skriver de att kvantitativa metoder är något som mäts med siffror, det är något mätbart. De begränsningar som förekommer inom denna metod är att det är svårt att mäta social interaktion med kvantitativ metod till skillnad mot den kvalitativa metoden. I en kvalitativ metod tolkar och reflekterar man över insamlad data från exempelvis observationer och fältarbeten (Ahrne & Svensson, 2015). Utifrån vårt syfte som var att förändra och förbättra utomhusverksamheten med hjälp av äventyrspedagogiska aktiviteter fann vi att aktionsforskning, som beskrivs i 5.2, var passande eftersom det vi ville göra var ett utvecklingsinriktat arbete.

Aktionsforskning innehåller både observationer och reflektioner vilket innebär att aktionsforskningen är en kvalitativ forskningsstrategi. Aktionsforskning kan innehålla både kvalitativa och kvantitativa datainsamlingsmetoder. I arbetet har vi valt att använda mestadels kvalitativa metoder för datainsamling men även kvantitativ som bestod av den enkät som eleverna svarade på.

Bjørndahl (2018) beskriver att det finns olika sätt att skriva loggbok på och att man kan kombinera så att det passar bäst till vald situation. Vi har valt att använda en blandning av ostrukturerad och strukturerad loggbok som grund. Våra observationer och citat från läraren och eleverna skrevs i form av ostrukturerad loggbok. Reflektionerna tillsammans med eleverna skrevs också i loggboken men i strukturerad form med redan klara reflektionsfrågor. Vidare menar Bjørndahl (2018) att loggboken har som syfte att bidra till att självreflektionen blir tydlig. Självreflektion är en viktig komponent inom aktionsforskningen.

En enkät är där respondenterna själva besvarar en samling förutbestämda frågor. Vi valde att dela ut en enkät till eleverna istället för att intervjua var och en. Detta för att enkäten når ut till ett större antal respondenter och som snabbt kan ge en representativ överblick över respondenterna svar. Denna metod ansåg vi var gynnsam utifrån enkätens syfte, att få svar på

hur eleverna tyckte om utomhusvistelsen. Frågorna i en enkät kan utformas med fasta och öppna svarsalternativ (Björkdahl Ordell 2012). Faktainformation kan erhållas ur bland annat alternativfrågor, där man har möjlighet att ange sitt svar med fasta svarsalternativ i form av kryssfrågor (Bell 2007). Vid frågor där man vill mäta styrkan i en känsla eller attityd kan en svarsskala med fasta svarsalternativ användas, en s.k. förenklad likertskala som kräver minst förberedande arbete (Bell 2007). Vid en likertskala får respondenten ange i vilken utsträckning de håller med eller inte håller med på ett eller flera påståenden. Svaren kan sedan sammanställas och presenteras i olika diagram (Bell 2007). Att använda sig av slutna frågor, med givna svarsalternativ är att det underlättar bearbetningen av insamlad data samt gör det lättare att jämföra svar från olika respondenter (Larsen 2014). “Enkätens svaghet kan härvidlag elimineras enbart genom klara och väl genomarbetade frågor och svarsalternativ” (Ejlertsson, 2019 s.16).

Enkäten till respondenterna innehöll främst slutna svarsalternativ där några var i likertskala. Den innehöll även ett fåtal frågor med öppna svarsalternativ. Enligt Larsen (2014) är det en fördel att kombinera öppna och slutna frågor i en enkät. Enkätens resultat sammanställs utan att vi adderar egna tolkningar och värderingar.

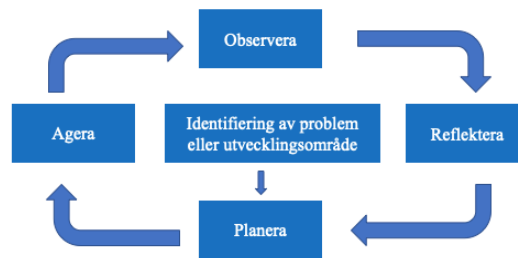
Vi valde att skicka intervjufrågorna via e-mejl till läraren. Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2015) belyser vikten av att reflektera över fördelar och nackdelar med denna metod. I vårt fall behövde vi fundera över om svaren vi fick är utförliga. I detta fall hade vi möjlighet att ställa följdfrågor eller be om ett förtydligande de gånger vi träffade läraren i samband med aktiviteterna och under tiden för utvecklingsarbetet. Salmons (2012) skriver att fördelar med denna metod är att den är tidseffektiv och att den möjliggör för respondenten att besvara frågorna när den har tid. Vidare skriver hon att det också ger respondenten möjlighet att reflektera över och omarbeta sina svar, detta på ett sätt som inte är möjligt vid en intervju i realtid. Hon skriver att en nackdel med mejlintervju är att den som ställer frågorna inte har möjlighet att se respondentens kroppsspråk och röstläge. Dock skriver hon att möjligheten finns för respondenten att använda uttryckssymboler och textmarkörer för att förmedla eller förstärka en känsla eller tonfall i texten. Vi tyckte att fördelarna vägde över då vi hade svårigheter hitta en tid som passade och läraren upplevde en tidspress på att boka in en tid för intervju. Det var också mest lämpligt med hänsyn till rådande pandemi.

## 5.2 Aktionsforskning

Aktionsforskning är enligt Denscombe (2018) inte en metod, han menar att det är en strategi för samhällsforskning och att den mestadels förknippas med småskaliga praktiska forskningsprojekt. Han listar fyra karaktäristiska drag som definierar aktionsforskning: *praktisk inriktning*, vars syfte är att angripa “verkliga” problem och frågor, *förändring*, samordnad del av forskningen, inte enbart som ett sätt att ta itu med praktiska problem utan också som ett medel för att få en större insikt om fenomen och företeelser, *cyklisk process*, se nedan om processteg, och *deltagande*, deltagarna, som är aktiva, är de centrala personerna i forskningsprocessen. Elvstrand och Närvänen (2019) skriver att det är ett grundläggande element i aktionsforskning att deltagarna görs delaktiga, det är inte forskning *om* andra, istället är det forskning och utveckling *med* och *för* andra människor

Aktionsforskningens processteg, i form av en cykel (se figur 3), tar sin början i att man genom en nulägesanalys identifierar ett problem eller ett utvecklingsområde, utifrån det planeras och

utförs en aktion som observeras. Observationen leder till diskussion, reflektion och analys utifrån teorier. Med utgångspunkt i resultatet av analysen revideras planeringen och ger en ny aktion o.s.v. (Rönnerman, 2010).



Figur 3: Aktionsforskningens cykliska processteg

**Planera;** ett problem- eller utvecklingsområde har identifierats genom nulägesanalysen. En plan utarbetas för att få till en förändring eller förbättring. Vetenskapliga studier, samarbete och samtal med andra lärare kan vara till hjälp i planeringen. I Rönnerman (1998) kan vi läsa att vid utarbetning av en handlingsplan kan man ställa frågor som:

- Vad ska jag utveckla?
- Varför just detta?
- Hur ska jag genomföra studien?

Rönnerman (2012) skriver att innan man gör en förändring måste man ta reda på hur det förhåller sig i den egna praktiken. Detta gör att generella lösningar inte kan tillämpas.

**Agera;** handlingsplanen prövas genom de planerade handlingarna/aktionerna. I Elvstrand och Närvägen (2019) kan vi läsa att handling avses det som ska göras för att förändra eller förbättra det identifierade problemområdet.

**Observera;** observation har som syfte att inhämta information om aktionens förlopp för att man ska kunna göra ett ställningstagande om någon utveckling har skett (Rönnerman, 1998). De pedagogiska verktyg som används är dagboksskrivande, observationer och dokumentation. Rönnerman (2012) skriver att dagboksskrivande är det skrivande som benämns i samband med aktionsforskning. Dagboksskrivande används som verktyg för att följa det egna tänkandet och handlandet och för att kunna följa processen, förändringen och utvecklingen. Observationer används för att systematiskt iaktta vad som händer och föra ner det som anteckningar i form av loggbok. Istället för att själv anteckna kan man filma. Det har fördelen att man kan gå tillbaka och se det som hände flera gånger. Strukturerad dokumentation med upplägget förutsättningar - process - resultat - reflektion (Rönnerman, 2012).

**Reflektera;** reflektionen är till hjälp för att tolka och förstå resultatet. I Rönnerman (2012) kan vi läsa att det finns reflektioner av flera slag, hon listar tre;

- praktisk reflektion - vad ska praktiskt förändras till nästa tillfälle,
- diskuterande reflektion - diskussion med kollegorna,
- teoretisk reflektion - att sammankoppla med och till forskning, litteratur, teori, metaforer o.s.v.

Reflektionerna leder till ny kunskap. Rönnerman (2010) skriver att; självreflektion genom dagboksskrivandet och observationen leder till *personlig kunskap*, dialog genom grupp-

handledningen leder till *kollegial kunskap* och forskning genom dokumentationen leder till *kommunikativ kunskap*. Genom dessa kunskaper uppkommer nya frågor och diskussioner som för arbetet framåt och en ny planering genomförs.

Genom aktionsforskning vill man få en djupare förståelse om hur verksamheten kan förändras i önskvärd riktning genom att man ifrågasätter verksamheten som man sedan prövar nya handlingar på utifrån frågeställningar (Rönnerman, 2012). Nyberg & Ek (2012) skriver att aktionsforskning med utvärdering av innehållspecifika mål som sker konsekvent och systematiskt är ett effektivt verktyg för att förändra och utveckla undervisning.

### 5.3 Enkät och intervjuer

Den kvantitativa enkäten (se bilaga 1) skulle ge svar på elevernas uppfattning kring utomhusvistelsen i skogen och den skulle utgöra ett underlag för vår nulägesanalys. Enkätfrågorna utformades för att ge svar på vad eleverna tycker om skogen, om fritidsavdelningen går till skogen och hur ofta. Om eleverna vill gå oftare till skogen och vad de gör i skogen samt om fritidslärarna erbjuder aktiviteter och vilka, samt om eleverna anser att dessa aktiviteter ska vara frivilliga. I enkäten fanns det elva frågor som innehöll främst slutna frågor med givna svarsalternativ där några var i likertskala och ett fåtal öppna frågor som innebär att eleven själv får formulera sitt svar. För att mäta elevernas åsikter har en likertskala använts. En fråga hade en fyrgradig skala och två frågor innehöll en sexgradigskala där eleverna får skatta sitt svar mellan mycket bra och mycket dåligt samt, nej, inte alls och ja, mycket.

Enkäten blev en s.k. gruppenkät. Med det menas, enligt Ejlertsson (2019), att enkäten delas ut och besvaras vid samma tillfälle vilket medför att eleverna inte kan prata ihop sig om svaren. Ejlertsson (2019) styrker att svarsfrekvensen är förhållandevis hög i en gruppenkät, men menar även på att det ska vara tydligt att det är frivilligt och ingen ska uppleva sig utpekad om den ej medverkar.

Eriksson-Zetterquist & Ahme (2015) skriver att intervjuer förmodligen är den vanligaste forskningsmetoden idag. Detta av både studenter och av forskare som är verksamma inom den kvalitativa inriktningen. Intervjufrågorna (se bilaga 2) till läraren var av semi-strukturerad karaktär. Enligt Bryman (2002) utgörs en semi-strukturerad intervju bland annat av frågor där respondenten själv har stor möjlighet att utforma svaren. Intervjufrågorna utformades för att ge svar på i vilken utsträckning avdelningen går till skogen, lärarens syn på utomhuspedagogik och dennes syn på fritidshemsavdelningens utomhuspedagogik, skogsutflykter och tillhörande aktiviteter. Intervjusvaren låg också som ett underlag för nulägesanalysen. Intervjufrågorna skickades via e-mejl till berörd lärare för att han, när tid fanns, skulle kunna svara på frågorna i lugn och ro. I slutet av tillfälle 3 reflekterade vi tillsammans med läraren vilket kan sägas vara ett informellt samtal. Bjørndahl (2018) skriver att det informella samtalet är den mest ostrukturerade formen av intervju. Båda parterna i samtalet har stor frihet att styra samtalet. Den som intervjuar har i väldigt liten utsträckning gjort en plan för hur samtalet ska fortskrida men samtalet kan ändå ge mycket viktig information (Bjørndahl, 2018).

### 5.4 Urval

Utvecklingsarbetet gjordes på ett fritidshem som ligger i västra Sverige och via kontakter kom vi i kontakt med en pedagog som är utbildad lärare i fritidshem. Läraren har gått utbildning i kurserna utomhuspedagogik och äventyrspedagogik och därav valde vi att genomföra utvecklingsarbetet på den fritidshemsavdelning där läraren arbetar.

Fritidshemsavdelningen består av elever från förskoleklass till årskurs två. Vår utbildning till lärare går på 75% och vi arbetar 60% utöver studierna, det gjorde att vi hade två dagar per vecka som vi kunde arbeta med examensarbetet på dagtid. Då de olika årskurserna i fritidsgruppen slutade på olika tider växelvis fick vi välja en av årskurserna. På avdelningen arbetar en pedagog som är utbildad lärare i fritidshem. Vi ville göra vårt utvecklingsarbete tillsammans med den pedagog som är utbildad och den grupp som slutar tidigt för att få till så lång tid som möjligt tillsammans i skogen. Utifrån dessa begränsningar valde vi att utföra vårt utvecklingsarbete på tisdagar och med fritidseleverna från årskurs två. Dessutom har läraren ett intresse för utomhuspedagogik och ville själv komma igång med skogsutflykterna. I gruppen ingår även en resurspedagog som deltog på våra aktivitetsdagar.

## 5.5 Tillvägagångssätt

Vi har arbetat med gruppen och läraren vid 4 tillfällen, varav 3 har varit med aktiviteter. Innan den första tillfället gjordes en intervju med läraren. Vid det första tillfället träffade vi elevgruppen och presenterade oss, berättade varför vi var där och vad vi skulle göra. Därefter fick eleverna svara på enkäten. Därefter har vi besökt fritidshemmet en dag i veckan i tre veckor. Vi blev inspirerade av Furmarks (2008, 2014b) böcker och har valt att utgå från dessa när vi bestämde vilka aktiviteter vi skulle göra. En aktivitet är hämtad från Drömmarnas hus (2020). Aktiviteterna har varit en inspiration och några har vi ändrat om för att det ska passa med tid, resurser och utifrån reflektionerna från eleverna. För att få eleverna delaktiga i processen fick de som avslutning vid det första tillfället med aktiviteter rösta på om de ville arbeta i helgrupp, halvgrupp eller mindre grupper. Utifrån deras önskemål valde vi sedan aktiviteter som var anpassade efter elevernas önskemål och även utifrån de förmågor vi eftersträvade att eleverna skulle träna på.

Vi utgick från aktionsforskningens cykliska processteg. Efter varje aktivitet har det gjorts en reflektion (se kap 6) tillsammans med eleverna. Den självreflektion vi gjorde efter varje tillfälle skrevs i form av dagboksskrivande. I samband med aktionerna, som vi valt att kalla tillfällen, har en av oss observerat och fört loggbok medan den andra genomfört aktiviteten. Loggboken innehåller dels vad vi gjorde, vad som sades samt både elevernas och våra reflektioner. Logg- och dagboken har också legat till grund för planeringen till nästkommande vecka, vilken typ av aktivitet vi skulle göra och hur gruppen skulle formeras.

De platser som vi har valt att gå till har vi i samråd med läraren bestämt och vi har benämnt dem med fiktiva namn som;

- *Stockarna*, den ligger relativt nära skolan och har en promenadstig som passade bra till aktiviteten Djurens OS. Då aktiviteten Djurens OS kräver smågrupper och att dessa släpps iväg med mellanrum, vilket ger en längre tidsåtgång, var platsen lämplig för tillfälle 1.
- *Slänten*, ligger något längre bort från skolan än Stockarna. Har en stor lekyta som passar bra för tillfälle 2 då gruppen var indelad i tre mindre grupper där en grupp skulle utföra aktiviteten medan de andra två grupperna lekte fritt en bit ifrån aktivitetsområdet. Vi observerade att eleverna hade roligt och tyckte det var ett bra lekställe vilket medförde att vi valde att gå dit även för tillfälle 3.

## 5.6 Studiens tillförlitlighet

Vi är medvetna dels om att ha aktionsforskning som metod dels den korta tid som vi utfört arbetet på, påverkar studiens reliabilitet. Om studien pågått under en längre tid skulle vi valt att utföra intervjuer med fler pedagoger från avdelningen, dels för att få en bild i hur de upplever verksamheter och hur de tänker kring utomhusvistelsen och utomhuspedagogiken. Men även få in elevernas perspektiv i intervjusamtal samt avsluta med en enkät för att se om elevernas uppfattning ändrats. I studiens arbete anser vi att utöver det som nämnts ovan så är resultatet av god reliabilitet. Validiteten fås genom att vi går igenom loggbok och egna reflektioner efter varje aktivitet där vi valt att skriva ner de egna tankar och reflektioner för att inte glömma bort information eller förvränga den. Studien blir till viss del generaliserbar, enligt Stukat (2011) innebär generaliserbar på om det blir ett generellt resultat eller ett resultat gäller för den studiens undersökningsgrupp. Utifrån tidigare forskning och studier så visar det att utomhuspedagogik och äventyrspedagogik har en påverkan på flertal av elevers lärande och utveckling, men vi kan inte dra en generalisering som vilar på en vetenskaplig grund.

## 5.7 Etiska riktlinjer

I en forskningsstudie ställs det etiska krav som forskaren ska vara medveten om under genomförandet av studien när människor deltar. Några av de forskningsetiska riktlinjerna är att informera om samtycke och i vårt fall delaktighet i aktionsforskningen. Eftersom eleverna är under 15 år har vi samlat in skriftligt samtycke från målsman. Berörda individer har informerats om syftet och att det är frivilligt samt att de kan avbryta när som helst. På de ställen det förekommer namn och platser är de fiktiva så att inget kan kopplas till individ eller plats, utifrån konfidentialitet (Elvstrand & Närvänen, 2019).

Personuppgifter ska lagras så att obehöriga ej kan komma åt materialet och med hänsyn till dataskyddsförordningen GDPR, har vi valt att göra enkäten oidentifierbar, d.v.s. att det inte innehåller någon uppgift som är identifierbar. Då uppgifterna inte har någon form av personlig information eller att enskild individ kan identifieras, är detta inte personuppgifter i lagens mening (Ejlertsson 2019). Nyttjandekravet innebär att vi endast kommer använda den information vi får i forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2002).



## 6 Resultat

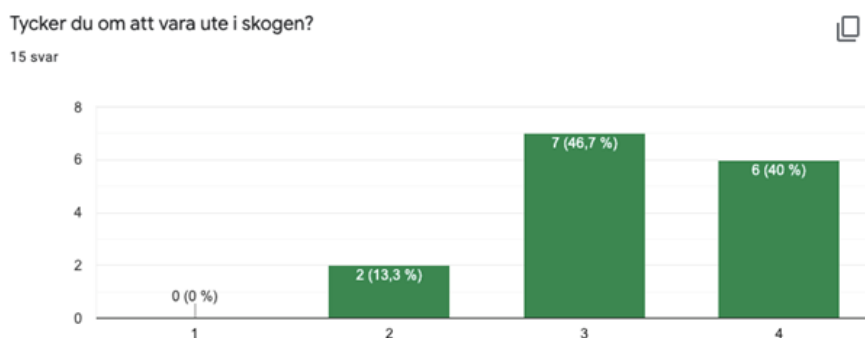
Detta kapitel innehåller en *nulägesanalys* som består av *elevernas perspektiv*, *lärarens perspektiv* och en *sammanfattning*. Därefter kommer *genomförandet*, där beskrivs strukturen och innehållet som är grunden till slutdiskussionen.

### 6.1 Nulägesanalys

I detta avsnitt beskrivs nulägesanalysen från avdelningen där utvecklingsarbetet utförs på. Analysen består av elevernas perspektiv och ansvarig lärare i fritidshems perspektiv och avslutas med en sammanfattning om vad som byggt upp syftet. Vad som ligger till grund för elevperspektivet är en enkät (se bilaga 1) och som grund till lärarens perspektiv är intervjufrågor (se bilaga 2) och avslutar med en sammanfattning om vad som ligger till grund för aktionerna.

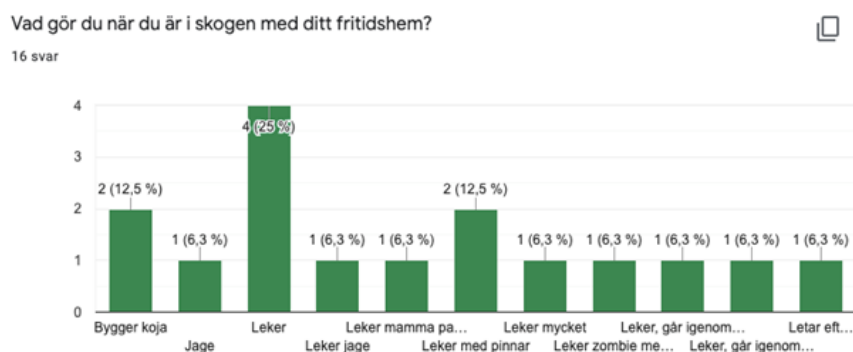
#### 6.1.1 Elevernas perspektiv

Enkäten (se bilaga 3) visar att majoriteten av eleverna tyckte om att vara i skogen. Eleverna anser att de går iväg till skogen antingen varje eller varannan vecka, någon enstaka anser att de går till skogen färre antal gånger. Hälften ansåg att det var lagom många tillfällen, en tredjedel ville gå oftare och resten ville gå färre.

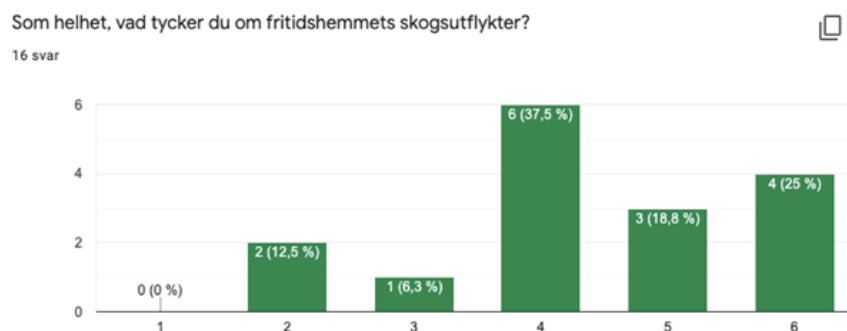


Figur 4: Svar på frågan enligt skala där 1 är *Nej, inte alls* och 4 är *Ja, mycket*.

Eleverna fick beskriva vad de gjorde i skogen, det var bland annat lekar, bygger kojor och lekar med pinnar. 75% av eleverna ansåg att läraren erbjuder aktiviteter och på en skala gällande vad eleverna ansåg om dessa svarade de flesta bra eller mycket bra. Några exempel på dessa aktiviteter var armgång, plockepinn, kurragömma och lekar. De flesta tyckte att aktiviteterna skulle vara frivilliga och som helhet tyckte de flesta att skogsutflykterna var bra eller mycket bra.



Figur 5: Aktiviteter som eleverna gör när de är i skogen.



Figur 6: Svar på frågan enligt skala där 1 är *Mycket dåliga* och 6 är *Mycket bra*.

### 6.1.2 Lärarens perspektiv

En omstrukturering på skolan där flera pedagoger blev placerade på, för dem, nya fritidsavdelningar medförde att de idag är ett relativt nytt arbetslag. Det tillsammans med sjukskriven personal och delvis ny barngrupp har gjort att de hittills denna termin (ht 2020) inte gått iväg till skogen. Lärarens syn på utomhuspedagogik är att skogen sätter inga gränser såsom inomhusmiljön gör.

Förutom stup och sumpmarker där det faktiskt är omöjligt att gå, eller till och med farligt. Skogen tillåter det mesta, som "inomhus" kanske inte riktigt gör. Eleverna får större ytor att leva och leka fritt på. (citrat från läraren)

Läraren ser potential i att utomhuspedagogiken kan utvecklas och bli en större del av vardagen i fritidshemmet. Läraren anser att när eleverna ständigt befinner sig i samma miljö med samma aktiviteter medför det att det lättare uppstår konflikter. Läraren önskar att avdelningen kan gå iväg minst 2 gånger i veckan och ta med mellanmålet för att ätas i skogen, det skulle göra att de kunde vara utanför skolgårdsmiljön under en längre tid. När man är i skogen eller naturen är det ett ypperligt tillfälle att göra gemensamma aktiviteter för att stärka gruppgemenskapen och elevernas förmåga att samarbeta. I dagsläget använder inte fritidspersonalen den naturrika miljön som finns runt omkring skolområdet.

I skogen ökar elevernas kreativitet. Skogen är även en plats där alla kan leka, där en pinne blir en stav där ett träd blir till en jätte. Utomhuspedagogik bör vara självklart för att fritidshem. Oavsett om skolan ligger i centrum eller om skolan ligger på landet. (citrat från läraren).

### 6.1.3 Sammanfattning

I enkäten svarade eleverna att de har gått iväg till skogen men i intervjun med läraren menar han på att de inte gått iväg till skogen nu under höstterminen. Enligt läraren kan eleverna ha tolkat enkäten utifrån hur det tidigare har varit. Utifrån elevenkäten svarade majoriteten att de tyckte om att gå till skogen 1–2 gånger i veckan även om de inte gör det just nu och utifrån lärarens svar vill han att de går iväg minst en gång i veckan och gärna tar med sig mellanmål eller att man kan besöka andra platser i närområdet. Detta leder fram till syftet om hur man kan förändra och förbättra utomhusverksamheten med hjälp av äventyrspedagogik. Läraren anser att i utomhusverksamheten behövs den fria leken, för att främja elevernas egen fantasi, men den ska även bygga på gemensamma aktiviteter för att stärka gruppgemenskapen och elevernas

förmåga att samarbeta. Vilket anknyter till frågeställningen hur kan man med hjälp av samarbetsinriktade aktiviteter inom äventyrspedagogiken stärka gruppgemenskapen.

## 6.2 Genomförande

I denna del av kapitlet beskrivs aktiviteterna som genomfördes på fritidsavdelningen. Vi har valt att namnge de tre tillfällena för, *tillfälle 1*, *tillfälle 2* och *tillfälle 3*. Under tillfällena presenterar vi hur många elever som deltagit och vilka aktiviteter som vi valt och därefter beskrivs genomförandet utifrån den cykliska processtegen. I genomförandet utgick vi från den modell vi presenterade i kapitel 5 om aktionsforskningens cykliska processteg - planera - agera - observera - reflektera.

### 6.2.1 Tillfälle 1

16 elever deltog i den första aktiviteten och 18 deltog i den andra.

Aktiviteterna som genomfördes:

**Djurens OS** (Furmark, 2014b s.133–141)

**Cyklonen** (Furmark, 2008 s.93)

#### 6.2.1.1 Planera

Vi ville se hur eleverna interagerar med varandra och valde Djurens OS, där eleverna blev indelade i mindre grupper, och Cyklonen som gjordes i helgrupp. Vi fick inspiration till Djurens OS från besöket i Ur och skur-verksamheten, då detta var en av de roligaste övningarna som vi själva testat på. Djurens OS går till på följande sätt; eleverna får en kort story berättad för sig och vilken uppgift de ska utföra samt vilka de ska genomföra uppgiften med. Vi valde att göra en egen version som beskrivs under *Agera*. Syftet med övningen var att eleverna ska träna sin kommunikationsförmåga och hitta strategier för att lösa problemet med att memorera de olika sakerna. Vi förberedde övningen genom att klippa ut och laminera de olika djuren som var och ett rymdes på ett A5 papper. Vi placerade sedan ut dem längs promenadstigen innan vi tog emot eleverna på skolgården. Cyklonen valde vi för att det är en övning som utförs i helgrupp, men agerandet sker parvis med viss hänsyn till övriga par, hur den går till beskrivs under *Agera*. Syftet med övningen är att gemensamt reflektera och hitta lösningar för att förbättra tiden det tar att utföra densamma.

#### 6.2.1.2 Agera

##### **Djurens OS**

När eleverna slutat skolan samlades vi och fritidseleverna på skolgården. De ställde upp sig i nummerled och vi gick sedan tillsammans mot skogen och platsen som vi valt att kalla *Stockarna*. Vid skogskanten berättade vi att detta år är inget vanligt år och att OS blivit inställt pga. pandemin, vi förklarade kort vad OS är och började sedan berätta storyn om Djurens OS.

Daniel - Precis som vi människor har djuren också OS och de blev besvikna för att OS ställts in. På grund av besvikelsen gömmer sig djuren i skogen och ni behöver hjälpa till att finna dem. Djuren är gömda längs stigen som leder till Stockarna och att det är er uppgift att hitta djuren och beskriva dem för oss.

Eleverna får informationen att de i grupper om fyra ska komma på strategier för att tillsammans memorera de olika djuren de ser längs stigen. När de sedan kom till slutet fick de berätta för

lekledaren om de olika djuren de sett, vilket djur det var, vilken idrott djuret utförde, vilka färger djuret hade på sina kläder och vilket land som djuret representerade. Efter att alla fyra grupper tagit sig upp till Stockarna gick vi igenom de rätta svaren tillsammans med eleverna.

Efter att sista gruppen redovisat valde vi att påbörja Cyklonen vilket medförde att gruppreflektonen gjordes efter att båda aktiviteterna genomförts.

### **Cyklonen**

Vi samlade eleverna och introducerade en övning som kallas Cyklonen. Eleverna stod i en ring och blev tilldelade en siffra. Eleverna som stod mitt emot varandra i ringen fick samma siffra, i mitten av ringen placerades en kon. Nu gällde det för eleverna att i sifferparet springa fram till mitten, greppa varandras händer, rotera ett varv runt konen och därefter springa till den andres plats i ringen. Paret med siffran 1 startade och därefter fick de andra paren starta när de ville, dock skulle det ske i nummerordning och utan att de krockade med varandra. Steg två i övningen var att testa detta på tid. I steg tre frågade vi eleverna om de kan få en snabbare tid och vad man då behövde göra för att klara det. Aktiviteten ska leda till att eleverna behöver, samarbeta, diskutera och komma överens, dessutom tävlar de tillsammans mot sig själva för att klara utmaningen att göra det snabbare och snabbare.

Då några elever gick hem efter Cyklonen var det tretton elever som deltog i gruppreflektonen. Eleverna fick genom *tummen* visa vad de tyckte om aktiviteterna. På Djurens OS gjorde åtta tummen upp, tre tyckte sådär och två elever ville inte delta. Eleverna tyckte att detta var roligt och de som tyckte sådär beskrev det ändå som "ganska roligt". På Cyklonen gjorde sex tummen upp och tre sådär och fyra elever ville inte delta. Eleverna tyckte den var roligt men pinsam. Det var pinsamt att man skulle hålla i hand och springa runt när de andra ser på. Någon tyckte att aktiviteten inte var jättebra men lite roligt och här stämde flertal av eleverna in och höll med om att man hade skrattat mycket.

Som avslutning fick eleverna fundera på hur de ville ha gruppstorleken i kommande aktiviteter, om de skulle vilja göra aktiviteterna i helgrupp, halvgrupp eller i mindre grupper. Två ville helgrupp, tre ville halvgrupp, fyra ville använda sig av mindre grupper och en elev frågade om man kunde köra två och två, några elever valde att inte visa vad de ville.

#### **6.2.1.3 Observera**

##### **Djurens OS**

När aktiviteten presenterades blev eleverna nyfikna på uppgiften vilket syntes när eleverna väntade på sin tur att gå iväg med gruppen. Flertal av grupperna frågade om det inte var deras tur snart. Grupperna hade olika strategier, några elever var mer ivriga att springa till nästa djur än att faktiskt prata ihop sig inom gruppen hur de skulle komma ihåg det, i en grupp lät strategin så här:

Lina - Om vi är fyra och sju djur då kan vi ta två var och du Oscar tar en.

Alla elever i gruppen höll med, men när de väl kom för att redovisa lät det så här;

Oscar - Bowling, Norge, hund.

Lina - Nej, jag hade den. Vad hade du innan?

Oscar - Ingen.

## **Cyklonen**

När vi visade hur aktiviteten går till, i momentet där vi tog tag i varandras händer var det ett flertal av eleverna som fnittrade. Innan aktiviteten startade fick vi frågan om man måste hålla varandra i händerna. Vi bestämde snabbt att det behövde eleverna inte göra.

När aktiviteten startade var det en testomgång. Även om vi varit tydliga med att man inte var tvungen blev momentet med att hålla i varandras händer något som några av eleverna skojade till. Efter testomgången sa vi att de skulle göra det på tid, eleverna fick även veta att det blev tidstillägg om de krockade med varandra. Efter det frågade vi om de kunde slå tiden på 49 sekunder. Några idéer var att kasta sig i mål varav en annan elev tillade att det tar tid att komma upp. Ett annat förslag var att springa runt hela ringen. Här ledde vi in diskussionen på att nästa par på tur får springa in ringen när de vill, så länge som det är ett par som snurrar och att man inte får krocka med andra par. Eleverna fick tiden 39 sekunder, men missade att runda konen.

Återigen samtalade vi om hur man kan göra för att få en snabbare tid. Några förslag var att man kan säga sitt nummer när man springer, att man kan springa nära konen och att man kan köra lite tidigare än de andra så man hinner tillbaka. Denna gång blev det en marginell skillnad mot första gången och eleverna fick 47 sekunder och denna gång rundade de konen.

### **6.2.1.4 Reflektera**

När vi skulle gå iväg undrade eleverna hur de skulle ställa sig i ledet, eleverna berättade att de har blivit tilldelade varsitt nummer och utefter dessa bildas ett nummerled, vi svarade att de skulle ställa sig så som de brukar. Till nästa tillfälle ville vi göra någonting mer av denna situation.

## **Djurens OS**

Vid första tillfället medverkade sexton elever, tanken var att det skulle vara max 5 elever i varje grupp. Vi valde att dela in dem i grupper om fyra. När det enbart skulle bli fyra elever i varje grupp insåg vi att det kunde bli en för stor utmaning att lyckas memorera nio djur. Därför gjorde vi en övervägning och tog bort två av djuren redan innan aktiviteten startade. Även om vi valde att minska ner antalet djur såg vi att de ändå blev svårt för eleverna att memorera allt. Vi reflekterade över att vi även skulle ha valt att ta bort memoreringen av kläderna som satt på djuren, detta för att eleverna i större grad skulle fått känslan av att lyckas.

Utifrån den strategi som beskrivs under observera kan man se att elevgruppen hade en strategi men det blev påtagligt att den inte var förankrad hos alla i gruppen eller att de inte var överens om vilket djur var och en skulle memorera. Här kan vi se vikten av att kommunicera och göra alla delaktiga, samt att alla i gruppen förstår sin uppgift.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv (Säljö 2017), där vi lär oss i samspel med andra och där en bra samarbetsförmåga behöver övas upp tolkar vi att eleverna inte är vana vid denna typ av samarbetsövningar där man som grupp behöver diskutera ihop om hur de ska lösa uppgiften i grupp. Detta är en sak som kom fram i denna aktivitet och något som gruppen bör ges möjlighet att träna på kontinuerligt.

## **Cyklonen**

Utgångspunkten i aktiviteten vilar på pragmatismen syn på processen. Hur eleverna samspelar med varandra, hur de får ett problem som de gemensamt ska lösa, pröva och ompröva för att undersöka vad som är den bästa lösningen.

Vi märkte att det blev fnittrigt i momentet att hålla händerna och när vi fick frågan om det var tvunget bestämde vi att det inte behövdes då vi ansåg att det inte ingick i aktivitetens syfte utan snarare kunde motverka detsamma.

Vi kunde se att ju snabbare tid eleverna ville ha desto mer av instruktionerna glömde de av. När detta påpekades och eleverna på nytt skulle testa blev de två sekunder snabbare än den första tiden. Vi hade velat testa aktiviteten igen men vi valde att avbryta och ta mellanmål. En bidragande orsak till att vi valde att avbryta var vi såg att flertal av eleverna började få fokus på annat och några uttryckte det genom att fråga när det var dags för mellanmål. Det fanns flera faktorer som kan ha påverkat hur aktiviteten utvecklades. Med ett pragmatiskt synsätt, som beskrivs i Säljö (2017), på aktiviteten där utgångspunkten är processen, lärde vi oss en hel del kring utförandet av aktiviteten. Det vi inte lyckades med var att få till ett bra reflektionssamtal mellan prövningen och omprövningarna, fokuset hamnade bl. a. på att hålla händerna. En faktor som kan ha påverkat var att aktiviteten genomfördes i helgrupp, och i helgrupp upplevde eleverna momentet med att hålla händerna samtidigt som andra tittar på, som något jobbigt som i sin tur ledde till en osäkerhet och att eleverna då skojade till det. På så vis minskades deras fokus i aktiviteten. En annan bidragande faktor var att det började bli sent och eleverna var hungriga. En reflektion som vi tar med oss för framtiden är att inte göra aktivitet av denna typ i början med en grupp som vi inte känner. Börja hellre i smågrupper när det handlar om beröring för att få positiv kroppskontakt.

## 6.2.2 Tillfälle 2

Det var 19 elever som deltog vid detta tillfälle.

Aktiviteterna som genomfördes:

**Rätta ledet 1** (Furmark, 2008 s.369)

**Lyfta Burken** (Drömmarnas hus, 2020)

### 6.2.2.1 Planera

Rätta ledet 1 valdes efter vår reflektion från första tillfället där vi ville göra något mer av situationen när de skulle ställa upp sig i led. Eleverna är vana att ställa upp sig i led när de ska gå någonstans, vi ville därför skapa en aktivitet och utmaning där de skulle ställa upp sig i led enligt Rätta ledet 1, i en speciell ordning. Vi valde att de skulle ställa upp sig utefter dagen i månaden de fyller år på 1–31. I aktiviteten tränas förmågan att samarbeta och kommunicera.

Vi har tagit vår utgångspunkt från Furmarks böcker; Miniäventyr (2014b) och Kamratövningar (2008). Under en sökning på internet kring äventyrspedagogik kom vi in på Drömmarnas hus<sup>9</sup> i Malmö och ett av deras upplevelsebaserade äventyrsspel “Äventyret 2013”. Lyfta burken är en samarbetsövning där grupper skulle göra övningen som förberedelse inför äventyret. Vi tog inspiration från dem men valde att lägga till en story som skulle sätta in övningen i ett sammanhang. Varje grupp skulle bestå av minst sex elever. Till övningen tog vi fram det material som behövdes, snöre, resårband och istället för en burk valde vi att använda en låda. Antalet snören var lika många som antalet gruppdeltagare, i detta fall sex och ett extra om det behövdes, snörena fästes i resårbandet och resårbandet var lagom stort för att klämma åt runt

---

<sup>9</sup> **Drömmarnas hus**, kulturhuset för barn och unga i skolan och på fritiden, <https://www.drommarnashus.se> (hämtad 2020-09-29)

lådan. I lådan lades en skatt bestående av piprensare i olika glitterfärger, dessa skulle föreställa guld, silver och ädelstenar.

### **6.2.2.2 Agera**

#### **Rätta ledet 1**

När vi samlat alla elever på skolgården fick de information om att de skulle ställa upp sig i ledet på ett annat sätt än de var vana vid. När de fått information om vilket kriterium de skulle ställa upp sig efter och fått klartecken att starta aktiviteten började flera av dem fråga varandra -när fyller du år?, -vilket nummer är du?. När de klarat av utmaningen var vi redo för vår promenad till skogen.

#### **Lyfta Burken**

Uppgiften för gruppen var att tillsammans töja resårbandet så att det kunde träs över och klämmas åt runt lådan, som stod på marken, för att sedan lyfta lådan och transportera lådan i luften och till sist sätta ner den på marken igen. Gruppdeltagarna fick endast hålla i sitt snöre under hela övningen. Redan på skolgården, när vi presenterade upplägget för eftermiddagen, sa en elev;

Kalle - Jag vill vara i sista gruppen!

Detta är en elev som vi behövde bemöta lågaffektivt och att tillmötesgå elevens önskan i det läget var ingen svår utmaning. Vi gjorde då att gruppindelningen utgick från Rätta ledet 1. Eleven som ville vara i sista gruppen stod ungefär i mitten av ledet, vi delade då in dem genom att de sex första i ledet blev grupp A, de sex sista blev grupp B och de sju som stod mitten blev grupp C. En grupp i taget fick göra uppgiften medan de andra lekte. För att lyckas med uppgiften behövde eleverna kommunicera, hitta strategier för att röra sig samtidigt så att resårbandet inte tånjdes ut och fick till följd att lådan lossnade.

En liten bit ifrån lådan började samarbetsövningen med en liten story om en rånarligen som rånat en skattkista från ett hus. Skattkistan innehöll guld, silver och ädelstenar. Någonstans på vägen hade rånarligen inte orkat bära på skattkistan längre, polisen hade då hittat skattkistan men behövde nu hjälp med att transportera den tillbaka, kunde gruppen hjälpa dem?

### **6.2.2.3 Observera**

#### **Rätta ledet 1**

Vi kunde se att eleverna hade koll på sin födelsesiffra, de pratade med varandra och hjälpte varandra. Ibland sökte eleverna hjälp från pedagogerna och fick då lite hjälp av pedagogerna. Under aktiviteten kunde vi se att eleverna tog olika roller, det var några som försökte leda och styra upp. Några ställde sig i ledet och ställde kontrollfrågor när någon kom och ställde sig framför och/eller bakom,

Svea - Ska Anton stå framför mig, han är 16?

Några stod utanför ledet och väntade på att få sin plats och någon försökte spela lite pajas. Eleverna gjorde övningen konfliktfritt och relativt snabbt.

### **Lyfta burken**

När grupperna fått storyn berättad för sig gick de gå fram till lådan och försökte lista ut hur de skulle förflytta lådan. Vissa gick, andra sprang.

Anton - Jag vill se guld!

De skiljde sig åt hur de olika grupperna tog sig an uppgiften. I två (A och C) av grupperna tittade eleverna först var snörena satt fast i resårbandet och tog därefter det snöre som passade utefter de positionerna de stod på. I den tredje (B) gruppen rusade de fram och tog ett snöre utan att titta vilket snöre som passade till vilken position, det fick till följd att snörena trasslade ihop sig och de fick lägga tid på att reda ut trasslet.

Grupperna kom snabbt på hur de skulle göra för att få resårbandet att tänjas och dra ihop sig. I transportereringen av lådan skiljde sig grupperna åt igen. Grupp A klarade av att lösa uppgiften snabbt trots att de tappade lådan när de skulle ställa ner den på marken vid målet, det var sagt att ifall man tappade lådan fick man börja om från början igen, vilket de gjorde och slutförde uppgiften på andra försöket. Även grupp C tappade lådan precis vid målet, de hade dessutom tappat den en gång tidigare när de hade kommit halvvägs. Grupp B hade det lite svårare de fick börja om hela fyra gånger innan de lyckades lösa uppgiften, efter att ha tappat lådan för tredje gången hördes kommentaren;

Svea - Det är omöjligt!

Efter att alla grupperna gjort uppdraget samlades vi och pratade om skatten, förutom guld och silver vilka ädelstenar symboliserade piprensarna. Blå symboliserade safir, grön smaragd och den röda symboliserade rubin.

Reflektionen från grupp A var att övningen var rolig och att det var kul att de samarbetade så bra och lyckades med uppgiften. Grupp B uttryckte att det var tråkigt att det inte var riktigt guld. De uttryckte också att det var en svår men rolig övning och de märkte att när alla följde med i rörelserna lyckades de slutföra uppgiften. Även grupp C tyckte att övningen var rolig och att de samarbetade bra i gruppen.

#### **6.2.2.4 Reflektera**

##### **Rätta ledet 1**

I den här övningen blev det tydligt att eleverna intog vissa roller som ledaren, ordningsmannen och clownen, samt att några intog en mer passiv roll (Osswald, 2015). Som vi skrev i observera sökte eleverna ibland hjälp från pedagogerna, och fick den, vilket vi tyckte var synd då vi inte fullt ut fick syn på hur de samarbetade. Till nästa tillfälle kunde vi planera för att alla får prova på att leda.

##### **Lyfta burken**

I grupp A arbetade de mycket synkroniserat, de och grupp C pratade och instruerade varandra, När någon förflyttade sig för långsamt, vilket får till följd att resårbandet töjs ut och lådan riskerar att lossna, korrigerade de övriga sina rörelser, så att resårbandet åter klämdes åt runt burken.

Simon - Vänta, backa lite, om du drar lite!



Astrid - Ja, om vi börjar samtidigt funkar det!

Dessa grupper transporterade lådan relativt snabbt fram till målet.

Efter aktiviteten samtalade vi med läraren och vi fick då reda på att när två av deltagarna i grupp A är i samma grupp uppstår vanligtvis konflikter mellan de båda, detta då båda vill leda, styra och göra på sitt sätt. Därför var det extra roligt att se att just dessa båda ingick i den grupp som vi tycker samarbetade bäst. Utifrån det sociokulturella perspektivet, i Säljö (2017), kunde vi se hur kommunikation och interaktion blev en nyckel i elevernas lärande och hur de tillsammans löste uppgiften. Detta är något som också framkom i reflektionen kring grupp B:s prestation och kopplat till Furmarks kravspecifikationer.

Vi skrev tidigare att Furmark (2008) listat ett antal kravspecifikationer bl.a. att alla i gruppen behövs, i denna övning behövdes det att alla i gruppen var fokuserade på uppgiften. Då vissa i grupp B inte var helt koncentrerade på uppgiften, några hukade sig ner och drog i respektive snöre och andra var koncentrerade på något annat, blev de tillsagda av de övriga. Tillsammans började nu gruppen tänja ut resårbandet, trä över det och klämma åt runt lådan. I transporten av lådan gick det bra till en början men de var inte synkroniserade i sina rörelser. Resultatet blev att resårbandet tänjdes ut, lådan föll till marken och gruppen fick börja om från början. Detta hände fyra gånger innan de samlades och pratade ihop sig om att de var tvungna att koncentrera sig och gå i samma takt. Då lyckades de till slut lösa uppgiften. Det vi såg utifrån pragmatismens begrepp *inquiry* var att eleverna provade, misslyckades, reflekterade och omprövade och denna process gjorde att de lyckades lösa uppdraget.

### 6.2.3 Tillfälle 3

Det var 11 elever som deltog på aktiviteterna, 5 var på studiestöd och kom till oss efter aktiviteterna, när eleverna börjat leka.

Aktiviteterna som genomfördes:

**Ledarhunden** (Furmark, 2008 s.255)

**Geometriska figurer** (Furmark, 2008 s.137)

#### 6.2.3.1 Planera

I Furmark (2008) hittade vi en aktivitet som heter ledarhunden. Då vi ville låta eleverna få testa på en parövning valde vi denna aktivitet som har utgångspunkt i att låta eleverna få kommunicera med varandra. Vi bestämde att denna övning passade att köra på en stig i skogen på väg till "Slänten" och att alla skulle få möjlighet att både vara den som ledde och den som blev styrd. I aktiviteten övade eleverna sin ledarskapsförmåga, kommunikation och vi gick in på de olika sinnena, samt arbetade eleverna med positiv kroppskontakt när de ledde varandra.

Den andra aktiviteten bygger vidare på ledarskapsförmågor samt kommunikation och heter geometriska figurer. Inför aktiviteten letade vi upp figurerna kvadrat, rektangel, triangel och kon som vi skrev ut och laminerade, detta för att både muntligt och visuellt kunna visa hur figurerna ser ut. Vi planerade att dela gruppen på hälften med ca tio elever i varje grupp. Syftet med aktiviteten var att få in mer kommunikation och samarbete mellan eleverna där även eleverna kan få prova på olika roller.

### 6.2.3.2 Agera

#### Ledarhunden

En bit in på stigen stannade vi och introducerade aktiviteten, vi lät eleverna besvara frågan vad en ledarhund är och kom in på hur det är att vara blind eller ha en begränsad syn. Därefter fick eleverna till sig att de två och två skulle leda varandra genom skogen, en som ledarhund och den andra som blind.

Aktiviteten gick ut på att en i paret var ledarhund som genom muntlig kommunikation och/eller kroppslig beröring instruerade den som blundade vart och hur den skulle gå. Eleverna blev indelade parvis. Eleverna kom överens om vem som skulle vara ledarhund och vem som skulle blunda. Därefter fick eleverna leda varandra, de valde olika sätt att styra och leda varandra på (se bild i bilaga 5). Efter en bit fick eleverna byta roller med varandra. När alla testat stannade vi för en gruppreflekton.

#### Geometriska figurer

Aktiviteten startade med att vi hänvisade tillbaka till reflektionen som blev om sinnen vi använde oss av i ledarhunden. Vi visade en figur för att låta eleverna själva berätta vilken figur det var och hur man kunde se att det är just den figuren. Den första figuren var en kvadrat. Därefter fick eleverna instruktionen att de skulle med hjälp av sina kroppar forma figuren, alla fick se och prata med varandra. Nästa bild var en rektangel, här gick vi tillsammans igenom vad som är skillnaden på en kvadrat och en rektangel. Till denna uppgift fick eleverna till sig att alla fick prata men alla förutom en skulle blunda. Den som fick se skulle agera ledare och leda de andra till rätt plats. Vi ville se hur elevgruppen skulle välja vem som skulle ha ledarrollen. Tre elever valde att avstå från ledarrollen därefter var alla eleverna snabba med att göra räkneramsan *en blå sko*<sup>10</sup>, i momentet valde ytterligare en elev att inte delta i ramsan om att bli vald. Sista figuren var en triangel och denna gång fick alla se men bara en fick prata.

### 6.2.3.3 Observera

#### Ledarhunden

Eleverna valde olika sätt att leda varandra på, vilket syns på en av bilderna som finns i bilaga 5, men alla använde sig av kommunikation och det kunde låta så här:

Lina - Du kan ta ett lite större kliv.

Någon sa aj och man hörde hur deras skor gick emot rötter och grenar. Man hörde även elever som skrattade. När alla hade fått testa gjordes en kort reflektion.

Några reflektioner var att det var roligt, läskigt för att man inte såg något, lite farligt om man inte kommunicerar, spännande och klurigt samt att man måste lita på varandra. Efteråt var det

---

<sup>10</sup> **En blå sko** – räkneramsa. Den går såhär: ”En blå sko gick på tur, hur många år är du?”, eleven som får frågan svarar t.ex. 8, då räknas 8 steg i ringen och den som det slutar på åker ut. Så håller man på tills det bara är en kvar. Vi har frågat i olika grupper på facebook, kollegor, eleverna och sökt på internet men har inte funnit något ursprung för ramsan.

några elever som frågade om man fick fortsätta att köra ledarhunden tills vi kom fram. Det blev en hel del skratt på vägen fram till Slänten.

### **Geometriska figurer**

Eleverna fick instruktionen att på valfritt sätt med av sina kroppar skulle forma geometriska figurer.

En tjej sa - Det är väl inga sådana där pinsamma grejer va?!?

När eleverna skulle starta med kvadraten var det en av eleverna som la sig ner direkt som en startbricka medan andra elever inväntade att någon skulle säga till var de skulle vara, de lyckades skapa en kvadrat.

Nästa moment var att forma en rektangel, en av eleverna fick se och leda de andra som blundade. De fick själva bestämma vem som skulle se. Här ville vi se om det var någon som aktivt ville ha ledarrollen, det var några elever som gärna ville ha den, tre av eleverna avstod från att bli valda. Alla elever var snabba med att göra räkneramsan, en elev till valde att avstå från att bli vald. I momentet skapades inga negativa attityder eller kommentarer om att man inte blev vald.

Alla elever blundade förutom en som påbörjade att förflytta de andra eleverna. Den elev som hade som strategi att lägga sig ner gjorde på samma sätt även denna gång. Flertalet elever började gå runt för att leta upp personen som fick se vilket resulterade i att några gick in i varandra.

Ledaren - Du ska ligga här och inte där borta.

Ledaren som fick se höll precis på att lösa det när den kände att den inte ville mer.

En elev - Vi kan byta.

Lika snabbt som en elev kom fram till att man kunde byta lika snabba var de att börja om processen med att göra ramsan om vem som skulle vara ledaren. Även denna gång blev det inget negativt kring valproceduren.

Med den nya ledaren fick eleverna tipset från oss att stå stilla och eleverna använde sig av detta tips.

En del av processen:

En elev sitter ner.

Den nya ledaren - vänd dig om.

Eleven - Hur ska jag vända?

Den nya ledaren - mer åt Mickes håll

Eleven - vilket håll är det?

Den nya ledaren - Ställ dig upp

Ledaren ber eleven ställa sig upp för att lättare vrida eleven åt det håll som ledaren menade. Här kunde man tydligt se hur eleverna använde sig av ord som inte blev tydliga för den andra. Att den nya ledaren kom på att det var lättare att vrida på någon som stod upp än som satt ner. Den nya ledaren hade format en rektangel med hjälp av elevernas kroppar men var så inne i uppgiften att den inte såg detta. Till slut gick vi in och berättade att de bildat en rektangel.

Sista figuren var en triangel och här fick alla se men bara en fick prata. De fortsatte att använda räkneramsan. Detta gick snabbare men eleverna använde samma kropps rörelser som när de gjorde rektangeln och inte fick se något. De inväntade ledaren så att den skulle placera ut var de skulle vara även om de hade möjlighet att lägga sig där de ansåg var rätt position.

Några reflektioner från aktiviteten var att det var lättare att få se än att få prata. Tummen upp visade att alla elever tyckte att det var en bra aktivitet.

#### **6.2.3.4 Reflektera**

##### **Ledarhunden**

Vi upplevde att alla par hade en bra kommunikation mellan varandra, ibland gick det lite fort vilket gjorde att ledarhunden inte hann förmedla information till den blinde i tid. Några reflektioner, tillsammans med läraren, från aktiviteten är att alla elever blev indelade parvis med någon som de brukar umgås med. Detta i sin tur kunde leda till att eleverna upplevde en trygghet och att kommunikationen mellan eleverna fungerade väl. I denna aktivitet fick eleverna testa på att ta ledarrollen men också att lyssna och ta instruktioner. Vi valde att låta eleverna byta roller efter halva sträckan för att minimera att det uppstår konflikter och diskussioner i vem som har vilken roll (Furmark, 2008; Alsegård, 2007). Vår grundtanke med aktiviteten kunde vi koppla till det sociokulturella perspektivet och Vygotskijs begrepp *den närmaste proximala utvecklingszonen* (Säljö 2017). Aktiviteten var en förberedande övning där eleverna kunde tillägna sig färdigheter och kunskaper som behövdes till aktiviteten Geometriska figurer.

##### **Geometriska figurer**

Grundtanken var att eleverna skulle bli indelade i två grupper om ca 10 elever i varje grupp. Men elevantalet var sådant att det gick att genomföra med alla som var där. Det vi kunde se var att alla elever hade olika strategier på hur man skulle kunna lösa uppgiften, en elev la sig ner som startbricka för varje figur, några valde att vara passiva och andra intog ledarrollen (Osswald, 2015).

Vid första tillfället när eleverna skulle välja en person för ledarrollen använde de ramsan "*en blå sko*". Vi upplevde då att alla elever verkade positiva och med på villkoren vilket gjorde att när valprocessen gjordes på nytt lät vi eleverna fortsätta ramsan.

Några reflektioner som framkom när vi reflekterade tillsammans med eleverna var att i momentet när de skulle bilda en rektangel upplevde eleverna att det var svårt att inte få se eftersom de då inte visste var de var i förhållande till de andra och ledaren. Eftersom de inte såg något gick de runt och letade, de upplevde att momentet tog tid. I momentet när de skulle bilda en triangel och bara en som fick prata men alla fick se, var alla eniga om att detta var lättare eftersom man inte behövde ha någon som förklarade vart man skulle gå.

När eleverna hade mellanmål och möjlighet att leka fritt reflekterade vi tillsammans med läraren och resurspedagogen, de har blivit inspirerade och vill fortsätta terminen ut med att gå iväg med elevgruppen på tisdagar.

När vi skulle blåsa för att gå tillbaka till skolan var det ett flertal av eleverna som uttryckte att de inte ville det.

**Aron – Nej, inte gå nu**

## 7 Slutdiskussion

I slutdiskussionen diskuterar vi studiens syfte i relation till resultat och teoretiskt perspektiv. Vi diskuterar också *metoden* och *genomförandet*, som avslutning i examensarbetet presenteras *förslag på vidare forskning*.

Syftet med vårt utvecklingsinriktade arbete är att förändra och förbättra utomhusverksamheten med hjälp av äventyrspedagogiska aktiviteter. Detta för att skapa ett upplevelse- och samarbetsbaserat lärande där gruppens gemenskap och samarbetsförmåga stärks genom äventyrspedagogikens metodik. Det utvecklingsarbete som vi valt att göra är en långsiktig process och av den anledningen är det svårt att se något tydligt resultat. Vårt resultat blir en sammanfattning utifrån reflektionerna som vi skrivit om (se kap 7).

I vår frågeställning ställde vi oss frågan om hur man med hjälp av äventyrspedagogik kan utveckla utomhusverksamheten. Här menar vi att våra tillfällen med elevgruppen har blivit en start för fritidshemmet att arbeta med gruppstärkande övningar enligt äventyrspedagogikens metodik. Vårt arbete har medfört att läraren har fortsatt att gå iväg med elevgruppen på tisdagarna. När de tillsammans har gjort utflykter till skogen tidigare har de mest låtit eleverna leka fritt och haft med sig material för att erbjuda t.ex. plockepinn, armgång etc. Utifrån det sociokulturella perspektivet menar vi på att startar man utflykten med en gemensam övning utifrån äventyrspedagogiska aktiviteter utvecklas utomhusverksamheten på ett positivt sätt eftersom lärande och utveckling sker i samspelet med andra.

I äventyrspedagogiken har man ett helhetsperspektiv både när det kommer till kunskap och lärande. Utifrån pragmatismens synsätt där teori och praktik varvas och hänger samman likt äventyrspedagogikens grundtanke. I Lyfta burken, där vi lärde oss om ädelstenar, och Geometriska figurer har vi vävt in teoretisk faktakunskap med de praktiska momenten. Att utveckla utomhusverksamheten där man kan få in både lärande och utveckling hos eleverna är betydelsefullt. Tidigare forskning visar på möjligheterna att skapa ett meningsfullt lärande med hjälp av äventyrspedagogiken.

Den andra frågan vi ställde oss var hur kan man med hjälp av samarbetsinriktade aktiviteter inom äventyrspedagogiken stärka gruppgemenskapen? Samarbetsaktiviteter kan utformas på olika sätt, i vårt utvecklingsarbete har vi försökt att få med olika exempel på hur samarbeten kan utföras och även skrivit ner vilka förmågor vi vill att eleverna ska få testa på. Utifrån det sociokulturella perspektivets lärande i samspel med andra är det viktigt att stärka gruppgemenskapen, det blir lättare att samspele med någon man känner sig trygg med och känner en gemensam tillhörighet med. Att det är lättare att samarbeta med någon som man känner sig trygg med vet vi av egna erfarenheter. Vi såg och fick höra av lärarna att eleverna lekte i större grupper och mer gemensamt efter vi genomfört aktiviteterna.

Då vi valt olika samarbetsövningar är det svårt att få en jämförelse mellan de olika aktiviteterna. Efter att eleverna ätit mellanmål vid tillfälle 1 började några elever leka pantgömme. Det blev fler och fler elever som kom in i leken och endast ett fåtal valde att göra något annat. Detta är något som läraren har uppmärksammat efter våra aktiviteter, att eleverna leker i andra konstellationer och i större grupper.

Sahlberg och Leppilampi (1998) skriver att i samarbetsövningar är det bra att börja småskaligt om gruppen är ovan vid arbetssättet. Det kan ha blivit till vår fördel att enbart gå iväg med

tvåorna och inte hela fritidsavdelningen eftersom det stärker deras gruppgemenskap. Då har den gruppen av elever lite förkunskaper tillsammans med läraren som i enlighet med det sociokulturella perspektivets tanke om den proximala utvecklingszonen kan sprida det vidare till övriga elever och pedagoger på avdelningen.

Furmark (2008) benämner tre olika roller, *ledaren*, *pepparen* och *praktikern*, något som vi testade i några av våra aktioner var att låta eleverna inta en ledarroll. Att låta eleverna få prova på olika roller i mindre grupper medför, enligt Sahlberg och Leppilampi (1998), att man bryter de statusproblem som förekommer i varje elevgrupp och att alla får möjlighet att delta i aktiviteten. Exempelvis elever som alltid pratar eller spelar pajas kan i detta fall vara den som ansvarar för allt material, den som i normala fall är den som bestämmer och fördelar arbetet får rollen som pepparen, och den som ofta är passiv får prova på att leda.

I Sahlberg och Leppilampi (1998) skrivs det om studier som gjorts och visar att det är skillnad på grupper där elever som kämpar tillsammans för att lösa uppgiften och bryr sig om varandra jämfört med de elever som tävlar om vem som är snabbast eller kan mest. I grupper där eleverna kämpade ihop såg man att eleverna blev positivare mot varandra. Deras motivation för att samarbeta mot det gemensamma målet ökar och slutligen är att gruppmedlemmarna blir intresserade för sitt eget och andras växande (Sahlberg och Leppilampi 1998). Detta är något som vi kan relatera till de två elever som var med i Lyfta burkens första grupp och som ofta hamnar i konflikt när de är i samma grupp. Nu var de tvungna att arbeta tillsammans, utan inbördes tävlan, för att lösa uppgiften. Tyvärr kunde vi inte se om detta hade någon ihållande effekt då en av dem inte deltog vid tillfälle 3 och för att vårt arbete gjordes under en kort tidsperiod.

Furmark (2008) skriver om hur “positiv kroppskontakt utvecklar kamratrelationer på ett mycket starkt sätt” (s.28). Ett av syftena med äventyrspedagogik är att man vill stärka kamratrelationer där eleverna lär känna varandra. I varje aktivitet vill vi att eleverna ska visa varandra respekt. Ett av skolans grundläggande värden är allas lika värde (Skolverket, 2019), ingen ska uppleva utanförskap eller utsättas för kränkande behandling.

När vi blåste i visselpipan vid tillfälle 3 för att samla ihop elevgruppen när vi skulle gå tillbaka till skolområdet uttryckte sig en elev “nej, inte gå nu!” och fick medhåll av flertalet andra. Detta tar vi som slutsats på att eleverna har trivts med utomhusverksamheten i skogen.

## 7.1 Metoddiskussion

Den metod som vi valt att använda i utvecklingsarbetet är aktionsforskning. Vi ville fokusera på samarbetsövningar för att stärka gruppgemenskapen och elevernas samarbetsförmåga och då passar Furmarks (2008) kamratövningar in på detta. Det utfördes sex olika aktiviteter, de benämns Djurens OS, Cyklonen, Rätta ledet, Lyfta burken, Ledarhunden och Geometriska figurer.

Vi ser aktionsforskning som ett användbart sätt att arbeta för att utföra en förändring i praktiken. Vi har utgått från modellen som finns i Rönnermans (2012), den består av processtegen planera, agera, observera och reflektera som sker i en cyklisk process som vi använt för varje tillfälle. Utvecklingsarbetet pågår under en längre tid men p.g.a. vår utbildningssituation blir det en begränsning, då inte uppföljning av aktionerna kan ske.

Att vi utförde enkäten med eleverna och intervjun med läraren på det sätt som vi gjorde var till både elevernas och intervjurespondentens samt vår fördel. Läraren kunde svara i lugn och ro när han själv kände att han hade tid, på det sättet kunde han också tänka, reflektera och omarbeta sina svar vilket vi tror gjorde att svaren blev väl genomtänkta. Enkäten gjordes vid ett och samma tillfälle med eleverna och när vi var närvarande. Det gjorde att om det uppstod några frågor för eleverna eller det var något de inte förstod kunde vi svara och hjälpa eleverna att förstå frågan. Båda dessa sätt var för oss tidseffektiva, enkäten gjorde att vi på kort tid fick många svar och på ett relativt enkelt sätt kunde sammanställa deras svar och vi fick svar på de frågor vi behövde till nulägesanalysen.

Vi ser en fördel med att vi varit två i utvecklingsarbetet. En av oss håller i aktiviteten och en den andra för loggboksskrivandet. Det svåra har varit att alltid förhålla sig objektiv och opartisk, Denscombe (2018) skriver att man lätt kan bli subjektiv och partisk. Det blir lättare att enbart se det positiva och leta efter det resultat som vi eftersträvar. En annan aspekt i att vara objektiv är i vårt fall att inte dra in personliga associationer tillhörande eleverna från våra egna arbetsplatser.

I genomförandet har vi valt att i de olika aktiviteterna använda oss av olika gruppstorlekar utifrån elevernas egna önskemål. Vi har använt olika typer av samarbetsaktiviteter för att träna på samarbeten och ledarroller.

Från början var inte vår tanke att varje tillfälle skulle innehålla två aktiviteter. Detta var något som växte fram i samband med att vi valde att ha med Rätta ledet 1. Vi valde då att en aktivitet skulle genomföras antingen innan eller på vägen till skogen och en aktivitet när vi kommit fram. Då vi enbart gick med en grupp till skogen så valde vi att enbart intervjua läraren som har ansvar över den gruppen. Nu får vi enbart in den ansvarige lärarens uppfattningar och tankar. Om utvecklingsarbetet pågått under en längre tid hade vi valt att också intervjua några av lärarens kollegor på avdelningen för att få mer inblick i hur andra upplever och känner kring utomhusvistelsen och deras syn på utomhuspedagogik.

## 7.2 Förslag på vidare forskning

Om vi hade haft möjlighet att fortsätta arbetet hade vi kunnat arbeta mer med roller som Alsegård (2007), Furmark (2008) och Osswald (2015) skriver om. Där får eleverna variera mellan de olika rollerna vilket är bra för att bryta hierarkin i gruppen. Vi hade även kunnat arbeta mer med reflektion och utveckla elevernas förmåga att reflektera. Fokus i vårt arbete har legat på kamratövningar och som vi tidigare skrivit bildar dessa kompiskonceptet tillsammans med kamratbanor som kan ske både utomhus (Furmark, 2013) och inomhus (Furmark, 2014a). Kamratövningar passar som förövning för att arbeta vidare tillsammans med kamratbanorna. Furmark (2008) skriver att arbete med dessa två moment över tid ger den så betydelsefulla regelbundenheten för samarbetsträningen och att de kompletterar varandra på ett förträffligt sätt.

Detta arbete har gett oss inspiration till att utveckla utomhusverksamheten i våra egna verksamheter och arbeta mera med gruppstärkande samarbetsövningar.

## Referenslista

- Alsegård, H. (2007). *Samarbetsövningar: leda, lära, relatera, reflektera*. Stockholm: SISU Idrottsböcker
- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.8–16). Stockholm: Liber.
- Anglosaxisk. (2020). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2020-10-21 från:  
<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/anglosaxisk>
- Bell, J. (2007). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Brown, M. & Beames, S. (2016). Adventure education: Redux, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(4), 1–13  
<https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1246257>
- Björklund, S. (2016). *Uteverksamhetens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur
- Björkdahl Ordell, S. (2012). Att tänka på när du planerar att använda enkät som redskap. I J. Dimenäs (Red.), *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber
- Bjørndal, C.R.P. (2018). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber
- Dahlgren, L.O. & Szczepanski, A. (2004). Rum för lärande - några reflexioner om utomhusdidaktikens särart. I I. Lundegård, P-O. Wickman & A. Wohlin (Red.), *Utomhusdidaktik* (s.9–23). Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur
- Dewey, J. & Dewey, E. (1917). *Framtidsskolor*. Lund: Pedagogiska skrifter – Sveriges Allmänna Folkskolläraeförenings Litteratursällskap, Åttioandra häftet
- Drömmarnas hus. (2020). *Äventyret 2013*. Hämtad 2020-09-30 från:  
<https://www.drommarnashus.se/verksamhet/%C3%A4ventyret/%C3%A4ventyret-2013-16942357>
- Ejlertsson, G. (2019). *Enkäten i praktiken: En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Ekvall, H. (2012). *Friskare, gladare och smartare med utomhuspedagogik? En forskningsöversikt*. Göteborgs botaniska trädgård i samarbete med folkhälsokommitténs kansli i Västra Götalandsregionen.



- Elvstrand, H. & Närvänen, A. L. (2019). Aktionsforskning som metod i utvecklingsinriktade examensarbeten. I M. Dahl, L. Eek-Karlsson & A-K. Perselli (Red.), *Att skapa en professionell identitet: om utvecklingsinriktade examensarbeten i lärarutbildningen* (s.42–61). Stockholm: Liber.
- Enzen AB, 2020. *Upplevelsebaserat lärande*. Hämtad 2020-11-24 från: <http://www.enzen.se/upplevelsebaserat-larande/>
- Ericsson, I. (2005). *Rör dig - lär dig: motorik och inläring*. SISU Idrottsböcker
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.34–54). Stockholm: Liber.
- Folkhälsomyndigheten. (2019). *De flesta skolelever rör sig för lite*. Hämtad 2020-09-01 från: <https://www.folkhalsomyndigheten.se/nyheter-och-press/nyhetsarkiv/2019/januari/de-flesta-skolelever-ror-sig-for-lite/>
- Furmark, S-G. (utan årtal a). *Upplevelsebaserat lärande*. Hämtad 2020-11-20 från: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1006819/FULLTEXT01.pdf>
- Furmark, S-G. (utan årtal b). *Äventyrspedagogik*. Hämtad 2020-09-01 från: <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:1007079/FULLTEXT01.pdf>
- Furmark, S-G. (2008). *Kamratövningar*. Luleå: Sven-Gunnar Furmark
- Furmark, S.-G. (2013). *Kamratbanor utomhus*. Luleå: Sven-Gunnar Furmark
- Furmark, S.-G. (2014a). *Kamratbanor inomhus*. Luleå: Sven-Gunnar Furmark
- Furmark, S.-G. (2014b). *Miniäventyr*. Luleå: Sven-Gunnar Furmark
- Friluftsförbundet. (2020). *I Ur och Skur*. Hämtad 2020-10-20 från: <https://www.friluftsförbundet.se/detta-gor-vi/forskolor-och-skolor/i-ur-och-skur/>
- Fägerstam, E. (2012). *Space and Place: Perspectives on outdoor teaching and learning*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköping University Electronic Press. Hämtad 2020-09-10 från: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:551531/FULLTEXT01.pdf>
- Johnson, D. & Johnson, W. (1994). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. USA: Allyn and Bacon
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. London, UK: Prentice-Hall International.
- Larsen, A. K. (2014). *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups

- Lundgren, U.P. & Lärarförbundet. (1996). *Pedagogisk uppslagsbok: Från A-Ö utan pekpinna*. Stockholm: Informationsförlaget
- Lynch, P. & Moore, K. (2004). Adventures in Paradox. *Australian Journal of Outdoor Education*, 8(2), 3-12. <https://doi.org/10.1007/BF03400799>
- Miles, J. C. & Priest, S. (1999). *Adventure Education*. State College: Venture Publishing, Inc.
- Nationellt Centrum för Utomhuspedagogik. (2020). *Välkommen till Nationellt Centrum för Utomhuspedagogik*. Hämtad: 2020-09-01 från: <https://liu.se/ikk/ncu?l=sv>
- Naturvårdsverket (2011). *Den nyttiga utevistelsen? Forskningsperspektiv på naturkontaktens betydelse för barns hälsa och miljöengagemang*. Bromma: Naturvårdsverket.  
Hämtad 2020-09-01 från:  
<http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/13216/Nyttiga%20utevistelsen.pdf;jsessionid=FE2A5B88040C29244438CF1F211ED237?sequence=2>
- Nordiska ministerrådet. (2012). *Frisk i naturen ett nordiskt projekt*. Köpenhamn. Nordiska ministerrådet. Hämtad 2020-09-01 från: <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:702621/FULLTEXT01.pdf>
- Nyberg, E. & Ek, M. (2012). Lärare och forskare i samverkan. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken - förskola och skola på vetenskaplig grund* (s.105–121). Lund: Studentlitteratur.
- Osswald, H. (2015). *Utomhus - få det att fungera*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Rönnerman, K. (1998). *Utvecklingsarbete: en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2010). Aktionsforskning - en väg mot kvalitet och förbättring. I M. Nylund, C. Sandback, B. Wilhelmsson & K. Rönnerman, *Aktionsforskning i förskolan - trots att schemat är fullt* (s.13–30). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Rönnerman, K. (2012). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken - förskola och skola på vetenskaplig grund* (s.21–40). Lund: Studentlitteratur.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. (1998). *Samarbetsinläring*. Stockholm: Runa Förlag.
- Salmons, J. (2012). Designing and Conducting Research With Online Interviews. I J. Salmons (Red.), *Cases in Online Interview Research* (s. 1–30). Kalifornien: Sage Publications Inc.

- Sisu Idrottsböcker. (2020). *Sven-Gunnar Furmark*. Hämtad 2020-11-19 från:  
<https://www.sisuidrottsbocker.se/writer/sven-gunnar-furmark/>
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig:  
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019>
- Spännande lärande. (2020a). *Om oss*. Hämtad 2020-11-19 från:  
<http://www.spannandelarande.se/om-oss/>
- Spännande lärande. (2020b). *Äventyrspedagogik*. Hämtad 2020-09-10 från:  
<http://www.spannandelarande.se/aventyrspedagogik/>
- Steinberg, J.M. (2015). *Den nya inläringen*. Sigtuna: Eldsjälsförlaget.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Szczepanski, A. (2008) *Handlingsburen kunskap: Lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö*. Hämtad 2020-04-12 från: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:234992/FULLTEXT01.pdf>
- Szczepanski, A. (2019). Utomhuspedagogik - ett utbildnings- och forskningsområde under framväxt. I O. Fastén (Red.), *Utomhuspedagogik: Lärmiljö, närmiljö och det utvidgade klassrummet* (s.41–62). Lund: Studentlitteratur.
- Szczepanski, A. & Dahlgren, L. O. (2011). Lärares uppfattningar av lärande och undervisning utomhus. I *Didaktisk Tidskrift*, 20(1), 21–48, <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:234955/FULLTEXT01.pdf>
- Säljö, R. (2017). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U. P. Lundgren, R. Säljö, C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (s.203–263). Stockholm: Natur & Kultur
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Williams, A. & Wainwright, N. (2016) A new pedagogical model for adventure in the curriculum: part one – advocating for the model, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(5), 481–500, <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1048211>
- Williams, A. & Wainwright, N. (2016) A new pedagogical model for adventure in the curriculum: part two – outlining the model, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 589–602, <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1048212>

## Bilagor

### Bilaga 1 - Enkät till eleverna

# Utomhuspedagogik - fritidshem

Frågor till eleverna om deras fritidshem och dess utomhuspedagogik

Svara på frågorna genom att kryssa i den cirkeln som passar för ditt svar.

Textsvar skriver du på raderna.

### *1 Kön?*

- Kille
- Tjej
- Identifierar mig inte som kille eller tjej

### *2 Tycker du om att vara ute i skogen?*

1      2      3      4

Nej, inte alls           Ja, mycket

### *3 Går ditt fritidshem till skogen?*

- Ja. Gå vidare till fråga 4!
- Nej. Du är klar, tack för dina svar!
- Nej, men jag vill. Du är klar, tack för dina svar!

### *4 Om ditt fritidshem går till skogen, hur ofta gör ni det?*

- Flera gånger per vecka
- En gång i veckan

- Varannan vecka
- Färre än varannan vecka

*5 Vill du gå oftare, färre eller är det lagom?*

- Oftare
- Färre
- Lagom

*6 Vad gör du när ni är i skogen?*

---

---

*7 Erbjuder fritidslärarna aktiviteter till er när ni är i skogen?*

- Ja
- Nej

*8 Om ja, vad tycker du om dessa?*

- |               |                       |                       |                       |                       |                       |                       |            |
|---------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------|
|               | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     |            |
| Mycket dåliga | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mycket bra |

*9 Om ja, ge exempel på aktiviteterna?*

---

---

*10 Om ni har, eller börjar med, aktiviteter, tycker du att de ska vara frivilliga?*

Ja

Nej

*11 Som helhet, vad tycker du om fritidshemmets skogsutflykter?*

	1	2	3	4	5	6	
Mycket dåliga	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mycket bra

*Tack för dina svar!*

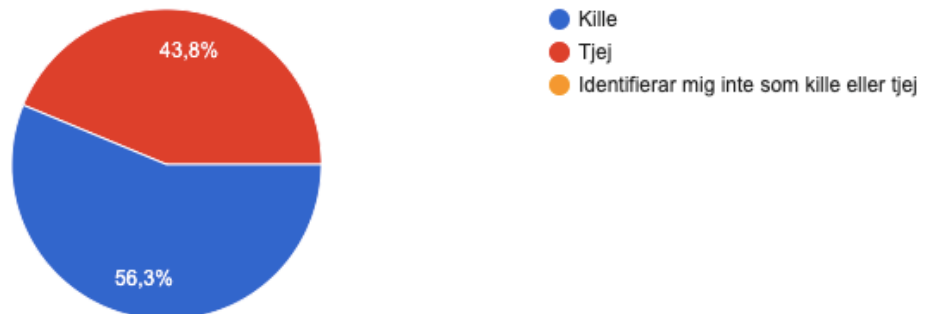
## **Bilaga 2 - Intervjufrågor till läraren**

- I vilken utsträckning går ni till skogen?
- Hur ser du på utomhuspedagogik?
- Vad tänker du om ditt fritidshems utomhuspedagogik, skogsutflykter och tillhörande aktiviteter?

## Bilaga 3 - Enkätsvaren i diagram

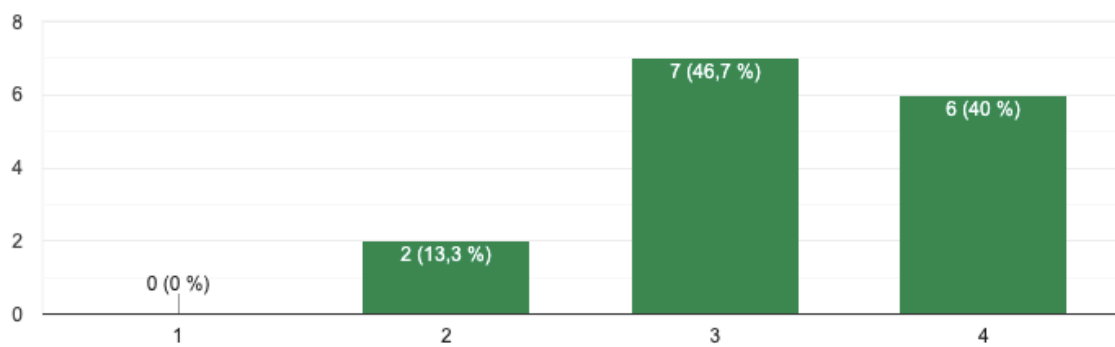
Kön?

16 svar



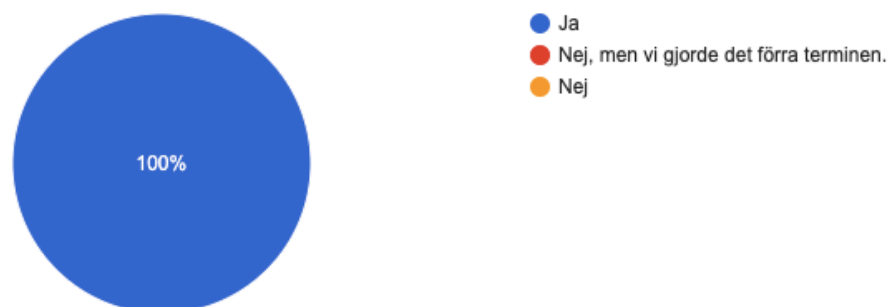
Tycker du om att vara ute i skogen?

15 svar



Går ditt fritidshem till skogen?

16 svar

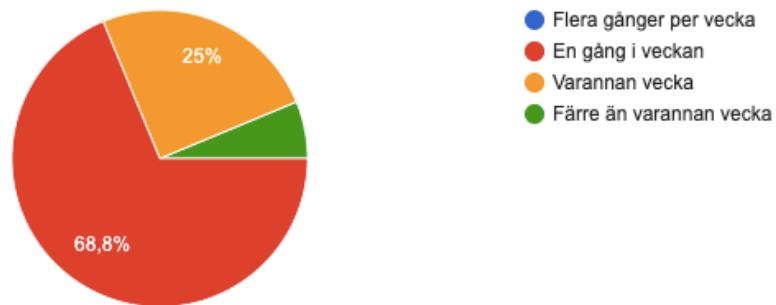




### Hur ofta går/gick ditt fritidshem till skogen?

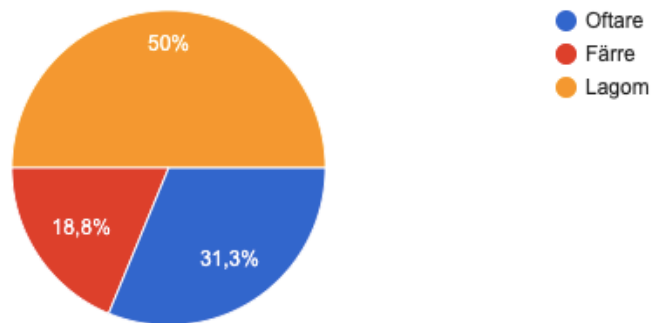


16 svar



### Vill du gå oftare, färre eller är det lagom?

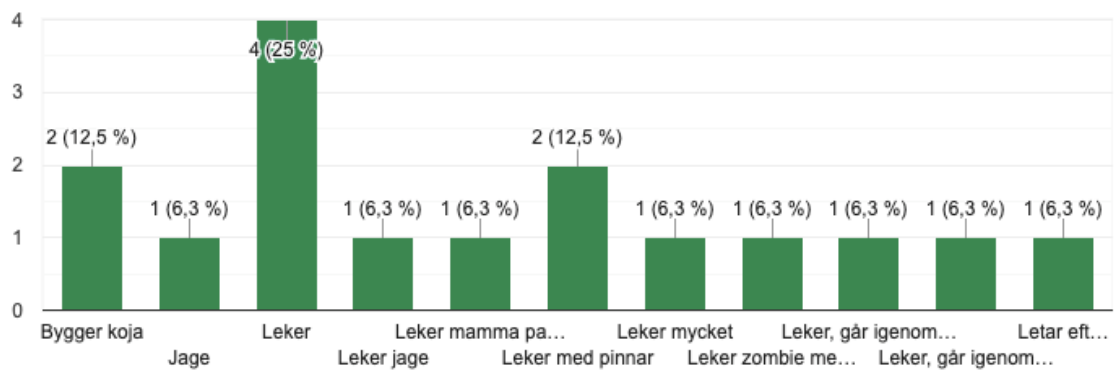
16 svar



### Vad gör du när du är i skogen med ditt fritidshem?



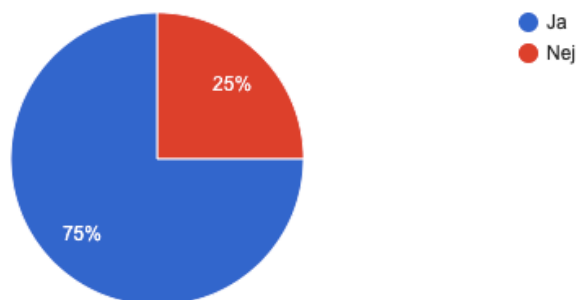
16 svar



Erbjuder fritidslärarna aktiviteter till er när ni är i skogen?



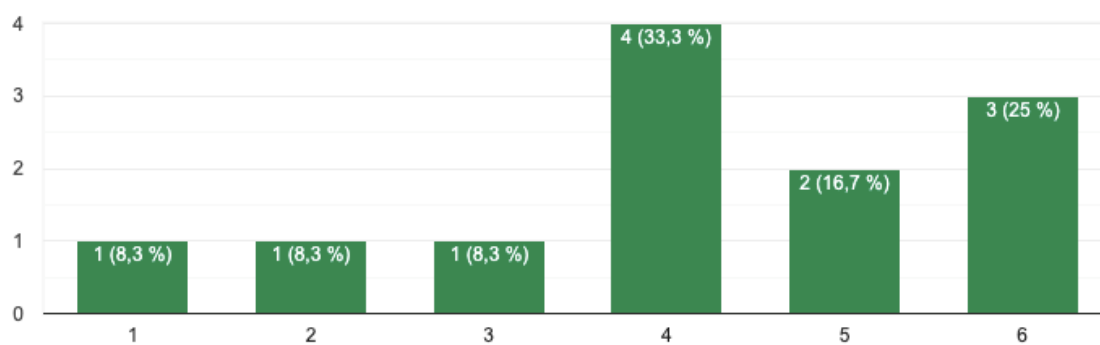
16 svar



Vad tycker du om dessa?



12 svar



## Ge exempel på aktiviteter som erbjuds:

8 svar

Olika saker

Armgång

Plockepinn

Kurragömma

"oläsbart"

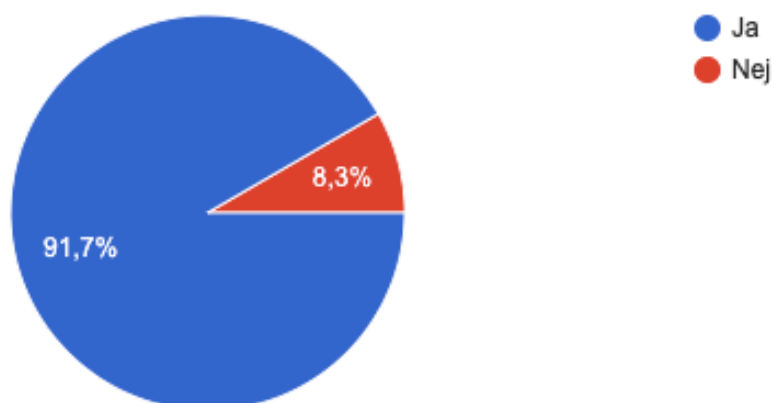
Olika

Lekar

Jage

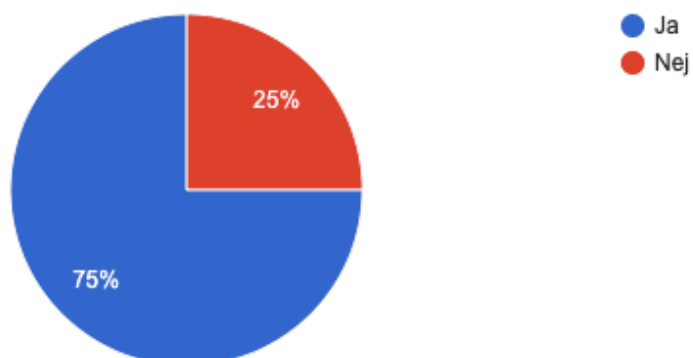
## Tycker du att aktiviteterna ska vara frivilliga?

12 svar



Om ni börjar med aktiviteter, tycker du att aktiviteterna ska vara frivilliga?

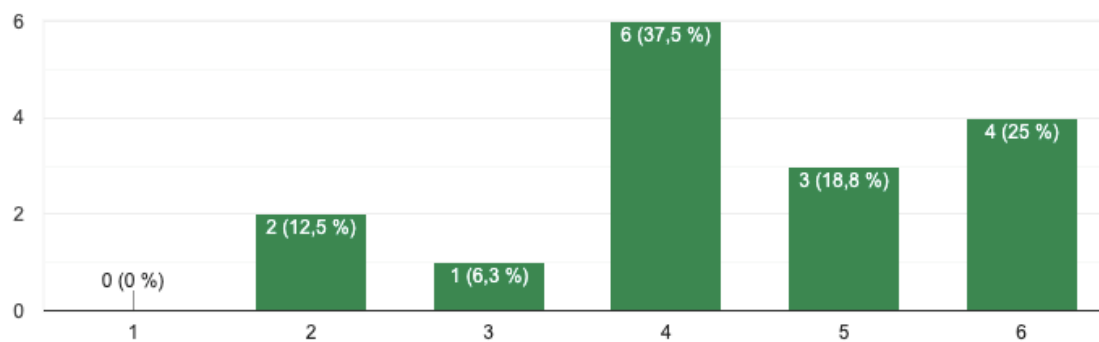
4 svar



Som helhet, vad tycker du om fritidshemmets skogsutflykter?



16 svar



## Bilaga 4 - Anhållan om tillstånd för deltagande

### Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i ett utvecklingsprojekt inom ramen för ett examensarbete på grundlärarprogrammet vid Göteborgs universitet

Vi är studenter som utbildar oss till grundlärare med inriktning fritidshem vid Göteborgs universitet. Vi skall nu skriva vårt examensarbete som motsvarar 10 veckors heltidsstudier, vi studerar på 75 % vilket ger ca. 13 veckor. Arbetet skall vara klart i slutet av november.

Vår tanke med examensarbetet är att göra ett utvecklingsinriktat arbete med aktionsforskning som metod där syftet är att utveckla utomhusverksamheten genom utomhuspedagogik med inslag av äventyrspedagogiska aktiviteter för att skapa ett upplevelsebaserat och lustfyllt lärande samt personlig utveckling för eleverna.

För att kunna genomföra detta behöver vi samla in material genom observationer och enkäter samt deltagande i samtal med elever i fritidshem. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i vårt utvecklingsprojekt.

Alla elever kommer att garanteras konfidentialitet. Det fritidshem som finns med i projektet kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjligt att urskilja i arbetet. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning. Vad vi behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med barnet tillbaka till fritidshemmet så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle.

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd till att mitt barn deltar i utvecklingsprojektet.

Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd till att mitt barn deltar i utvecklingsprojektet.

Vårdnadshavares underskrift/er,

.....

Elevens namn..... Datum.....

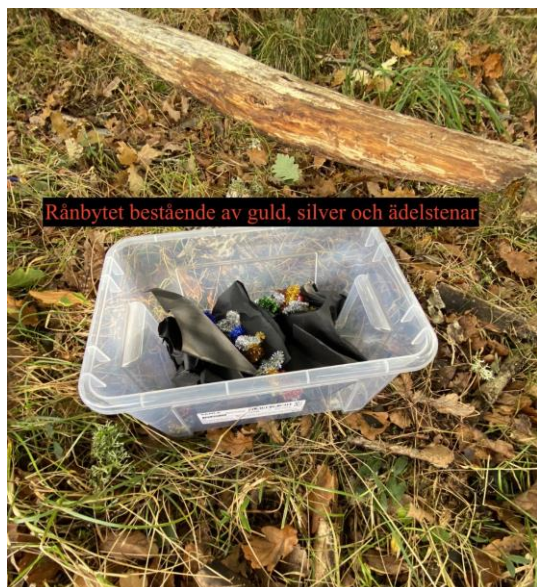
Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående mailadresser

Med vänliga hälsningar,  
Daniel Forsander [gusfdani@student.gu.se](mailto:gusfdani@student.gu.se)  
Victoria Nilsson [gusnilvix@student.gu.se](mailto:gusnilvix@student.gu.se)

Handledare för arbetet:  
Kristina Thorshag, [kristina.thorshag@gu.se](mailto:kristina.thorshag@gu.se)  
Kursansvarig lärare:  
Live Stretmo (Grundlärarprogrammet, inriktning fritidshem) [live.stretmo@gu.se](mailto:live.stretmo@gu.se)

## Bilaga 5 - Bilder från aktiviteterna

### *Lyfta burken*



### *Ledarhunden*



## *Geometriska figurer*



## *Mellanmål*

