



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Utomhuspedagogik i fritidshemmet

En kvalitativ intervjustudie om lärare i fritidshems
förhållningssätt till att undervisa utomhus

Niklas Johansson och
Lena Kopp Ringnér
**Grundlärarprogrammet med
inriktning mot fritidshem**



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LRXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT 2023
Handledare: Monica Frick Alexandersson
Examinator: Catarina Andismand

Nyckelord: Didaktik, utomhuspedagogik, ramfaktor, fritidshem, närmiljö

Abstract

Syftet med denna undersökning var att ta reda på vad lärare i fritidshem/fritidspedagoger har för förhållningssätt till och kunskaper om utomhuspedagogik. Vi ville skapa oss förståelse för vilka faktorer som påverkar lärarna till att undervisa utomhus samt hur de väljer plats i relation till undervisningens syfte. För att få svar på studiens syfte använde vi oss av en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer. Vi samtalade med sex lärare i fritidshem / fritidspedagoger om deras syn på utomhuspedagogik. Intervjuerna analyserades tematiskt utifrån de teoretiska ramverken didaktik och ramfaktorteorin. Vi sorterade materialet i tre huvudkategorier vilka sedan sorterades in i flertalet teman inom respektive kategori. Av resultaten fann vi tre framträdande fenomen; *personligt engagemang*, *situationsstyrt lärande och platsen som innehåll* samt *ramfaktorer*. Vi kunde se att lärarnas personliga engagemang verkar ha betydelse för om utomhuspedagogik bedrivs, där lärare med stort personligt intresse tenderar att ha lektioner utomhus trots yttre faktorer såsom väder. Samtliga lärare tycks se det situationsstyrda lärandet som en viktig del i deras undervisning. Det verkar innebära att valet av plats går före valet av undervisningsinnehåll och de ser utomhusmiljön som en möjliggörare till situationsstyrt lärande. Tidsaspekten verkar vara en avgörande ramfaktor, då tiden för undervisning på fritidshemmet är begränsad samt tiden för lärare att planera för utomhuspedagogik. Storleken på barngruppen ses också som en begränsande faktor då lärarna upplever att de inte kan garantera säkerheten. Närmiljön ses som en möjliggörande faktor då samtliga respondenter arbetar på skolor med gott om varierande lärmiljöer inom gångavstånd.

Förord

Stort tack till alla fritidspedagoger / lärare i fritidshem som tagit sig tid och ställt upp på våra intervjuer. Ett ännu större tack till vår engagerade handledare som stöttat oss och givit oss goda råd under arbetets gång.

Innehållsförteckning

Förord	2
Innehållsförteckning	3
1 Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.1.1 Läroplanens riktlinjer	1
1.1.2 Utomhuspedagogik	2
1.1.3 Varför undervisa utomhus?	2
1.1.1.1 Goda hälsoeffekter	2
1.1.1.2 Hållbar utveckling i undervisningen	3
1.1.1.3 Positivt för lärandet	3
1.1.4 Fritidshemmets och utomhuspedagogikens didaktik	3
1.1.5 Sammanfattning	4
1.2 Problemdiskussion	4
1.3 Syfte och frågeställningar	5
2 Tidigare forskning	5
2.1 Undervisning och lärande på fritidshemmet	5
2.2 Lärande i utomhusmiljö och platsens betydelse	6
2.3 Utomhuspedagogikens bidrag till hållbar utveckling	7
2.4 Lärares syn på utomhuspedagogik	9
2.5 Faktorer som påverkar möjligheter till utomhuspedagogik	10
2.6 Sammanfattning	11
3 Teoretisk anknytning	11
3.1 Didaktik	11
3.2 Ramfaktorer	12
4 Metod	13
4.1 Datainsamling	13
4.2 Information om respondenterna	13
4.3 Urval	14
4.4 Genomförande	14
4.5 Analys	14
4.5.1 Teman	15
4.6 Validitet, reliabilitet och generalisering	15
4.7 Etiska ställningstaganden	16
5 Resultat och analys	16
5.1 Kategori 1 Kunskap om och inställning till utomhuspedagogik	17
Tema 1:1 Lärares kompetens	17
Tema 1:2 Personligt engagemang	19
5.2 Kategori 2 Möjliggörande och begränsande faktorer	20
Tema 2:1 Säkerhet	20
Tema 2:2 Organisation	20
Tema 2:3 Praktiska faktorer	21
Tema 2:4 Närmiljön	22

Tema 2:5 Personligt engagemang	22
5.3 Kategori 3 Undervisningens dimensioner	22
Tema 3:1 Innehållet i undervisningen / "vad"	22
Tema 3:2 Fri lek, praktiska övningar och utforskande arbete / "hur"	23
Tema 3:3 Kognitiv, social och kreativ utveckling / "varför"	24
Tema 3:4 Skogen, skolgården och närmiljön / "var"	25
5.4 Sammanfattning	26
6 Diskussion	28
6.1 Resultatdiskussion och slutsatser	28
6.1.1 Personligt engagemang	28
6.1.2 Situationsstyrt lärande och platsen som innehåll	29
6.1.3 Ramfaktorer	30
6.1.4 Sammanfattning	30
6.2 Metoddiskussion	31
6.3 Fortsatt forskning	31
Referenslista	33
Bilaga 1, missivbrev	39
Bilaga 2, intervjugudie	40

1 Inledning

Fritidshemmets didaktik utgår från ett upplevelsebaserat och situationsstyrt lärande, där elevernas intressen fångas upp i stunden och blir till en undervisningssituation (Philgren, 2017). Detta skiljer sig från den traditionella didaktiken i skolan som oftast utgår från målstyrda processer. Undervisning på fritidshemmet kan ta andra vägar än den i förhand planerade undervisningen genom att läraren är följsam och tar hänsyn till elevernas nyfikenhet (Ackesjö & Dahl, 2022). Att vistas utomhus är en upplevelse i en lärmiljö som skapar nyfikna frågor då platser utomhus är varierande och fulla med saker att utforska (Cele, 2019). Att undervisa utomhus går under begreppet utomhuspedagogik (Faskunger m.fl. 2018) och är traditionellt kopplat till undervisning i skolämnen.

Enligt ”Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet” (Lgr22, 2022) kapitel 4, är ett av fritidshemmets uppdrag att tillhandahålla undervisning som bygger på ett upplevelsebaserat och varierat arbetssätt. Undervisningen i fritidshemmet ska utgå från elevernas intressen och behov, vara grupporienterad och erbjuda olika lärmiljöer (Lgr22, 2022). Att skapa olika lärmiljöer är ett viktigt didaktiskt verktyg i fritidshemmet, där miljöer utomhus kan vara en katalysator för bland annat fysisk rörelse och ett utforskande av närmiljön (Hippinen & Ahlgren, 2017). Genom att förlägga undervisning utomhus och därmed variera lärmiljöerna, finns det utrymme för elevers olika förmågor och talanger att stimuleras, utmanas och utvecklas (Szczepanski, 2007). Utomhuspedagogik erbjuder ett grupporienterat och upplevelsebaserat lärande där alla sinnen samspelar (Faskunger m.fl., 2018). Detta sätt att bedriva undervisning på går i linje med fritidshemmets uppdrag, där aktiviteterna ska främja möjligheter till att lära tillsammans med andra i en varierad lärmiljö (Lgr 22, 2022).

1.1 Bakgrund

Under vår utbildning till ”Grundlärare med inriktning fritidshem” på Göteborgs Universitet har vi deltagit i en kurs om utomhuspedagogik och fått inblick i hur den kan användas i ett fritidshem. Under våra VFU-perioder är vår upplevelse att lärarna inte använder sig av utomhuspedagogik i någon större utsträckning. Därför vill vi skapa oss en förståelse för vad det är som gör att en lärare i fritidshem väljer eller inte väljer att planera för undervisningssituationer utomhus.

1.1.1 Läroplanens riktlinjer

Det är intressant att förstå hur utomhuspedagogiken kan få en plats på fritidshemmet i relation till läroplanens riktlinjer, didaktiska val och ramfaktorer. Följande utdrag ur läroplanen kapitel 4, visar på innehåll där lärmiljöer utomhus skulle kunna vara gynnsamt:

- ”Vidare ska undervisningen ge eleverna möjlighet att utveckla kunskaper om hur de olika val som människor gör kan bidra till en hållbar utveckling. (Lgr22, 2022, s. 26)
- ”Eleverna ska ges förutsättningar att utveckla en allsidig rörelseförmåga genom att få delta i fysiska aktiviteter och vistelse i olika naturmiljöer.” (Lgr22, 2022, s. 26)

- ”Vidare ska undervisningen bidra till en förståelse för hur fysisk aktivitet och utevistelse kan påverka hälsa och välbefinnande.” (Lgr22, 2022, s. 26)
- ”Utforska och beskriva företeelser och samband i natur, teknik och samhälle.” (Lgr22, 2022, s. 27)

Av det centrala innehållet framgår det bland annat att undervisningen ska behandla:

- ”Utevistelse under olika årstider, samt närmiljöns möjligheter till vistelse i naturen och på andra platser för fysisk aktivitet och naturupplevelser.” (Lgr22, 2022, s. 27)
- ”Säkerhet och hänsyn till miljö och andra människor vid vistelse i olika naturmiljöer. Rättigheter och skyldigheter i naturen enligt allemansrätten.” (Lgr22, 2022, s. 27)

1.1.2 Utomhuspedagogik

Det finns olika uppfattningar om vad utomhuspedagogik är och vår studie kommer utgå från Linköpings Universitets definition; “Utomhuspedagogik är ett förhållningssätt som syftar till lärande i växelspel mellan upplevelse och reflektion grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer” (LiU, 2019) samt “Utomhuspedagogik vill vara ett komplement till den traditionella pedagogiken och betonar att upplevelser i den miljö som omger oss ska utgöra en bas för inläring” (LiU, 2019). I vårt examensarbete kommer vi att använda oss av utomhuspedagogik i betydelsen en planerad undervisning i utomhusmiljö, det vill säga en aktivitet utomhus med en pedagogisk intention. Vi kommer i vårt examensarbete att använda uttrycken; undervisning utomhus, utomhusundervisning och utomhuspedagogik.

1.1.3 Varför undervisa utomhus?

Nedan sammanfattar vi kort varför utomhuspedagogik kan vara relevant för fritidshemmet. Dels utifrån vår förändrade livsstil med mer stillasittande och urbaniseringens negativa effekter på våra naturupplevelser, men också utifrån den kognitiva aspekten, hur lärandet påverkas av att vara utomhus.

1.1.1.1 Goda hälsoeffekter

Forskning visar att vistelse utomhus har goda hälsoeffekter på oss människor. Bland annat menar Boldemann och Pagels (2019) att vistelse i gröna miljöer utomhus minskar risken för förhöjda kortisolnivåer och det leder i sin tur till att negativ stress motverkas. Att vistas för mycket inomhus leder till att barns möjligheter att träna upp sin motorik och koordinationsförmåga begränsas, medan rörelse i utomhusmiljöer gör att barn tränar på att balansera och att röra sig obehindrat i en varierande terräng (Boldemann & Pagels, 2019). Pagels m.fl. (2014) visar i sin studie att elever som har möjlighet att röra sig fritt utomhus får mer fysisk motion än under en ordinarie idrottslektion. Vidare menar Pagels m.fl. (2014) att genom att befinna sig utomhus och exponeras för lagom mycket solljus, skapas viktigt D-vitamin som bland annat är viktigt för skelettets uppbyggnad. Ytterligare en aspekt är att utomhusvistelse motverkar risken för närsynthet, som blivit vanligare till följd av en allt större användning av digitala enheter (Pagels m.fl. 2014).

1.1.1.2 Hållbar utveckling i undervisningen

Hållbar utveckling är en viktig del i undervisningen och en förutsättning för alla människors fortsatta utveckling. Av Lgr22 (2022) framgår det att eleverna ska få möjlighet att lära sig hur de kan bidra till en hållbar utveckling genom att få förståelse för hur olika val i vardagen som vi människor gör påverkar miljön. Att få förståelse för naturen och sin egen roll i den är viktigt för att barn ska kunna utveckla en önskan om en hållbar utveckling (Sandell & Öhman, 2010). Exempelvis skriver Ekvall (2012) fram i sin forskningsöversikt att barn som saknar kontakt med naturen utvecklar en likgiltighet inför den. Det kan motverkas genom att vistas utomhus i olika miljöer för att bygga upp en ekologisk läskunnighet som bland annat innebär att elever lär sig känna igen och förstå det som de möter i naturen (Ekvall, 2012).

Utomhuspedagogik kan användas som ett verktyg för utbildning inom hållbar utveckling och blir ett sätt att få elever att utveckla sin medvetenhet om ekologisk hållbarhet (Lugg, 2007). Genom att arbeta praktiskt med projekt som har med miljövard att göra, exempelvis trädgårdsarbete, kan elever lära sig om hållbarhetsfrågor på ett mer meningsfullt sätt än genom traditionell klassrumsundervisning (Lugg, 2007). Sandell och Öhman (2010) menar att möten med naturen kan bidra till att öka vårt engagemang för miljöfrågor. Att uppleva naturen kan göra att vi känner en större vilja att skydda den och därmed arbeta för en mer hållbar framtid (Sandell & Öhman, 2010).

1.1.1.3 Positivt för lärandet

Förutom hälsoaspekterna av utomhusvistelse och förståelse för vår roll i naturen finns det en kognitiv aspekt med att undervisa utomhus. Faskunger m.fl. (2018) menar att genom att vistas i en för ändamålet utvald utomhusmiljö blir undervisningen en upplevelse och lärandet förstärks genom våra sinnen som dofter, ljud, färger. Vidare menar Szczepanski (2019) att denna typ av undervisning gör att elever kan koppla ihop teori och praktik genom en genuin, konkret upplevelse. Att kombinera utevistelse med lärande visar sig vara positivt, då undervisningen blir en upplevelse, en sinnlig erfarenhet som förstärker lärandet (Cele, 2019, Kaipanen & Mellegård, 2019, Sandberg, 2019). Detta bekräftas av Säljö (2019) som menar att utomhuspedagogik ger möjlighet för elever att få förståelse för och se samband mellan vardagliga saker och vetenskapliga begrepp. Utomhuspedagogikens handlingsinriktade lärande skapar möjligheter till kunskapsutveckling genom upplevelser och att aktivera eleverna: "Genom förstahandserfarenheter och direkta kroppskontakter med fenomenen utomhus införlivas språkliga begrepp" (Szczepanski m.fl. 2008, s. 27).

1.1.4 Fritidshemmets och utomhuspedagogikens didaktik

Att undervisa innebär att planera en lektion eller aktivitet med intentionen att ett lärande ska ske (Lindström & Pennlert, 2016). Didaktik är enligt Nationalencyklopedin (u.å) läran om undervisning; undervisningens och inläringens teori och praktik. De grundläggande didaktiska frågor som utgör grunden till ett undervisningstillfälle är frågorna *vad*, *hur* och *varför*; vilka utgör delar av undervisningens dimensioner (Lindström & Pennlert, 2016, s. 27). Lärare behöver alltså ta ställning till vilket innehåll aktiviteten ska behandla, vad syftet med just det innehållet är och med vilken metod det ska ske. I fritidshemmet behöver läraren även ställa sig frågorna *när*, *var* och *med vem* lärandet ska ske, eftersom undervisningen på fritidshemmet sker på fritiden i ett socialt sammanhang, ofta på en annan plats än i det traditionella klassrummet (Jensen, 2017). Detsamma gäller utomhuspedagogik som också utgår från ett grupporienterat arbetssätt på en annan plats än klassrummet (Faskunger m.fl., 2018). Framförallt frågan om *var*, på vilken plats utomhus ska undervisningen äga rum men även tidsaspekten, *när*, blir aktuell (Faskunger m.fl., 2018). Szczepanski (2007) menar att

när-frågan bland annat syftar till att ta ställning till när det lämpar sig bäst att vara utomhus eller inomhus i relation till vad som ska läras, då lärande genom utomhuspedagogik är en växelverkan mellan inomhus och utomhus.

Oavsett om fritidslärarna har planerat och gjort aktiva didaktiska val inför en undervisning eller aktivitet så kan innehållet ändras beroende av situationer som uppstår. Fritidshemmets didaktik innebär att mycket av lärandet sker i andra situationer än i just de planerade aktiviteterna (Ackesjö & Haglund, 2021). Lärarnas förmåga att fånga upp ett intresse i farten är en stor del av undervisningen på fritidshemmet och innebär att lärarna ser potential till ett lärande hos eleverna i en oförutsedd situation och utvecklar den till en ny lärsituation (Ackesjö & Haglund, 2021).

1.1.5 Sammanfattning

Det verkar finnas mycket som talar för att utomhuspedagogik är bra för elever, dels utifrån hälso- och hållbarhetsaspekter men framför allt för deras lärande. Att skapa undervisning utifrån de didaktiska frågorna vad, hur och varför (Lindström & Pennlert, 2016) är utgångspunkterna för lärare när de gör sin planering. Lärare i fritidshem behöver även ställa de didaktiska frågorna när och med vem och utomhuspedagogiken aktualiserar frågan om var undervisningen ska ske. En lärmiljö utomhus kan bli en katalysator för en mängd olika typer av lärande.

1.2 Problemdiskussion

Att använda närmiljön utomhus med pedagogiska intentioner skulle kunna vara en stor del av fritidshemmets verksamhet. Särskilt som vår förändrade livsstil innebär mer stillasittande och urbaniseringen begränsar oss i vår kontakt med naturen. Sandberg (2009) menar att om vi anser att det är viktigt för barn att vistas mer utomhus och möta naturen, så behöver bland andra skolan bidra med detta. Vidare menar Sandberg (2009) att vuxna behöver föregå med gott exempel för att visa och väcka intresse för naturen, och att skolan får en viktig roll då det finns vårdnadshavare som inte är vana att vistas i naturen. Utomhuspedagogikens fördelar och läroplanens riktlinjer om varierad undervisning, hållbar utveckling och möjlighet att vistas i olika naturmiljöer borde leda till fler pedagogiska planeringar utomhus (Sandberg, 2009).

I läroplanens beskrivning av det centrala innehållet framgår det att undervisning exempelvis ska bidra till förståelse för hållbar utveckling och allemansrätten, förmåga att orientera sig i sin närmiljö och upplevelser i naturen (Lgr22, 2022). Den typen av undervisning borde rimligtvis ske utomhus. Det leder oss in i didaktiken då planeringen av undervisningen påverkas av en mängd yttre faktorer. Lindström och Pennlert (2016) menar att undervisningen alltid sker i en konkret miljö och situation och dess utformning påverkar elevers möjligheter till lärande. Utöver de didaktiska frågorna, vad, hur, varför, när och med vem består undervisningens dimensioner även av styrdokument, lärarens sociala och ämnesspecifika kompetens, elevernas förutsättningar och förförståelse samt ramfaktorer såsom gruppstorlek och tid (Lindström & Pennlert, 2016). I relation till utomhuspedagogik kan ramfaktorerna ha stor betydelse då det är andra parametrar läraren behöver förhålla sig till än vid en lektion inomhus (Szczeplanski, 2008). När lärare planerar sin undervisning finns det alltså faktorer som påverkar dem i sitt val av plats och det är intressant att förstå vilka. Under första decenniet av 2000-talet gjordes en studie om vad som begränsar lärare till att välja utomhuspedagogik av ett brittiskt forskarlag. Dillon m.fl. (2006) identifierade fem faktorer som begränsar möjligheterna till utomhuspedagogik; lärarens rädsla för att inte kunna

garantera elevernas säkerhet, lärarens ovana att undervisa utanför klassrummet, läroplanens riktlinjer, tidskrävande planering och för lite resurser samt förändringar inom skolväsendet såsom större barngrupper. Även Szczepanski (2008) har i en studie visat att lärare inte bedriver utomhuspedagogik om det är för stora barngrupper eller om läraren saknar kunskap om denna undervisningsform.

Det saknas forskning kring utomhuspedagogik inom fritidshemmets verksamhet. Däremot finns det gott om forskning om utomhuspedagogik i kontexten skola. Denna forskning är dock något daterad och vi har haft svårigheter med att hitta några som är gjorda efter år 2016 då fritidshemmets kapitel 4 i läroplanen infördes. Mot bakgrund av detta vill vi undersöka hur lärare i fritidshem tänker kring utomhuspedagogik i fritidshemmets verksamhet idag.

1.3 Syfte och frågeställningar

Syftet med undersökningen är att ta reda på vad grundlärare i fritidshem har för kunskap om och förhållningssätt till utomhuspedagogik. Vi vill identifiera vad lärarna tar i beaktande inför valet av att bedriva undervisning utomhus. Dessutom är det intressant att förstå vad det är som påverkar valet av plats utomhus i relation till didaktiska val och utomhuspedagogik. Följande frågeställningar ska hjälpa oss att undersöka ovan formulerade syfte:

- Vad har lärare i fritidshem för förståelse för och inställning till utomhuspedagogik?
- Vilka faktorer påverkar lärares möjligheter att bedriva utomhuspedagogik i fritidshemmet och vilka faktorer beskrivs som begränsande?
- Hur ser lärare i fritidshem på valet av plats i relation till aktiviteten/undervisningens syfte, innehåll och metod?

2 Tidigare forskning

För att skapa en kunskapsöversikt har vi sammanställt vad forskningen säger om utomhuspedagogik. Vi har inte haft för avsikt att skapa en fullständig överblick av forskningsfältet om utomhuspedagogik, utan gjort ett urval i relation till syftet med vårt examensarbete. De allra flesta studier utgår från skolans verksamhet med ämnesundervisning i fokus, men är ändå av intresse då det saknas specifik forskning om utomhuspedagogik i fritidshemmet. Inledningsvis tittar vi på vad forskningen säger om fritidshemmets didaktik för att skapa en förståelse för hur den skiljer sig åt från skolans målstyrda undervisningsprocesser. Vidare är vårt urval kategoriserat enligt följande; lärande i utomhusmiljö och platsens betydelse, lärares syn på utomhuspedagogik, hållbar utveckling, samt faktorer som möjliggör/begränsar undervisning utomhus.

2.1 Undervisning och lärande på fritidshemmet

Undervisningen på fritidshemmet ska utgå från elevernas intressen samt vara situationsstyrd och upplevelsebaserad (Lgr22, 2022). Detta skiljer sig från skolans ämnesundervisning som är målstyrd och betyggrundande. Det saknas forskning om teorier kring fritidshemmets

didaktik, men vi har sammanställt vetenskapliga studier som visar vad lärande och undervisning innebär i en fritidspedagogisk verksamhet.

Boström m.fl. (2022) visar med sin litteraturstudie att det saknas forskning som teoretiskt förklarar fritidshemmets specifika didaktik. Av deras systematiska litteraturöversikt framgår det att det vore önskvärt med ett didaktiskt ramverk för fritidshemmet, med teorier och modeller att förhålla sig till (Boström m.fl., 2020). Exempelvis antyder litteraturstudien att det behövs en mer exakt beskrivning av fritidshemmets didaktiska principer som är kopplade till ”teoretiker som Dewey, Fröbel, Freire, Pestalozzi, Lave, Vygotskij och Wenger” (Boström m.fl., 2020, s.17).

Ett försök till att artikulera undervisning och lärande inom fritidshemmet gör Saar m.fl. (2012) genom att använda uttrycket kunskapsmöjligheter. Deras studie, som bygger på intervjuer och observationer från fyra fritidshem på två skolor, visar att fritidshemmets pedagogik hamnar i skuggan av skolans tydligt uttalade pedagogik i form av målstyrd undervisning. Saar m.fl. (2012) menar att i fritidshemmet arbetar pedagoger utforskande tillsammans med eleverna och att det i olika aktiviteter kontinuerligt öppnas upp för nya kunskapsmöjligheter. Detta sätt att se på fritidshemmets egna pedagogik går i linje med Ackesjö och Dahl (2022) som menar att när lärare har ett öppet förhållningssätt till elevernas intressen och frågor kan undervisningen ta oväntade vägar. De beskriver hur lärare i fritidshem och fritidspedagoger är följsamma kring vad som ska få ta plats i undervisningen genom att ta in och lyssna på eleverna och kallar denna följsamhet för pedagogisk takt (Ackesjö & Dahl, 2022). Studien visar att lärare i fritidshem fångar upp intressen hos eleverna och synliggör processer och skapar lärsituationer av dem (Ackesjö & Dahl, 2022). Fritidshemmets undervisning bygger på både styrda och fria aktiviteter och den situationsstyrda undervisningen får utrymme i båda dessa former (Ackesjö & Dahl, 2022). Poängen är att ta tillvara på en lärsituation som uppstår i stunden för att alstra ny kunskap hos eleverna (Ackesjö & Dahl, 2022).

2.2 Lärande i utomhusmiljö och platsens betydelse

Vad säger forskningsfältet om hur lärandet påverkas av undervisning utomhus? I följande stycke sammanfattar vi vad tidigare forskning säger om lärande i utomhusmiljö och platsens betydelse.

Frågan var undervisning sker är av stor vikt och när undervisningen flyttas utanför verksamhetens lokaler blir olika typer av landskap lärandemiljön (Szczepanski m.fl., 2008). Valet av utomhusmiljö kan variera beroende på ämne/innehåll i undervisningen och kan skifta exempelvis mellan skolskogar, urbana miljöer och vattenlandskap (Faskunger m.fl. 2018). I utomhuspedagogik kan eleverna ta in kunskap på ett annat sätt än när undervisningen sker inomhus och det är ett sätt att lära som växlar mellan upplevelse och reflektion (Jordet, 2007). Rums-, kunskaps-, miljö- och tidsperspektivet är centrala delar inom utomhuspedagogik (Szczepanski, 2013). Dessa perspektiv utgår från de didaktiska aspekterna var, vad, hur och varför (Szczepanski, 2013). Den didaktiska identiteten för utomhuspedagogik beskriver Szczepanski m.fl (2008) som att naturmiljön erbjuder lärandeinnehåll och att undervisningen utgår från den fysiska närvaron. Utomhuspedagogik öppnar även upp nya möjligheter för lärare och elever att arbeta med verksamhetens mål (Jordet, 2007). Lärandet ska baseras på konkreta situationer där de medverkande ska vara medvetna hur de agerar och att kunskapsutveckling gynnas av aktiviteter (Szczepanski m.fl, 2008).

Lärande som sker utanför klassrummet hjälper elever att få förståelse för ämnet genom egna handlingar och sinnesupplevelser. Denna erfarenhet ses som ett viktigt komplement till den klassiska undervisningen inomhus som ofta är av mer teoretisk karaktär, exempelvis genom böcker (Dahlgren & Szczepanski, 2011). Även Szczepanski (2013) nämner att utomhuspedagogik erbjuder en växelverkan mellan teori och praktik, där det förstnämnda är kopplat till klassrummet och praktiken kan få plats utomhus. Utomhusmiljön kan användas som ett alternativ för de elever som har svårigheter med teoretiska delar inomhus (Wilhelmsson m. fl., 2012). I och med att undervisningen sker utomhus kan det bidra till att dessa elever upplever att inläringen blir enklare, vilket i sig leder till ett ökat självförtroende och förbättrade prestationer (Wilhelmsson m. fl., 2012). Detta överensstämmer med en studie skriven av Dabaja (2022) där resultatet visade att undervisning utomhus kan utveckla barns sociala och fysiska förmågor samt öka deras självkänsla och självförtroende. Vidare kan undervisning utomhus bidra till att elever blir medvetna och varsamma om naturen (Hammarsten m.fl., 2018). Utomhuspedagogik kan också främja elevernas utbildning för hållbar utveckling och ekologisk läskunnighet (Häggström & Schmidt, 2020).

Barns möjligheter att vistas och vara aktiva i naturen har begränsats under de senaste decennierna, något som är en konsekvens av bland annat ökad biltrafik, en urbanisering som inte prioriterar grönområden och fria ytor för barn att leka på (Ericsson m.fl, 2009). I och med att barn och ungdomar spenderar mindre tid i naturen än förr bör det vara motiverande för skolorna att lägga en del av verksamheten utomhus (Szczepanski, 2008). På grund av fördelarna med utomhuspedagogik, men även fördelar med att generellt spendera tid utomhus, så kan det motiveras att *“...att låta landskapet/platsen vara läraren och prägla pedagogiken”* (Szczepanski, 2008, s.58).

Det finns flera studier som betonar platsens betydelse för undervisning, redan under mitten av 1800-talet drev Ellen Keys och John Dewey tesen att kunskap bör hittas utanför klassrummens stängda dörrar (Szczepanski, 2008). Szczepanski (2008) beskriver att Dewey (2002) ansåg att den fysiska miljön hade en betydelse för de intryck och upplevelser som skapades genom det som studeras. I en norsk doktorsavhandling framgår det att utomhusklassrummen bidrar till nya lokaler för kommunikation och umgänge (Jordet, 2007, s.17). Utemiljön gynnar också barns psykiska och fysiska hälsa samt deras motorik som styrka, balans och koncentrationsförmåga (Ericsson m.fl., 2009, s.4). I Sandbergs (2009, s.73) licentiatuppsats beskrivs hur socioekonomiska situationer påverkar hur barn ser på aktiviteter i naturen där barn med medelklassbakgrund kopplar dessa aktiviteter med fritid och kompisar medan barn i mer utsatta områden kopplar dessa aktiviteter med skolan eller övrig offentlig verksamhet.

2.3 Utomhuspedagogikens bidrag till hållbar utveckling

Urbaniseringen och vår tids livsstil bidrar till att barns möjligheter att skapa en anknytning till naturen och miljön minskar (Bakar m.fl. 2020; Orr, 1992). Det blir problematiskt om vi människor inte är medvetna om hur vi hänger ihop med vår omgivning eftersom det kan leda till bristande engagemang för miljön. Vi har sammanställt tidigare forskning som visar vikten av att interagera med naturen för att skapa miljömedvetenhet hos barn.

Historiskt har vi människor interagerat med naturen på självklara sätt, bland annat genom att vara aktiva i produktionen av mat. Bara för hundra år sedan arbetade större delen av Sveriges

befolkning med jordbruk på ett eller annat sätt och fick därmed förståelse för hur vi människor är beroende av vad naturen har att ge (Sandell & Öhman, 2010). Med samhällsutvecklingen har vi sakta separerats från naturen, både praktiskt och mentalt, då majoriteten av alla individer inte har någon kontakt med naturen i sitt dagliga arbete (Sandell & Öhman, 2010). Inte heller får vi kontakt med naturen på fritiden då fler bosätter sig i storstäder och vi har byggt bort de naturliga grönområden som tidigare funnits (Sandell & Öhman, 2010). Vi människor är dock fortfarande lika beroende av vad naturen har att ge i form av exempelvis mat, material, energi och vatten, men det har blivit osynligt för oss (Sandell & Öhman, 2010). Därför menar Sandell och Öhman (2010) att vi behöver uppleva naturen och interagera med den för att förstå hur vi är en del av den och att det kan bidra till att skapa förståelse för ekologiska processer och hur våra handlingar påverkar miljön. Att vara i naturen och uppleva den kan alltså leda till att vi knyter an till den och ökar vår vilja att värna om den samt arbeta för en hållbar utveckling (Sandell & Öhman, 2010).

Orr (1989) diskuterar vikten av att vistas i naturen för att kunna utveckla en ekologisk läskunnighet. Centralt för ekologisk läskunnighet är att utveckla en helhetssyn där människan är en del av naturen och inte separerad från den (Orr, 1992). Ekologisk läskunnighet innefattar vetande, omhändertagande och praktisk kompetens (Orr, 1992). Förståelse för naturen börjar med direkta upplevelser i den och en regelbunden tillgång till naturen är nödvändig för att kunna utveckla ekologisk läskunnighet (Orr, 1989). Urbaniseringen i världen leder till att färre människor kommer ha sådan kontakt med naturen och vår kunskap om den kan vi inte enbart skapa oss teoretiskt (Orr, 1992). Det finns gott om litteratur om natur och miljö, men den teoretiska kunskapen är abstrakt och kan inte ersätta upplevelserna (Orr, 1989). För att knyta an till och känna kärlek till naturen (biofili) måste vi vistas i den (Orr, 1989). Detta går i linje med Harris (2017) studier om hur elever som får undervisning i skogen ("forest school") utvecklar en anknytning till naturen genom att röra, känna och lukta. Pedagogerna i denna "forest school" upplever att barnen lär sig att känna igen, namnge och klassificera det som finns där (Harris, 2017). Vidare diskuterar Harris (2017) om det kan vara så att eleverna bara har möjlighet att utveckla denna anknytning under skoltid, då pedagogerna upplever att föräldrar drar sig för att vistas utomhus i naturliga miljöer. I intervjuer med lärarna synliggörs tankar om att föräldrar inte vet hur de ska vistas utomhus på ett naturligt sätt, då de uppfattar naturen som en plats som är smutsig och fylld med faror (Harris, 2017). Barn som går i "forest school" verkar utveckla ett intresse för och ett engagemang i den naturliga miljön vilket leder till en önskan att skydda den (Harris, 2017).

Även Bakar m.fl. (2020) visar på vikten av att skapa medvetenhet om naturen för att främja en hållbar utveckling. Det verkar vara så att medvetenheten om växter och djur minskar vilket kan leda till sämre uppfattning om ekosystem och hur vi människor påverkar miljön (Bakar m.fl. 2020). Urbaniseringen innebär att grönområden försvinner och vår livsstil gör att vi spenderar mer tid inomhus. Hammarsten m.fl. (2019) har studerat hur barn som spenderar tid i en skogsträdgård under skoltid får möjlighet att känna att de är del av någonting. Studien visar att barn skapar sig en ekologisk läskunnighet då de utvecklar förståelse och sympatier för naturens levande varelser samt identifierar sig med dem (Hammarsten m.fl. 2019). Genom att vistas i denna miljö utvecklar eleverna praktisk kompetens, biologisk kunskap, ekologisk förståelse och de lär sig att samexistera med natur och djurliv samt att bry sig om det som finns i naturen (Hammarsten m.fl. 2019). När samhället förändras och gröna miljöer inte är ett självklart inslag i människors närområde krävs det mer av samhället och vuxna för att möjliggöra barns naturupplevelser (Sandberg, 2009). Om vårdnadshavares vanor och normer inte bidrar till att barn vistas i naturen kan skolan tillgodose detta genom exempelvis friluftsdagar (Sandberg, 2009). Vidare menar Sandberg (2009) att om vuxna vill se att barn

vistas utomhus behöver de föregå med gott exempel. ”Intresset kommer nödvändigtvis inte av sig självt i en tid där fler faktorer tar oss bort ifrån det gröna, än närmare det.” (Sandberg, 2009, s. 81).

2.4 Lärares syn på utomhuspedagogik

Det finns flera studier om lärares syn på utomhuspedagogik i skolans undervisningspraktik, dock inte någon i kontexten fritidshem. Det är ändå intressant att se vad forskningen säger om lärares uppfattning om undervisning utomhus då det gör det möjligt att synliggöra eventuella pedagogiska fördelar, som sedan skulle kunna vara argument för att använda sig av utomhuspedagogik på fritidshemmet.

Fägerstam (2014) visar i sin studie att lärarnas uppfattning om undervisning utomhus i relation till pedagogiska vinster är positiv och att de kan se en pedagogisk potential i denna undervisningsform. Utomhuspedagogik bidrar till lärandet exempelvis förståelse av ämnesspecifika begrepp (Fägerstam, 2014). Fägerstam (2014) menar även att utomhuspedagogik har en positiv effekt på det sociala samspelet, att det ökar både lärarnas och elevernas motivation. Området runt själva skolan är en tillräckligt bra lärmiljö och det behöver inte arrangeras längre utflykter för att uppnå pedagogiska effekter (Fägerstam, 2014).

Av Marchants m.fl. (2019) artikel framgår det att lärare noterar förbättringar i elevernas engagemang i sitt lärande. De menar att lärarna anser att utomhuspedagogik leder till ökad koncentration hos eleverna och att det har positiva effekter på hälsa och välbefinnande. Detta, menar Marchant m.fl. (2019), leder till att lärare känner större tillfredsställelse i sitt arbete. Även Amos och Reiss (2010, citerade/refererade i Wilhelmsson m.fl. 2012) visar i sin studie, gjord i Storbritannien, att lärare som undervisar i utomhuspedagogik upplever en tillfredsställelse av denna typ av undervisning. Genom att förlägga undervisningen i en skogsmiljö kan lärarna kombinera teori och praktik vilket bidrar till att eleverna känner större engagemang och det ökar motivationen (Wilhelmsson m.fl., 2012). Det går i linje med Dahlgrens och Szczepanskis (2011) studie, vilken visar att lärare uppfattar att lärandet förstärks genom utomhuspedagogik. Lärarna ser fysisk rörelse samt en sinnlig och praktisk upplevelse som viktiga delar i utomhuspedagogiken, då det stärker och främjar lärandet (Dahlgrens & Szczepanski, 2011). Lärarna ser en extra poäng med lärande utomhus i ämnen som matematik och naturvetenskap då lärandet kan ”...kroppsligen förstärkas genom rörelse” (Dahlgren & Szczepanski, 2011). Lärarna upplever det som en möjlighet att använda det som finns omkring dem för att skapa en varierad undervisning i exempelvis matematik (Dahlgren & Szczepanski, 2011). Genom att räkna med kottar blir matematiken något du gör istället för det mer abstrakta tänkandet där siffror skrivs på ett papper (Dahlgren & Szczepanski, 2011). Vidare menar Dahlgren och Szczepanski (2011) att lärarna upplever utomhuspedagogik som gynnsamt för det sociala samspelet och det kan stärka relationen mellan lärare och elev samt mellan elev och elev.

Lärare upplever att elever lär sig genom att göra, att arbeta med händerna på en plats som knyter an till det teoretiska som de tidigare undervisats i inomhus (Szczepanski, 2008). Kombinationen av teoretisk undervisning och praktisk erfarenhet bidrar till att kunskaper fäster sig, då det teoretiska får en slags verklighetsanknytning (Szczepanski, 2008). Szczepanski (2008) refererar till Dewey som redan för 100 år sen var tongivande i debatten om vikten av varierande undervisning och att växelverkan mellan inomhus och utomhus har positiva effekter för lärandet.

Det verkar även vara så att blivande lärare ser positivt på utomhuspedagogik. Sjöblom m.fl. (2021) visar med sin enkätstudie att lärarstudenter från Finland och Norge upplever att variationen av undervisningen gör att elevernas lärande blir bättre. Genom att ha konkreta och aktiva lektioner utomhus så blir undervisningen mer fri och alla sinnen aktiveras, vilket verkar öka motivationen hos eleverna enligt lärarstudenterna (Sjöblom m.fl., 2021). I linje med tidigare forskning (Dahlgren & Szczepanski, 2011; Fägerstam, 2014) så upplever även lärarstudenterna att det sociala samspelet och sammanhållningen i elevgruppen förbättras (Sjöblom m.fl., 2021). Just det sociala samspelet är något som pedagogerna i Harris (2017) undersökning framhåller som en av de tydligaste effekterna av att bedriva undervisning utomhus. Lärarna i "forest school" menar att normerna som finns i klassrummet utmanas genom att eleverna vistas på nya platser. Det ger utrymme för att utforska sig själv och sina relationer, vilket leder till utveckling av sociala förmågor (Harris 2017). En annan positiv effekt av att vistas i skogen är att barn lär sig att bedöma risker och detta är utvecklande för barn då vuxna i sin iver att skydda sina dem, gärna ser att barn befinner sig på platser där det inte finns några större risker (Harris 2017). Konsekvensen av det är att barn då inte får utveckla sina förmågor att själva kunna avgöra om en situation eller plats är riskfylld (Harris 2007).

2.5 Faktorer som påverkar möjligheter till utomhuspedagogik

Ett flertal studier visar på utomhuspedagogikens fördelar. Det är positivt för både lärande, hälsa, socialt samspel och förståelse för naturen. Nedan sammanställer vi forskning som visar vilka faktorer som hindrar pedagoger från att flytta ut undervisningen utanför klassrummet.

Att undervisa utomhus innebär andra utmaningar än att befinna sig i klassrummet eller andra platser inomhus. Szczepanski (2008) visar med sin studie att lärare verkar känna sig osäkra när de lämnar klassrummet. Det kan bero på att i klassrummet har de byggt upp en struktur kring undervisningen som alla känner sig trygga med och där det finns tydliga rutiner (Szczepanski, 2008). Utomhus finns flera osäkerhetsfaktorer och vilket leder till känslan av att tappa kontrollen, då de inte alltid kan ha fullständig uppsyn över eleverna (Szczepanski, 2008). Även Dillon m.fl. (2006) menar att lärare känner oro för elevernas säkerhet när de vistas i miljöer utomhus. Denna oro att inte kunna garantera säkerheten blir sannolikt större om barngrupperna är för stora, och stora barngrupper i sig är en begränsande faktor enligt Szczepanski (2008). Wilhelmsson m.fl. (2012) finner i sin studie att lärarna ibland upplever det svårt att hitta lämpliga platser för utomhusundervisning och att det är just säkerhetsrisker som måste tas i beaktande.

Att behöva förhålla sig till vädret är en faktor som begränsar lärare till utövandet av utomhuspedagogik (Fägerstam 2014; Szczepanski, 2008; Wilhelmsson m.fl. 2012). Utmaningar kring att ha egen utrustning som är praktisk i alla väder påverkar valet och även vetskapen om att alla elever inte har tillgång till bra kläder (Szczepanski, 2008). Det upplevs vara begränsande om det material som ska användas enbart är utformat för användning i ett klassrum och bristen på ändamålsenligt material upplevs som problematiskt (Szczepanski, 2008; Wilhelmsson m.fl. 2012). Att använda sig av utomhuspedagogik tar mycket tid i anspråk och det kräver en bra och noggrann planering (Dillon m.fl., 2006; Sjöblom m.fl., 2021). I vissa fall kan det krävas fler vuxna än vid en klassrumsaktivitet, vilket blir en resursfråga som avgör huruvida det går att genomföra en utomhusaktivitet eller ej (Dahlgren & Szczepanski, 2011; Wilhelmsson m.fl. 2012).

Forskning visar också att det verkar finnas en osäkerhet hos lärare kring själva undervisningsformen (Szczepanski, 2008). Dels kan det handla om okunskap, att lärare inte vet varför eller när det är lämpligt att förflytta undervisningen utomhus (Szczepanski, 2008), dels kan det handla om att lärare inte alltid har tillit till utomhuspedagogik som undervisningsform (Dillon m.fl., 2006). Beery och Fridberg (2022) visar i sin studie på förskolor i Sverige att förskollärare i vissa fall saknar kunskap om hur undervisningen ska anpassas för att få till kopplingen till naturen och att det krävs utbildning både ämnesspecifikt och inom utomhuspedagogik.

2.6 Sammanfattning

Av sammanställningen kan vi se att forskningsfältet visar på utomhuspedagogikens positiva effekter, att det gynnar lärandet, främjar hälsa och socialt samspel samt är ett verktyg för att bygga upp en känsla för naturen och förståelse för vikten av hållbar utveckling. Lärares syn på de pedagogiska effekterna varierar, men verkar vara främst positiva. Dock visar forskningen att lärare upplever flera begränsande faktorer såsom säkerhet, storlek på barngrupp, väder och att få fram material som är utomhusanpassat. Fritidshemmets didaktik utgår från en situationsstyrd undervisning, där lärandet fångas i stunden vilket skiljer sig från traditionell undervisning under skoldagen. Utomhuspedagogiken bygger på upplevelser där platsen i sig erbjuder ett lärande innehåll vilket öppnar upp för det situationsstyrda lärandet i linje med fritidshemmets didaktik.

3 Teoretisk anknytning

I studien har vi utgått från didaktik som teoretisk referensram och för att få en djupare förståelse gällande begränsningar/möjligheter, val av plats och lärares syn på utomhuspedagogik har vi utgått från begreppen ramfaktorer, ämneskompetens, didaktisk kompetens samt elev- och lärarförutsättningar.

3.1 Didaktik

Didaktik kan definieras som ”undervisningens och inlärnings teori och praktik” (Jank & Meyer, 1997, s.18). Didaktiken utgår från nio dimensioner varav vi fokuserar på vem som ska lära sig, hur lärandet ska gå till, varför och vad man ska lära sig samt var man ska lära sig (Jank & Meyer, 1997). Inom didaktiken finns det begrepp, modeller och teorier för att kunna beskriva och analysera undervisning (Lindström & Pennlert, 2022), exempel på dessa är ramfaktorer samt elev- och lärarförutsättningar.

Lindström och Pennlert (2022) utgår från en utvecklad modell av den didaktiska triangeln som inkluderar flera möten som sker parallellt med varandra. Dessa är mötet mellan eleverna och undervisningsinnehållet (lärande), mötet mellan lärare och undervisningsinnehållet (ämneskompetens) och mötet mellan lärare och elev (social kompetens) samt mötet mellan lärare och elevens lärande (didaktisk kompetens). Gällande elevens möte med innehållet är det intressant att läraren ställer sig frågan hur eleven uppfattar undervisningen, vilka

förkunskaper och erfarenheter eleven har med sig sedan tidigare samt vilka känslor och tankar som undervisningen väcker hos eleverna (Lindström & Pennlert, 2022).

När det kommer till relationen mellan lärare och undervisningsinnehållet menar Lindström och Pennlert (2022) att läraren behöver ha god kompetens i sitt kunskapsområde och de kallar detta för ämneskompetens. Genom ämneskompetens kan läraren "...se kopplingar mellan olika ämnesområden och integrera dessa i undervisnings- och lärandeprocesser" (Lindström & Pennlert, 2022, s.27). Ämneskompetens innefattar inte bara ett visst specifikt skolämne utan det kan också handla om ett kunskapsområde av mer tekniskt, konstnärligt eller praktisk karaktär (Lindström & Pennlert, 2022). I relationen mellan läraren och innehållet är det fokus på hur läraren hanterar själva undervisningsämnet och lärarna har frihet hur undervisningen ska utformas (Hopmann, 1997). Vidare så ska läraren vara insatt i hur ämnet är uppbyggt och hur det har formats (Lindström & Pennlert, 2022).

I mötet mellan lärare och elev kommer lärarens didaktiska kompetens vara i centrum, det vill säga lärarens förmåga att arbeta målinriktat, ta hänsyn till oväntade situationer och utveckla sin egen undervisning (Jank & Meyer, 1997). Lindström och Pennlert (2022) beskriver didaktisk kompetens som relationen mellan läraren och elevens lärande och att lärarna tar hänsyn till läroplaner, elevens förutsättningar och diverse ramfaktorer när de tar fram kunskapsmål och ämnesurval. Detta innebär att lärarna behöver ha förmåga att kunna reflektera över sin undervisning och att utveckla den (Lindström & Pennlert, 2022).

Undervisningen och inläringen påverkas av både elevens och lärarens förutsättningar, exempelvis tidigare erfarenheter av skolan, rädslor, förhoppningar och förmågor. Enligt Jank och Meyer (1997) kan dessa förutsättningar bland annat delas upp i personbundna och individuella, samhälleliga och situationsbundna. Elevens och lärarens förutsättningar är beroende av varandra. Det krävs en god relation mellan lärare-elev och elev-elev för att undervisningen ska vara lärande och utan ämneskompetens blir det svårt att ta fram bra kunskapsmål och innehåll för lärandet (Lindström & Pennlert, 2022).

Ytterligare ett sätt som Lindström och Pennlert (2022) visualiserar didaktiken är genom en *didaktisk översiktskarta*. Den består av två delar: *undervisningens dimensioner* och *undervisningens villkor*. Med *undervisningens dimensioner* menar Lindström och Pennlert (2022) att undervisningen består av innehåll, metoder, syfte och mål. Dimensionen innehåll fokuserar på undervisningens vad-fråga, vad ska undervisningen handla om? Lindström och Pennlert (2022) skriver även att vad-frågan kan användas i ett analyserande syfte där läraren ställer sig frågan hur innehållet av undervisningen stämmer överens med planeringen. Dimensionen metoder handlar om hur innehållet ska förmedlas, alltså vilka metoder som lämpar sig bäst för det valda innehållet (Lindström & Pennlert, 2022). De två sistnämnda dimensionerna handlar om vad syftet och målet med undervisningen är, alltså varför eleverna ska lära sig samt vilka mål som ska uppnås genom undervisningen. Vid planering av en undervisning är det flera faktorer som spelar in och de beskriver Lindström och Pennlert (2022) som *undervisningens villkor*. De villkoren består av uppdraget, läraren/arbetslaget, eleverna, ramfaktorer, föräldrar samt digitalisering (Lindström & Pennlert, 2022). Exempel på villkor som påverkar undervisningen är styrdokument, lärarens ämneskompetens, elevernas förutsättningar samt gruppstorlek och tidsramar (Lindström & Pennlert, 2022).

3.2 Ramfaktorer

Lundgren (1984) förklarar Dahllöfs ramfaktorsmodell som en modell som beskriver hur statliga beslut gällande utbildning påverkar den faktiska utbildningsverksamheten. Ramfaktorsteorin har sedan slutet av 60-talet varit ett verktyg för planering av utbildning. Den baseras på att det finns externa faktorer som påverkar hur undervisningen utformas (Lundgren, 1999) och Dahllöfs ramfaktormodell var med att forma forskningen om läroplaner (Lundgren, 1984). Lundgren (1984) beskriver en ram som en yttre struktur som påverkar den inre strukturen, det vill säga den faktiska undervisningen. Utbildning och undervisning sker alltså utifrån de möjligheter som ramarna ger och exempel på ramfaktorer inom skolan är lokaler, närsamhället, kulturer, skolans ledning och tid (Lindström & Pennlert, 2022). Ramfaktorer kan vara av juridisk, fysisk och administrativ karaktär (Lundgren, 1984). Exempel på juridiska ramar är skollagen och skolförordningen samt läroplaner (Lindström & Pennlert, 2022) medan fysiska och administrativa ramar kan beskrivas som lokaler, klasstorlek och personal (Lundgren, 1984). Inom didaktiken behöver läraren förstå och förhålla sig till hur ramfaktorer påverkar undervisning och inläring (Lindström & Pennlert, 2022).

4 Metod

För att besvara studiens frågeställningar användes en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer som verktyg. Vi använde en kvalitativ metod, genom intervjuer, för att skapa en förståelse kring lärarnas inställningar, upplevelser och erfarenheter angående att bedriva undervisning utomhus. Efter att intervjuerna genomförts analyserades svaren genom en tematisk analys.

I följande avsnitt kommer undersökningens olika metodiska delar lyftas fram. Metodavsnittet är uppdelat i *datainsamling*, *information om respondenterna*, *urval*, *genomförande*, *analys*, *validitet*, *reliabilitet* och *generalisering* och *etiska ställningstaganden*.

4.1 Datainsamling

Vi har genomfört en samhällsvetenskaplig kvalitativ studie som är baserad på semistrukturerade intervjuer. En semistrukturerad intervju grundar sig på ett övergripande upplägg men där frågor och deras ordningsföljd kan ändras under intervjuens gång (Johannessen m.fl., 2019). Ahrne och Eriksson-Zetterquist (2015) menar att en semistrukturerad intervjuform öppnar upp för möjligheten att ändra ordningen på frågorna samt ställa följdfrågor om situationen kräver det. I en kvalitativ metod väljs det ut ett begränsat urval och man undersöker ”...specifika kännetecken eller egenskaper hos det som ska studeras” (Johannessen m.fl., 2019, s.15). När det kommer till kvalitativa intervjuer beskriver Johannessen m.fl (2019) intervjuerna som en dialog mellan intervjuaren och informanterna snarare än att intervjuaren bara ställer frågor och får svar. I detta samtal kan en förståelse mellan människor uppnås och informanterna får möjlighet att redogöra för sina perspektiv genom samtals gång. Intervjuer ger nyanserad information om bakomliggande orsaker, vilket är det vi är intresserade av i denna undersökning (Ahrne & Svensson, 2015).

Eftersom en kvalitativ metod kan utföras på många olika sätt är transparens av arbetets alla delar av vikt och det ställer även krav på etiska förhållningssätt (Johannessen m.fl., 2019). Denna undersöknings etiska ställningstaganden beskrivs längre ned.

4.2 Information om respondenterna

I denna undersökning tillfrågades sju respondenter som är behöriga att arbeta som lärare i fritidshem om de ville delta i vårt examensarbete. En av respondenterna fick vi inte tag i efter att missivbrevet hade skickats ut och vi fick tyvärr enbart sex intervjuer. Vi har en relation till respondenterna sedan tidigare genom VFU-studier och arbetsplatser inom skolan. Respondenterna arbetar på låg- och mellanstadieskolor och skolorna är belägna i kringliggande kommuner runt en större stad. För att anonymisera respondenterna benämner vi dem Lärare 1, Lärare 2 etc. Nedan följer en kort bakgrundsbeskrivning av respondenterna:

Lärare 1: legitimerad lärare i fritidshem (sedan 2 år), har arbetat 9 år inom skola

Lärare 2: legitimerad fritidspedagog, har arbetat i 29 år

Lärare 3: legitimerad lärare i fritidshem, har arbetat ca 9 år

Lärare 4: legitimerad lärare i fritidshem, har arbetat ca 9 år

Lärare 5: legitimerad lärare i fritidshem, har arbetat ca 27 år.

Lärare 6: legitimerad lärare i fritidshem (sedan 1 år), har arbetat inom skola ca 6 år.

4.3 Urval

I undersökningen gjordes ett subjektivt och ett bekvämlighetsurval. Genom det subjektiva urvalet riktade vi in oss på relativt få personer som valdes ut medvetet för undersökningens syfte. Enligt Denscombe (2018) fungerar denna typ av urval när forskaren har en tidigare kännedom om de människor som ska delta i studien. Urvalet väljs ut genom tidigare erfarenhet, kunskaper och/eller hur relevant det är för studien (Denscombe, 2018). I vår undersökning valde vi att intervjua behöriga lärare i fritidshem/fritidspedagoger som vi tidigare lärt känna genom VFU-perioder och tidigare arbetslivserfarenhet. På det sättet hade vi en tidigare kännedom om deltagarna i undersökningen. I och med att vi valde ut deltagare vi lärt känna sedan tidigare har vi även gjort ett bekvämlighetsurval. Vi hade kunnat, om det funnits utrymme för det tidsmässigt, skicka ut en förfrågan att bli intervjuad till ett bredare spann av fritidshemslärare/fritidspedagoger.

Det är vanligt förekommande att urval präglas av bekvämlighet och det är rimligt att dra slutsatsen att det mest fördelaktiga urvalet väljs vid begränsade resurser, exempelvis tid eller pengar (Denscombe, 2018). Vidare beskriver Denscombe (2018) att kriterierna i ett bekvämlighetsurval är att det som ska studeras är lättillgängligt och fördelen med urvalet är att det är billigt, enkelt och tidsbesparande.

4.4 Genomförande

Inför intervjuerna skrevs ett missivbrev och en tillhörande medgivandeblankett som skickades ut till fritidshemslärarna via epost mellan 2-3 veckor innan intervjuerna startade, se bilaga 1. Innan intervjuerna skrev vi också en intervjuguide (se bilaga 2), vilket ingår i ett semistrukturerat arbetssätt. Alla frågor i intervjuguiden ställdes i varje intervju, i vissa intervjuer besvarades dock vissa av frågorna "av sig själv", exempelvis att två svar från fritidshemsläraren bakades in i varandra eller att svaret på den första frågan även inkluderade den efterföljande frågan. Varje intervju skedde enskilt med respektive fritidshemslärare på deras arbetsplats eller digitalt. Intervjuerna dokumenterades via ljudinspelningar och

kompletterande anteckningar. Fritidshemslärare hade fått information innan intervjun startade att inspelning kommer att ske. Kompletterande anteckningar kan ses som en slags säkerhetsåtgärd ifall tekniken inte fungerar (Ahrne & Eriksson-Zetterquist, 2015).

4.5 Analys

Vi valde att göra en tematisk analys. Braun och Clarke (2006) beskriver tematisk analys som en metod som hjälper till att identifiera, analysera och hitta teman. Den tematiska analysen fokuserar på innehållet av det som beskrivs och inte hur berättandet går till (Rennstam & Wästerfors, 2015). Viktiga steg i analysen är att detaljerat granska materialet, identifiera olika teman och kategorisera materialet (Denscombe, 2018).

Inspelningarna transkriberades i dialogform genom dikteringsverktyget i Word och därefter påbörjades sorteringen. Vårt analysarbete började med att sortera och reducera materialet för att sedan leta efter mönster och teman. Genom sorteringen av materialet har det även gjorts en reduktion, det vill säga medvetet ta bort innehåll som inte är relevant i relation till frågeställningarna (Rennstam & Wästerfors, 2015). Att materialet behöver läsas upprepade gånger och därefter sorteras är nödvändiga delar i att analysera kvalitativt material enligt Rennstam och Wästerfors (2015). I en kvalitativ undersökning "...är inte mängden data som är viktigaste [...] utan variationen och innebörden" (Rennstam & Wästerfors, 2015, s.222).

Det transkriberade materialet lästes flera gånger och sorterades in i tre huvudkategorier som gav insikt i våra frågeställningar och teoretiska anknytning. Dessa tre kategorier var 1. *Kunskap om och inställning till utomhuspedagogik*, 2. *Möjliggörande och begränsande faktorer* och 3. *Undervisningens dimensioner*. Den första kategorin valdes för att kunna besvara frågeställningen "Vad har lärare i fritidshem för förståelse för och inställning till utomhuspedagogik?". Den andra kategorin valdes för att besvara frågeställningen "Vilka faktorer påverkar grundlärares möjligheter att bedriva utomhuspedagogik i fritidshemmet och vilka faktorer beskrivs som begränsande?" och kategori tre valdes för att besvara den sista frågeställningen som lyder "Hur ser lärare i fritidshem på valet av plats i relation till aktiviteten/undervisningens syfte, innehåll och metod?". Därefter delade vi in det empiriska materialet i varje huvudkategori i olika underteman. Kodning av data ska göras på ett systematiskt sätt och kan baseras på saker som "en typ av händelse, en typ av handling, en åsiktsriktning, förekomsten av ett särskilt ord eller uttryck, en underförstådd betydelse eller åsikt" (Denscombe, 2018, s.405).

4.5.1 Teman

Teman i kategorin *kunskap om och inställning till utomhuspedagogik* var lärares kompetens och personligt intresse. För kategorin *ramfaktorer* användes teman *säkerhet, organisation, praktiska faktorer och närmiljö*. Vi valde fyra teman för kategorin *didaktik*, dessa var *innehållet i undervisningen; fri lek, praktiska övningar och utforskande arbete; kognitiv, social och kreativ utveckling samt skogen, skolgården och närmiljön*.

När sorteringen av de olika teman var klar sammanställdes materialet. Exempelvis listade vi alla lärares svar som hade fått temat *organisation* för att enklare få en överblick och kunna identifiera likheter, skillnader, samband och mönster från intervjuerna. Sammanställningen av detta finns under avsnittet resultat.

4.6 Validitet, reliabilitet och generalisering

Validitet hänvisar till hur giltig den insamlade datan är för studien och handlar om vad som mäts (Barmark & Djurfeldt 2015). Denscombe (2018) beskriver validitet som “*..relevansen, noggrannheten och precisionen i data*” (Denscombe, 2018, s.386) . Ett av de första stegen i en studie är att komma fram till vad det är som man vill undersöka (Barmark & Djurfeldt, 2015). Validiteten påverkas bland annat av vilka frågor som ställs men även av svaren, det vill säga om svaren inte överensstämmer med verkligheten minskar validiteten (Denscombe, 2018). I denna studie har frågeställningarna, syftet och den teoretiska anknytningen bearbetats flera gånger för att vi ska komma fram till vad som ska undersökas. Vi formulerade även en intervjuguide med frågor anpassade till det som vi ville undersöka. Intervjuerna spelades in för att vi skulle kunna lyssna i efterhand och inte orsaka något tvivel vad respondenterna faktiskt sa under intervjun. Vi ser inte heller något skäl att tro att det som respondenterna sa inte återspeglas i verkligheten.

Reliabilitet är ett mått på hur pålitlig undersökningen är och handlar om hur undersökningen har gått till och vilken data som har använts (Johannessen m.fl, 2019). Ett exempel hur reliabiliteten försämras i en intervjustudie är om frågorna är svåra att förstå (Barmark & Djurfeldt, 2015). I denna studie är det svårt att avgöra hur hög reliabiliteten är då undersökningen bara skett en gång, det vill säga våra frågor ställdes bara en gång till varje respondent. Barmark och Djurfeldt (2015) skriver att reliabiliteten i en undersökning kan testas genom att ställa samma frågor i flera undersökningar men det är sällan som vare sig forskare eller studenter har möjlighet till detta då det krävs resurser och tid. Vissa av våra frågor kan ha ansetts vara svårformulerade, men i och med att vi valde ut respondenter som arbetar i fritidshem och där utomhuspedagogik inte är något helt främmande, anser vi att respondenterna är insatta i ämnet och därmed är det mindre risk att de misstolkade frågorna.

Generalisering innebär hur resultatet från en studie kan överföras till en bredare population (Barmark & Djurdeldt, 2015). I och med det begränsade urvalet i denna studie anser vi inte att resultatet går att generalisera. Detta går i linje med vad Denscombe (2018, s.427) skriver att det är svårt att generalisera resultat från kvalitativa studier som ofta utgår från ett relativt litet urval.

4.7 Etiska ställningstaganden

Under arbetets gång har vi följt Vetenskapsrådets (2017) krav på god forskningssed. I detta ingick det att vi skrev ett missivbrev och en medgivandeblankett som skickades ut till utvalda lärare inför intervjuerna. I missivbrevet framgick det att det var frivilligt att delta och att informanterna alltid har möjlighet att ångra sig att delta. Detta överensstämmer med vad Johannessen m.fl (2019) skriver att det ska vara frivilligt att delta i en undersökning och att det är forskaren som ansvarar för att detta är tydligt. Vi utövade inte heller någon påtryckning eller påverkan på våra intervjupersoner (Vetenskapsrådet,1990/2002). Vidare anonymiserades alla personer genom att de inte nämndes vid namn eller vilken skola de arbetar på. Vi var även noggranna var vi förvarade vår kodnyckel så att informanternas anonymitet kunde garanteras (Vetenskapsrådet, 2017). Allt material där det framgår informanternas identiteter och eventuella andra ledtrådar, som inspelat material, raderas efter avslutat examensarbete.

5 Resultat och analys

I detta kapitel redovisar vi det empiriska materialet i relation till vårt teoretiska ramverk; didaktik och ramfaktorer. I vårt analysarbete utgick vi från de tre huvudkategorier vi hade i vår intervjuguide som byggde på våra tre frågeställningar. I vårt analysarbete utkristalliserades flera empiriska teman under respektive huvudkategori. Vi har valt att benämna våra respondenter som Lärare 1, Lärare 2 o.s.v. Vi redovisar våra tre kategorier med följande rubriker: *Kunskap om och inställning till utomhuspedagogik, möjliggörande och begränsande faktorer och undervisningens dimensioner.*

5.1 Kategori 1 Kunskap om och inställning till utomhuspedagogik

I genomgången av vårt empiriska material kunde vi se att det finns en grundläggande kunskap om vad utomhuspedagogik innebär och att lärarnas personliga engagemang har betydelse för om och i vilken utsträckning de har undervisning utomhus. Detta leder fram till två teman vilka vi benämner som *lärares kompetens* och *personligt engagemang*.

Tema 1:1 Lärares kompetens

Samtliga respondenter uttrycker att den upplevelsebaserade undervisningsformen är positiv för lärandet. Den gemensamma uppfattningen är att omväxlande lärmiljöer är bra för elever. Att välja platser utomhus tycks vara ett sätt för lärarna att skapa variation i undervisningen och att det är bra för att tillgodose olika behov hos eleverna. Exempelvis beskriver Lärare 1 och Lärare 2 att en utomhusmiljö skapar mer friutrymme för eleverna än vad som finns i ett klassrum.

Lärare 1: *"...vissa barn har mer sprall i benen... Det betyder inte att de inte lyssnar. Eller inte jobbar. Man anpassar miljön till dem liksom. [...] och det är det som är så bra med utomhuspedagogik då, för då är man ju mera aktiv. Man är mer inkluderat i aktiviteten och styr den med dig själv. Det händer någonting som fångar uppmärksamheten också."*

Lärare 2: *"Där man har en annan möjlighet att röra sig fritt utan att skapa oro hos de andra i klassen så ser jag utomhuspedagogiken som ett sätt för inläring som passar fler barn. För att [...] du måste inte sitta still, du måste inte vara prata tyst."*

Här exemplifieras hur lärarna beskriver kunskap om utomhuspedagogik och hur de sedan omsätter denna kunskap i praktiken. Detta kan man förstå utifrån lärares *didaktiska kompetens* som är en av dimensionerna i den utvecklade didaktiska triangeln (Lindström & Pennlert, 2022). Med detta menas att lärare har kompetensen att förstå hur man kan stimulera elevernas lärande genom att hitta bra och varierande sätt för undervisningen (Jank & Meyer, 1997; Lindström & Pennlert, 2022).

Ytterligare exempel på lärarnas kunskaper om utomhuspedagogik som metod är att de på ett teoretiskt plan beskriver utomhuspedagogikens betydelse för det kognitiva, alltså själva

lärandet. Lärarna framställer att inläringen underlättas genom sinnesintryck och upplevelser utomhus. Följande citat visar på förståelse för hur verklighetsanknytning påverkar lärandet:

Lärare 2: *"... de fick dra en lapp och så fick de ett ord som slät, varm, kall och så skulle de leta efter material som hade de här egenskaperna i naturen. Och så fanns det en elev som var nyanländ och som fick ordet skrovlig. Och ja, och så hittade vi en gammal en tall. Alltså barken på en tall är skrovlig. Och hur den här eleven bara kramade den här; står och kramar den här tallen bara känner med handen, upp och ner så här bara "skrovlig, skrovlig" och du vet det här att kunna en sån här helt abstrakt ord som skrovlig alltså och kunna få känna det!"*

Ytterligare en komponent i den utvecklade didaktiska triangeln är lärarens *ämneskompetens* (Lindström & Pennlert, 2022). Ovan uttalande visar på detta då en del av att vara kompetent inom ett ämne innefattar att se möjligheter till länkar mellan olika ämnesområden och utnyttja dessa för att skapa varierande undervisning.

Förutom vetskapen om hur lärandet påverkas av utomhuspedagogiken framgår det i flertalet av intervjuerna att lärare reflekterar kring hälsoaspekterna kring att vistas utomhus. De beskriver exempelvis hur en skogsmiljö kan ha en lugnande effekt och att människor behöver fysisk aktivitet.

Lärare 5 *"Dels för att naturen är helande, det finns ju forskning på och det är det. [...] att naturen helar på något sätt liksom eller avstressar. Och det är klart att barnen också känner av detta, för det gör alla människor, det har de forskat på."*

Lärare 2 *"Att förstå att deras kropp är gjord för utmaningar, att man behöver behöver klättra, hoppa springa, man behöver röra på sig, man behöver lyfta saker som är tunga man behöver känna olika och det finns ju massa forskning som visar just det här, att man behöver känna olika underlag under fötterna..."*

I ovan citat beskriver lärarna hur fysisk rörelse kan utveckla elevers motorik och att utomhusmiljöer kan vara stressreducerande. Vidare uttrycker några av respondenterna att vistelse i natur och närmiljö är positivt:

Lärare 4: *"Det handlar ju om både deras miljö, alltså få en känsla för naturen och miljön och göra dem lite bekanta med vad vi har här ute."*

Detta kan också förstås utifrån den utvecklade didaktiska triangeln (Lindström & Pennlert, 2022) där *ämneskompetensen* och lärarens *didaktiska kunskaper* leder till att läraren använder sig av utomhuspedagogik för att utveckla elevernas förståelse för hur vi människor påverkar vår natur (Lindström & Pennlert, 2022). Utomhuspedagogik blir alltså en del i att arbeta med hållbar utveckling.

Flera av respondenterna ger exempel på hur de arbetar med utomhuspedagogik i sin verksamhet medan några av respondenterna beskriver att de inte aktivt utövar den undervisningsformen:

Lärare 3: *"...jag hade velat få in det mer i den samverkan jag själv har för att kunna vara ute, och göra aktiviteter utifrån vad vi jobbar med [...] det är min egen planering*

och min, att jag själv inte säkert vet vilka aktiviteter vi ska göra utifrån vad skolan gör.”

Lärare 4: Men när man väl ska komma på någonting så där, då kommer det inte bara så på rak arm. Utan man får tänka efter och det är ju synd egentligen, för det är ju en hel värld där ute. [...] Egentligen behöver man väl läsa på lite och gå någon fortbildning.”

Lärarna uttrycker en osäkerhet kring planeringen av utomhuspedagogik och vill utveckla sina kunskaper. Detta kan förstås utifrån vad Lindström och Pennlert (2022) kallar för undervisningens villkor, där lärarens *erfarenhet* är en aspekt. Undervisningens förutsättningar beror av en mängd olika faktorer, både samhälleliga och individuella, där lärarens erfarenheter är en av dem (Jank & Meyer, 1997). Kollegialt lärande är ett sätt som Lärare 3 uttrycker skulle kunna vara givande, att dela med sig av sina erfarenheter till varandra. Lindström och Pennlert (2022) menar att den samlade erfarenheten som finns på en skola eller i ett arbetslag möjliggör en bredare kompetens som är gynnsam för eleverna. Detta förutsätter ett gott samarbete där arbetslaget kartlagt vilka kompetenser som finns för att sedan använda dessa på bästa sätt (Lindström & Pennlert, 2022).

Tema 1:2 Personligt engagemang

Samtliga respondenter beskriver att de upplever det positivt att vara utomhus vilket vi ser genom uttryck som att det är skönt att vara ute, få frisk luft och att eleverna blir piggare. Men av intervjuerna framkommer variationer av hur lärare ser på att bedriva utomhuspedagogik. Flera av respondenterna uttrycker ett stort engagemang, där de ser det som en självklarhet:

Lärare 5: ”Nej, jag tycker det är fantastiskt. Att kunna använda naturen som lärmiljö.”

Lärare 2: ”Så det finns absolut inga hinder från att vara utan det sitter i vårt huvud. [...] det finns inga nackdelar med att vara ute.”

Några av respondenterna som uttrycker ett engagemang har också ett personligt intresse av att vistas i naturen. De utövar olika former av friluftsliv privat och flera verkar ha haft en uppväxt präglad av friluftsliv med fiske, scouting etc.

Två av de sex intervjuade lärarna beskriver hur de ibland upplever ett motstånd i att gå ut om det regnar eller om barngruppen inte visar intresse:

Lärare 3: ”...det finns inget dåligt väder så, men så finns det ju dåligt väder.”

Intervjuare: ”Men det finns en tröskel som är utifrån barngruppens intresse?”

Lärare 4: ”Det finns det. Inte bara därifrån även från mitt eget och tyvärr alltså flera kollegor också. [...] Man har för lite vana...”

Det här kan man förstå utifrån flera av undervisningens villkor, dels elevernas intressen och önskemål men också lärares engagemang, ork, värderingar och attityder (Lindström & Pennlert, 2022). Det som upplevs begränsande hos vissa respondenter ses som självklarheter för andra och det tenderar finnas en meningsskiljaktighet hos lärarna som kommer till uttryck så här:

Lärare 2: *"Vi har en utomhusmiljö som gör oss friska och sen så använder vi inte den? Och sedan undrar vi varför vi är sjuka? Ja. För att vi inte tål regn?"*

Lärare 5: *"För mig är det självklart, men jag vet att det inte är självklart för alla för tyvärr är det ju så. Gillar man inte själv som vuxen och vara ute så är det klart att då är det lite segare."*

Av de här uttalandena synliggörs en viss spänning lärare emellan. En av lärarna reflekterar kring hur lärarnas personliga engagemang skapar olika förutsättningar för eleverna:

Lärare 4: *"Ja vi behöver prata ihop oss och ha en plan. [...] Det ska inte bara behöva handla om att vissa pedagoger brinner för någonting så att det blir så att det händer, för då har ju vissa barngrupper tur som får den som har man då pratar dom om det, jaha då gick dom igenom det. Å andra som inte gör det, utan om alla ska göra det, så får alla samma."*

Här synliggörs lärarens förmåga att reflektera över sina erfarenheter i syfte att utveckla arbetet i samverkan med övriga kollegor, vilket ingår i *lärarens kompetens* (Lindström & Pennlert, 2022).

5.2 Kategori 2 Möjliggörande och begränsande faktorer

För att bedriva utomhuspedagogik är det många faktorer som påverkar om det är praktiskt genomförbart eller ej. I vårt empiriska material ser vi att lärarna uttrycker sig kring olika möjligheter och begränsningar. De här faktorerna har vi tematiserat utifrån empirin och vi rubricerar dem *säkerhet, organisation, praktiska faktorer, närmiljö* samt *personligt engagemang*.

Tema 2:1 Säkerhet

Lärarna upplever frågan om säkerhet på olika sätt. Några av respondenterna ser säkerhetsrisker och några ser riskerna men anser att de är hanterbara. Exempel på säkerhetsaspekter är trafiksituationer, skaderisker, allergier och fästingar. En av lärarna reflekterar kring risken för att elever kan rymma:

Lärare 2: *"...det är den risken jag ser alltså. Det är ju den här rymningsaspekten alltså. Och visst, det finns dokumenterat och det händer, men det är så sällan med tanke på hur ofta man är i skogen. Att det kanske, på något vis kan det uppvägas alltså, det kan inte stoppa oss från att våga försöka."*

Här kan lärarens arbetslivserfarenheter ha betydelse då lärarens upplevda erfarenheter (Lindström & Pennlert, 2022) leder till bedömningen att det ändå är rimligt att gå iväg med en barngrupp. Vidare uttrycker några av lärarna att gruppstorleken kan vara en aspekt i relation till säkerhet då det är svårare att ha uppsikt över hela gruppen. En av respondenterna upplever att eleverna blir mer risktagande när de befinner sig i vissa miljöer, exempelvis skogen då de vill klättra i träd och balansera nära bergskanter. Sammanfattningsvis framgår det av empirin att lärare är medvetna om säkerhetsaspekterna kring att vara på andra platser än på skolans

område. De tar hänsyn till riskerna och utifrån sina bedömningar väljer eller inte väljer de att gå till olika platser.

Tema 2:2 Organisation

Flertalet av respondenterna uttrycker att de behöver ta hänsyn till hur många elever det är i barngrupperna och att de behöver veta hur många vuxna de är för att bedöma om en viss aktivitet är aktuell eller ej.

Lärare 1: "Det har ju och med antal pedagoger per barngrupp. Det och elevantalet ska man ju vara ärlig [...] så vi ligger väl i snitt säkert på en 37 barn, åtminstone varenda eftermiddag. Då är vi 2 personal. [...] Det betyder inte att man inte kan göra någon form av utomhuspedagogik, men det begränsar ju vilken typ av aktivitet där man kan ha."

Vissa faktorer går utanför lärarnas egna möjligheter att påverka och enligt Lindström och Pennlert (2022) är skolans organisation en sådan faktor. Storleken på barngrupperna och hur många elever per lärare är inte beslut som tas av lärarna själva utan något som de får förhålla sig till. Detta kan förstås som en fysisk och administrativ ramfaktor enligt ramfaktorteorin (Lundgren, 1984). Den här typen av yttre faktorer kan påverka vilken kvalitet verksamheten får (Lindström & Pennlert, 2022).

Tema 2:3 Praktiska faktorer

Undervisning utomhus innebär att lärare behöver tänka igenom praktiska detaljer. I intervjuerna framkommer det att utrustning för att laga mellanmål behöver finnas, att lärarna och eleverna behöver ha funktionella och torra kläder samt att det kan uppfattas som svårt att göra toalettbesök exempelvis i en skogsmiljö. Elevernas fysiska och psykiska förutsättningar är en aspekt enligt respondenterna. Vidare är det flera av lärarna som påpekar att tiden är en faktor att förhålla sig till:

Lärare 3: "Ja, med allt som gäller mellanmål och allt annat så blir det ju så. Om man skulle gå vid kl 2 så hinner man inte, även om det ligger nära, så är det ju en promenad. Kan man gå upp för att hinna ner?"

Enligt Lindström och Pennlert (2022) är tid en ramfaktor, där timplanen anger hur mycket tid som finns till förfogande. Fritidshemmets verksamhet och undervisning sker främst efter skoldagens slut och lärarna behöver ta ställning till hur denna tid ska användas. Exempelvis kan det ta för lång tid att förflytta sig vilket går ut över det egentliga syftet med den tänkta undervisningen. En annan tidsaspekt som faller under ramfaktorer är den hur mycket planeringstid läraren får:

Lärare 5: "Utomhuspedagogik kräver ju lite mera att man får ju planera lite alltså, du har ju inte materialet. Alltså, du behöver ju ta med visst material, så att det kräver lite planering så att säga."

Andra praktiska delar att förhålla sig till är exempelvis undervisningsmaterial. En av respondenterna uttrycker sig positivt kring detta:

Lärare 2: *"...man kan flytta ut material [...] naturmaterial är ju gratis [...] Man får vara lite pragmatisk i förhållande till materialet så att man kan genomföra sina lektioner. [...] Sen har vi ipads och datorer som går på liksom 3, 4 och 5, 3, 4 och 5G nätet och som med vattenskydd så att vi kan även ha digitala verktyg utomhus."*

Även vädret är en begränsande faktor enligt några av respondenterna. En av lärarna beskriver att elevernas sinnesstämning kan påverkas negativt av regn och blåst. Lärare 2 beskriver hur lärares egna beteende kan hjälpa när vädret är ett motstånd:

Lärare 2: *"...och det ösregnar, då måste jag ju stå där beredd i mitt fulla regnställ. Jag måste ju stå där med min regnhatt på och visa att det här vi ska vara. Det här är inte farligt. Det här är helt OK."*

Tema 2:4 Närmiljön

De miljöer som finns runt skolan är resurser som fritidshemmet kan använda sig av. Samtliga respondenter arbetar på skolor där det finns gott om kringliggande naturområden och lekplatser. Lärarna har tillgång till varierande lärmiljöer och kan utnyttja närliggande platser i sin undervisning. Närsamhällets utbud är en ramfaktor, som beroende på vad som finns, kan användas i undervisningen enligt Lindström och Pennlert (2022). En av lärarna berättar om en tidigare arbetsplats där förutsättningarna såg annorlunda ut:

Lärare 3: *"Där jag jobbade tidigare inne i stan, var det väldigt, det gick inte att gå till skogen. Däremot kan man jobba med mycket annat som trafik och sådana saker som blir så väldigt naturligt för att det var det vi mötte dagligen."*

Var skolan är belägen blir en faktor till vilket innehåll undervisningen utomhus får vilket ovan citat exemplifierar (Lindström & Pennlert, 2022).

Tema 2:5 Personligt engagemang

Något som blir tydligt i intervjuerna är att det personliga engagemanget är en möjliggörande eller begränsande faktor. Det är ingen ramfaktor i den meningen, men verkar ha en betydelse för om läraren väljer eller inte väljer att använda sig av utomhuspedagogik. Några av respondenterna uttrycker att vädret är en begränsande faktor medan andra anser att det inte har någon betydelse. Vi har skrivit fram detta under Kategori 1, men nämner det här då det visar sig ha en betydelse i termer av möjliggörande eller begränsande faktorer.

5.3 Kategori 3 Undervisningens dimensioner

I denna kategori synliggörs hur lärarna förhåller sig till och använder sig av de didaktiska frågorna *vad, hur, varför* och *var*. De här didaktiska frågorna synliggörs när respondenterna beskriver vad de gör i sin verksamhet och vi har grupperat dem i följande teman: *Innehållet i undervisningen; fri lek, praktiska övningar och utforskande arbete; kognitiv, social och kreativ utveckling samt skogen, skolgården och närmiljön.*

Tema 3:1 Innehållet i undervisningen / ”vad”

Utifrån den didaktiska frågan ”vad” ska eleverna träna på eller bearbeta för att lära sig något kan vi i vårt intervjumaterial se exempel på sådant lärostoff. Innehållet / lärostoffet kan sorteras in under olika *aspekter av ett ämnesinnehåll* (Lindström & Pennlert, 2022) som exempelvis estetik. Flera av lärarna ser skapande arbete (estetik) som ett innehåll där de använder sig av naturens material.

Förutom estetiskt innehåll beskriver majoriteten av respondenterna att allemansrätten är ett lärostoff de arbetar med. Flera av lärarna beskriver hur de arbetar med frågor som vad man får och inte får göra i naturen, varför man inte får skräpa ner och varför man inte får bryta grenar o.s.v. Vidare berättar flertalet av lärarna hur de arbetar med hållbar utveckling i sin undervisning utomhus:

Lärare 6: ”Det är lätt att sitta i ett klassrum och prata om att släng inte så mycket papper eller si och så. Men ibland behöver man få komma ut och liksom se naturen och förstå vad som händer lite grann, förstå hela processen med vad träd gör för oss och naturen också man kan se när man går till skogen och folk slänger skräp överallt och kan prata om sådana grejer...”

Fritidshemmet är en social arena och våra respondenter beskriver att de arbetar med relationer. Ett vanligt förekommande undervisningsinnehåll handlar om att låta eleverna träna på att etablera och bibehålla goda kamratrelationer:

Lärare 5: ”...runt elden så pratar barn med varandra som kanske inte pratar så mycket med varandra. Men där står man ju för att grilla sin macka och de grillar ju liksom slumpmässigt de får, de får en siffra [...]och då hamnar de ju med olika varje gång och det blir ju ändå en form av samtal här runt elden.”

Ovan citat tydliggör att värdegrundsarbetet och det sociala samspelet utgör en stor del av undervisningen på fritidshemmet (Lgr22, 2022).

I vårt material kan vi också se exempel på att undervisningsinnehållet kan vara matematik, språk, matlagning, täljning, konstruktion i form av kojbygge, lekar och spela med brädspel. De här olika aktiviteterna kan ses som lärostoff vilka kan sorteras in under olika aspekter av ett ämnesinnehåll (Lindström & Pennlert, 2022). Eleverna kan utveckla förståelse för *samband* exempelvis om ämnesinnehållet är hållbar utveckling – då eleverna ser att naturens välmående är beroende av hur vi människor behandlar den. Detta sätt att kategorisera olika aspekter av ett ämnesinnehåll kan vara en hjälp för lärare i sin planering och dessa typologier (Englund, 1997) blir didaktiska verktyg. De empiriska exemplen på innehåll kan förstås i relation till ämnesrelaterade aspekter som *estetik* (skapande av naturmaterial), *handlingar* (när de bearbetar allemansrätten) och *relationer* (skapa nya vänskaper) o.s.v. (Lindström & Pennlert, 2022).

Tema 3:2 Fri lek, praktiska övningar och utforskande arbete / ”hur”

Enligt Lindström och Pennlert (2022) används ofta flera olika metoder överlappande under en aktivitet eller lektion vilket kan vara gynnsamt för elevernas lärande. I vårt empiriska material ser vi exempel på olika metoder som lärarna använder sig av:

Lärare 2: *”Sen har jag också jobbat med motsatsord [...] där de fick dra en lapp och så fick de ett ord som slät, varm, kall och så skulle de leta efter material som hade de här egenskaperna i naturen.”*

I ovan exempel kan vi se att läraren använder sig av en upplevelseövning som går under kategorin ”förklarande/förmedlande metod” (Lindström & Pennlert, 2022, s.35). Vilken även nedan undervisningstillfälle kan förstås som:

Lärare 4: *”Vi har ju den här förmånen med dammen och alla grodorna där om man tittar på nu, hur vad som händer när allting väcks till liv när naturen vaknar. [...] Vi går dit med smågrupper istället. och så tittar vi på hur det går för dem. Ja, de är ju barnen kan ju vara där hur länge som helst och det blir ju nästan lite sex och samlevnad när barnen som det hette förr. Det väcker andra frågor. Vad gör de? Ja, men hur blir det grodor liksom? Vad? Vad kommer alla ägg in ifrån?”*

Här ser vi även hur läraren använder sig av en ”undersökande /problembaserad metod” (Lindström & Pennlert, 2022, s.35) där eleverna ställer frågor om grodor som de sedan kan hitta svar på. Men även en ”interaktiv metod” (Lindström & Pennlert, 2022, s.35) där läraren för en dialog med eleverna och eleverna för samtal med varandra i gruppen. Detta kan också förstås utifrån fritidshemmets didaktik där det situationsstyrda lärandet utgör en stor del av fritidshemmets undervisning (Ackesjö & Haglund, 2021). I ovan exempel har eleverna visat ett intresse som läraren fångat upp och vidareutvecklat till en lärandesituation.

En viktig del i fritidshemmets verksamhet är leken (Lgr22, 2022) och flertalet respondenter beskriver hur de ger leken fritt utrymme. Här är ett exempel på det:

Lärare 4: *”Mycket fängelse, lek och att man ska hämta varandra och rädda varandra eller fånga varandra. [...] Det är mycket skattjakter och de gräver och de hittar grejer och samlar. [...] det är så fantastiska rollekar som man inte alls ser på skolgården.”*

Ovan exempel är en ”gestaltande metod” (Lindström & Pennlert, 2022, s.35) där eleverna får utrymme att använda sin fantasi. Leken är ett sätt för elever att distansera sig från verkligheten och därmed kunna bearbeta och förstå den (Lindström & Pennlert, 2022).

Några av respondenterna berättar att de låter eleverna tälja, laga mat och göra upp eld vilka kan ses som ”färdighetstränande metoder” (Lindström & Pennlert, 2022, s.35). Även exempel på språkaktiviteter och matematik beskrivs av några respondenter och då i den meningen att de övar och tränar på det. Utöver ovan exempel berättar flera av lärarna att de ofta utgår från vad som händer i stunden:

Lärare 1: *”... jag är ju väldigt för det här upplevelsebaserade och det situationstyrda när man är utomhus. Att barnen får göra sina egna upptäckter [...]Gå dit där du vet att de har koja? Ja ja. Och fråga då oj, vilken fin koja. Syftet är ju att snappa upp dom här situationerna. Det situationsstyrda lärandet på något sätt, för det som händer där och då.”*

Lärare 2: *”... jag jobbar ju med det hela tiden när vi är ute i skogen på fritids. Men där blir lärandet mer frivilligt, alltså att det är situationstyrt. [...] när jag kommer ut i skogen med fritidshemmet då är det här utforskande utifrån barnets initiativ det som är viktigast för mig. När de upptäcker myrstacken eller när, vad är detta för en*

blomma? Vad är det? Här är en knopp, liksom? Där blir deras initiativ grunden för hur jag jobbar och lär och tränar och jämföra och lyfter det.”

Fritidshemmets didaktik utgår mycket från ett situationsstyrt lärande (Ackesjö & Dahl, 2022). Där elevernas nyfikenhet på det som finns runt omkring dem i just den stunden blir det lärostoff som hamnar i fokus. Denna typ av undervisning skiljer sig från traditionell undervisning i den meningen att den inte är planerad i förväg eller har ett specifikt lärandemål (Ackesjö & Haglund, 2021). Även i en planerad undervisning finns det utrymme för det situationsstyrda lärandet. Exempelvis i samband med att tälja kan en diskussion om varför man blöder och hur man tar hand om ett skärsår.

Tema 3:3 Kognitiv, social och kreativ utveckling / ”varför”

En grundläggande del av undervisningens dimensioner är syftet, alltså frågan *varför* eleverna ska bearbeta ett visst lärostoff (Lindström & Pennlert, 2022). Övergripande mål formulerar vilka kompetenser eleverna ska utveckla i stort och kan förstås som något som eleverna ska göra exempelvis att beskriva, att känna till, att kunna använda, att skapa (Lindström & Pennlert, 2022). I vårt empiriska material finns exempel på vad lärarna har för syfte med sina aktiviteter. Ett syfte som är återkommande är att eleverna ska kunna ta ansvar och samarbeta vilket går under aspekten *socialt lärande* (Lindström & Pennlert, 2022). Exempel på hur det visar sig i empirin är genom följande citat:

Lärare 6: *”...jag tänker också att det är ett ganska bra sätt att lära dem klarar sig lite själva [...] när vi har gjort mat och det så har de fått göra mycket. Liksom testat på saker själva och jag tänker att det blir färdigheter som man behöver ha. Man lär sig bli mer självständig.”*

Några av respondenterna beskriver hur de använder utomhuspedagogik i syfte att utveckla det *kognitiva lärandet* hos eleverna. Det sker främst under skoldagen, alltså där fritidslärarna samverkar med klasslärarna för att skapa varierande undervisning. Exempel på det är att arbeta med matematik eller språk:

Lärare 5: *”...vi jobbar praktiskt matte [...] Och det är tiotalen, säger vi då. Ja, men då jobbar ju vi praktiskt med tiotalen. Man leker en lek, exempelvis den här när man står och säger 6, då ska den andra svara 4 för det är 10-kompisarna...”*

En annan aspekt av det *kognitiva och kreativa lärandet* är att kunna lösa problem vilket visar sig ha en plats i fritidshemmets undervisning. Nedan finns ett exempel på hur läraren ser på problemlösning i samband med kojbygge:

Lärare 1: *”...gå dit där du vet att de har koja [...] Men vad skulle hända om ni flyttar på den här pinnen eller sätter den så och får de kanske att testa andra lösningar som de redan är på gång och liksom klura ut? Men liksom ge dem en puff på vägen [...] varför tror ni att den ramlar ner när ni sätter den så...”*

En av lärarna reflekterar över att eleverna behöver träna på att bedöma risker i sin närmiljö och menar att vi vuxna gör tillvaron för säker så barnen aldrig får tillfälle att träna på att se vad som kan vara farligt eller inte. Syftet med att vara i olika miljöer som är mer eller mindre riskfyllda, kan förstås utifrån syftet att utveckla *etiska* och *emotionella* aspekter hos eleverna

(Lindström & Pennlert, 2022), där de får möjlighet att träna upp sin förmåga att bedöma om någonting farligt samt att uppleva och leva sig in i en situation eller känsla.

Tema 3:4 Skogen, skolgården och närmiljön / "var"

Utomhuspedagogiken utgår från *var* lärandet ska ske, där platsen i sig utgör en del av undervisningen (Szcześpanski, 2008). I traditionell undervisning utgår lärarnas planeringar från klassrummet, men i lärarens *didaktiska kompetens* ingår att variera undervisningen. Läraren har till uppgift att välja lämpliga metoder utifrån vilket innehåll som ska bearbetas, där valet av plats blir en metod i sig. I vårt empiriska material ser vi att lärarna använder sig av närliggande miljöer såsom skolgård, skog och lekplatser. Nedan ser vi exempel på hur lärare väljer plats i relation till innehåll och syfte:

Lärare 3: *"...gå till lite olika skogar. Men väl där så har det blivit ganska mycket fri lek när vi väl kommer dit. [...] Ytorna i sig kan vara jättebra och. Inga väggar så man kan sprida ut sig på ett annat sätt och man kan komma in i leken på ett annat sätt om man har en större yta..."*

Lärare 4: *"... skolgården ser ut som den gör alltid. [...] men skogen är ju, det är ju alltid någonting nytt. Nya vrår man inte upptäckt och vi har ju många olika delar av skogen."*

Ovan citat är exempel på hur platsen i sig skapar ett utforskande arbete och utrymme för den fria leken, där fantasi och sociala relationer utvecklas. Flera av respondenterna använder skolgården som en lärmiljö genom att spela musik och dansa eller ta med brädspel ut. Närområdets utbud påverkar vad innehållet kan bli och en av lärarna beskriver att de bland annat har skatepark och ishall i närheten. Flertalet av respondenten beskriver att platsen de väljer öppnar upp för annat lärande än det som var avsikten.

Lärare 2: *"Ja, det är väldigt situationsstyrt, det är ju det utomhusmiljön gör [...] att undervisningen blir situationsstyrd och då blir det ju också till viss del lustfylld och meningsfull blir den ju också då när man, kan överföra det till någonting som man är just där och då intresserad av."*

Fritidshemmets verksamhet utgår mycket från det situationsstyrda lärandet och då kan valet av plats generera innehållet, likväl som att innehållet kan styra valet av plats.

5.4 Sammanfattning

Nedan följer en sammanfattning av vårt resultat inom respektive kategori.

Kategori 1: Resultaten av vår undersökning visar på en variation i användandet av utomhuspedagogik. Samtliga respondenter framställer sin förståelse för utomhuspedagogikens fördelar. Respondenterna beskriver det upplevelsebaserade lärandet som viktig i deras verksamhet och att en varierad undervisning med skiftande lärmiljöer är positivt för tillgodose elevernas behov. Flera av pedagogerna beskriver att utomhuspedagogiken är positivt för det kognitiva på så vis att lärandet gynnas av att använda kroppen och sinnena.

Vidare ser flera respondenter hälsorelaterade effekter av att vistas utomhus. Exempelvis beskrivs gröna områden som lugnande och att den motoriska utvecklingen gynnas av att röra sig utomhus. Flera av lärarna ser utomhuspedagogik som en metod för att arbeta med hållbar utveckling. De respondenter som inte aktivt använder utomhuspedagogik beskriver att de känner sig osäkra kring hur de ska planera för undervisning utomhus. Majoriteten av de intervjuade uttrycker ett personligt engagemang för att vistas utomhus. Ett fåtal av respondenterna uttrycker att det finns en tröskel utifrån elevernas och personliga intressen. Det verkar finnas en spänning lärare emellan där de med stort personligt engagemang uttrycker en viss oförståelse för lärare som inte visar på samma nivå av engagemang. En av respondenterna påpekar att eleverna inte får en likvärdig vistelse på fritidshemmet om personalen har olika engagemangsnivå i förhållande till utomhuspedagogik.

Kategori 2: Vår undersökning visar att respondenterna ser säkerhet som en begränsande faktor. Det handlar främst om skaderisk och rymning, men även uppsikt över eleverna, allergier, fästningar och trafiksituationer. En organisatorisk faktor är hur många elever det är på fritidshemmet och majoriteten av de intervjuade ser storleken på barngruppen som en faktor att ta hänsyn till. Vidare är praktiska faktorer något som kan vara begränsande och det handlar bl.a. om material för undervisning som inte alltid är anpassat för utomhusmiljö. Som motsats till det ser flera av respondenterna möjligheter med utomhusmiljön då den bidrar med naturligt material som kan användas i undervisningen, såsom kottar och mossor. Ytterligare praktiska detaljer lärarna har att förhålla sig till är kläder, både till dem själva och eleverna samt material till mellanmål. Den mest framträdande faktorn är tiden, där flera av respondenterna väljer utflyktsmål i relation till hur lång tid det tar att förflytta sig. En annan tidsaspekt är planeringstiden, där en av respondenterna påpekar att det krävs en del planering inför en utomhusundervisning. Avslutningsvis är kringliggande områden både en begränsande och möjliggörande faktor. Närmiljön påverkar vilket innehåll undervisningen får. Samtliga respondenter arbetar på skolor där det finns ett varierande utbud att tillgå, såsom flera olika skogsmiljöer och större lekplatser. En av respondenterna beskriver hur en stadsmiljö på ett naturligt sätt kan bidra till lärande om trafik.

Kategori 3: I denna del av undersökningen beskriver respondenterna exempel på innehåll i deras undervisning. Flera av lärarna arbetar med estetiska uttrycksformer där eleverna får skapa med naturens material. Hållbar utveckling är ett ämnesinnehåll som många av respondenterna ser som ett naturligt inslag när de vistas utomhus, där de samtalar med elever om exempelvis nedskräpning. Vidare arbetar några av de intervjuade med allemansrätt när de befinner sig i skogsmiljöer. Ytterligare undervisningsinnehåll som blir synligt i vårt material är praktiska moment så som att tälja, elda och laga mat men framförallt är det fokus på det sociala samspelet och den fria leken.

Valet av metod visar sig i empirin när lärare beskriver hur de arbetar undersökande, exempelvis när de tittar på grodor, samt upplevelsebaserat som när de tränar på beskrivande ord genom att leta efter en slät sten eller fuktig mossor. Flera lärare beskriver den fria leken som en viktig del i elevernas utveckling där de får möjlighet att utveckla fantasi vilket är en gestaltande metod. Det som är mest framträdande är att flera av lärarna har fokus på det situationsstyrda lärandet. Några av respondenterna beskriver hur de aktivt arbetar med det för att fånga lärandet i det som finns runt omkring dem där och då och som utgår från elevernas nyfikenhet.

Flera av respondenterna berättar att syftet med deras aktiviteter ofta utgår från ett socialt lärande. Dels beskriver de hur de vill att eleverna ska lära sig att ta ansvar men också utveckla förmågan att samarbeta. Ett annat syfte är att arbeta kognitivt i samverkan med skolans ordinarie undervisning, där en av lärarna berättar hur hen använder lek för att utveckla förståelsen för tiotalen i ämnet matematik. Ytterligare exempel på syften är att utveckla kreativa förmågor t.ex. problemlösning i samband med kojbygge. En av respondenterna framställer vikten av att få utveckla förmågan att bedöma risker, vilket elever får möjlighet till genom att vistas i miljöer som inte är tillrättalagda.

Avslutningsvis är valet av plats en del av lärarnas planering och samtliga respondenter har en stor variation av närliggande platser att tillgå. Några av lärarna använder sig främst av skolgården som lärmiljö där de har aktiviteter såsom brädspel, lek och dans. Andra respondenter ser skogen som en möjlighet till att ge den fria leken utrymme samt en arena för relationsskapande aktiviteter.

6 Diskussion

I detta kapitel diskuterar vi resultatet i relation till tidigare forskning för att sedan dra eventuella slutsatser. Vi sammanfattar sedan diskussionen i relation till våra frågeställningar. Avslutningsvis följer en metoddiskussion följt av tankar om fortsatt forskning.

6.1 Resultatdiskussion och slutsatser

I vårt resultat ser vi tre framträdande fenomen som vi väljer att lyfta fram. Nedan diskuterar vi dem utifrån rubrikerna *personligt engagemang*, *situationsstyrt lärande och platsen som innehåll* samt *ramfaktorer*.

6.1.1 Personligt engagemang

Av intervjuerna framgår det att samtliga respondenter verkar ha förståelse för vad utomhuspedagogik innebär och dess eventuella fördelar. Exempelvis beskriver flertalet respondenter att de ser en positiv effekt på inläringen genom att vara utomhus. De framställer att det upplevelsebaserade lärandet och varierande lärmiljöer är positivt för elevernas inläring. Detta går i linje med vad tidigare forskning säger om lärares syn på utomhuspedagogik, där det framgår att lärarna uppfattar att lärandet stärks genom detta sätt att undervisa (Dahlgren & Szczepanski, 2011, Fägerstam, 2014).

Trots att samtliga respondenter ser utomhuspedagogikens möjligheter är det inte alla som bedriver den. För vissa av respondenterna verkar det finnas en tröskel som hindrar dem från att planera för undervisning utomhus, där kompetens är ett exempel på en sådan begränsande faktor. Det visar sig i empirin genom att några av lärarna skulle vilja införa mer utomhuspedagogik i exempelvis samverkan med skolan, men de upplever en osäkerhet kring hur de ska planera för det. Lindström och Pennlert (2022) menar att undervisningen villkoras av lärarens erfarenheter och ämneskompetens. Detta kan tolkas som att de respondenter som uttrycker osäkerhet inte har tillräckligt med kunskaper och det blir därmed en begränsande faktor. Szczepanski (2008) menar att det inte alltid är helt tydligt för lärare när och varför det

är lämpligt att använda utomhuspedagogik. Undervisningen beror på lärarens individuella förutsättningar där bland annat färdigheter och förmågor påverkar hur läraren väljer att planera sin lektion/aktivitet (Jank & Meyer, 1997). Av intervjuerna framgår det inte huruvida övriga lärare som använder sig av utomhuspedagogik har mer kunskap än de som inte använder sig av det och därför kan vi inte se ett tydligt samband mellan faktiskt genomförande och kunskapsnivå. Däremot verkar det finnas ett samband kring personlig inställning i förhållande till vädret. De två respondenterna som inte bedriver utomhuspedagogik i någon större utsträckning ser vädret som ett hinder. Vädret är en vanlig begränsande faktor för lärare och något som lärare tar hänsyn till (Fägerstam 2014; Szczepanski, 2008; Wilhelmsson m.fl. 2012). Ett intressant fynd i empirin är att flera av respondenterna tenderar att genomföra sina utomhusaktiviteter oavsett väder. Det tycks vara så att det personliga engagemanget för utomhuspedagogiken och utomhusmiljön är drivkraften för dem att ta steget ut trots dåligt väder. Vi ser i empirin att de som har ett stort engagemang också har fritidsintressen som är kopplade till friluftsliv. Kring lärares personliga engagemang i relation till utevistelse finns det ingen tidigare forskning, vad vi funnit, men det finns en intressant koppling här. En av respondenterna uttrycker betydelsen av att vara en förebild och hjälpa eleverna att förstå att det går bra att vara ute trots ösregn och vind. På samma vis som Sandberg (2009) beskriver vikten av att vuxna visar vägen till att vistas i naturen, kan man förstå respondentens tankar om att lärare kan visa eleverna att det går bra att vara utomhus i alla väder. Det verkar finnas en spänning lärare emellan, där vissa av respondenterna med stort personligt engagemang uttrycker en viss oförståelse för lärare som inte visar på samma nivå av engagemang och låter väder vara begränsande. Samtidigt uttrycker en av respondenterna förståelse för att alla lärare inte har samma engagemang. Lindström och Pennlert (2022) menar att just lärarens ork, värderingar och engagemang påverkar undervisningen. Jank och Meyer (1997) menar att förutsättningarna för undervisningen utgår från läraren som individ och påverkas därför av lärarens kompetens, rädslor, förhoppningar samt positiva eller negativa erfarenheter med mera. En av lärarna beskriver att det kan vara lite kallt och bökiigt utomhus både för läraren och eleverna och det kan förstås som en negativ erfarenhet. Samma respondent beskriver att det finns en ovana att vistas utomhus hos samtliga i arbetslaget och att det påverkar valet av att exempelvis ha undervisning i skogen. Denna ovana kan förstås som att personalen i respondentens arbetslag har mindre erfarenhet av att vistas utomhus i alla väder och just lärares erfarenhet är en del av det som bestämmer villkoren för undervisningen (Jank & Meyer, 1997; Lindström & Pennlert, 2022). Samtidigt reflekterar läraren själv över att eleverna inte får en likvärdig vistelse på fritidshemmet om personalen har olika engagemangsnivå i förhållande till utomhuspedagogik.

6.1.2 Situationsstyrt lärande och platsen som innehåll

I empirin framgår det att lärare i fritidshem ser det situationsstyrda lärandet som en viktig del i deras undervisning. Flera av respondenterna beskriver hur de medvetet arbetar med att fånga lärandet i stunden och att deras undervisning inte alltid är planerad i förväg mer än valet av plats. Detta sätt att arbeta på är grunden till mycket av undervisningen på fritidshemmet, alltså att lärarna ser möjligheter till lärande genom att lyfta fram elevernas intressen och nyfikna frågor som uppstår just där de befinner sig (Ackesjö & Haglund, 2021). Detta är utmärkande för fritidshemmets didaktik men i dagsläget finns ingen fastlagd teori kring den (Boström m.fl., 2020). Saar m.fl. (2012) har skrivit fram formuleringen ”kunskapsmöjligheter” i ett försök att ringa in fritidshemmets didaktik. Ackesjö och Dahl (2022) kallar det för pedagogisk takt när lärare är lyhörda för elevernas intressen och lyfter upp det till en lärsituation. Av våra intervjuer framgår att det situationsstyrda lärandet händer i både planerade och icke planerade aktiviteter. Exempelvis menar en respondent att i en styrd aktivitet som att tälja kan det bli

aktuellt att prata om varför vi blöder om en elev undrar det i samband med att någon skär sig. Vidare kan en helt frivillig aktivitet som kojbygge öppna upp för kunskapsmöjligheter (Saar, 2012) då frågor om exempelvis konstruktion och byggande uppstår.

Av empirin blir det synligt att ibland går valet av plats före valet av undervisningsinnehåll. En av respondenterna beskriver att utomhusmiljön i sig skapar lärsituationer utifrån det som eleverna blir intresserade av där och då. Platsen som sådan, exempelvis skogen, bidrar till lärostoffet då det alltid finns nya upptäckter att göra. Detta kan förstås i relation till en av utomhuspedagogikens grundläggande utgångspunkter; "Utomhuspedagogik vill vara ett komplement till den traditionella pedagogiken och betonar att upplevelser i den miljö som omger oss ska utgöra en bas för inläring" (LiU, 2019). Flertalet av respondenterna använder sin didaktiska kompetens och väljer plats i relation till de kunskaper de vill att eleverna ska utveckla men ibland väljer de att låta platsen generera innehållet och låter det situationsstyrda lärandet få störst utrymme. Detta sätt att arbeta går i linje med utomhuspedagogikens didaktiska identitet där Szczepanski m.fl (2008) menar att det är miljön som erbjuder lärandeinnehåll.

6.1.3 Ramfaktorer

Undervisning påverkas av en mängd olika ramfaktorer, ofta sådana som är utanför lärarens kontroll, såsom tid, gruppstorlek och lokaler (i utomhuspedagogikens fall närmiljön). De faktorerna ses som en yttre struktur som möjliggör eller begränsar den inre strukturen, alltså själva undervisningen (Lundgren, 1984). Av våra intervjuer får vi syn på några ramfaktorer som ses som begränsande av respondenterna. Det mest framträdande är tidsfaktorn, där respondenterna beskriver att det blir en logistisk utmaning att hinna förflytta sig till andra platser inom den utsatta tidsramen som fritidshemmet har till förfogande. Lindström och Pennlert (2022) menar att läraren behöver ta ställning till hur undervisningstiden ska användas för att bäst utnyttja den i relation till det som ska läras. En annan aspekt som respondenterna menar att de behöver förhålla sig till, är den tid det tar att planera för utomhuspedagogik. Tidigare forskning visar samma sak, att det krävs en detaljerad planering och det kan ta längre tid än att planera för undervisning inomhus (Dillon m.fl., 2006; Sjöblom m.fl., 2021.).

Lärarna beskriver att det kan kännas begränsande om antalet barn per pedagog är stort. Det är kopplat till säkerheten då de upplever att det kan vara svårt att hålla ihop gruppen och ha uppsikt över eleverna. En av respondenterna påpekar rymningsaspekten och en annan att eleverna blir mer risktagande. Det kan skapa en oro hos lärarna om de inte kan garantera säkerheten och det blir därmed begränsande (Dillon m.fl. 2006; Szczepanski, 2008).

En annan ramfaktor är vilken närmiljö pedagogerna har tillgång till. Vad som finns i skolans närhet kan vara både möjliggörande och begränsande. Samtliga respondenter arbetar på skolor med en bra och varierande närmiljö där det finns både skog och större lekplatser att tillgå. I detta sammanhang kan de närliggande miljöerna ses som möjliggörare men i andra fall kan närmiljön ses som begränsande. En av respondenterna berättar om en tidigare arbetsplats där skolan låg omgiven av vägar med mycket trafik. Läraren såg det som en begränsning men också som en potential till undervisning om hur eleverna kan röra sig på ett säkert sätt i trafiken. Av detta kan vi förstå att närmiljön spelar stor roll för vilken typ av undervisning elever kan få på fritidshemmet och även detta är en yttre struktur som påverkar undervisningen (Lindström & Pennlert, 2022; Lundgren, 1984).

6.1.4 Sammanfattning

Utifrån ovan diskussion anser vi att vår studie uppfyllt syftet med undersökningen och att vi besvarat våra frågeställningar. Nedan sammanfattar vi vår diskussion i relation till våra frågeställningar.

Vad har lärare i fritidshem för förståelse för och inställning till utomhuspedagogik?

Studien visar att de intervjuade lärarna verkar ha en förståelse för utomhuspedagogikens syfte och deras inställning till den är främst positiv. Ett intressant fynd är att det personliga engagemanget kan ha betydelse för utomhuspedagogikens vara eller icke vara på de undersökta fritidshemmen. Vi ser även att lärarens kompetensnivå kan vara en faktor till om utomhuspedagogiken prioriteras.

Vilka faktorer påverkar lärares möjligheter att bedriva utomhuspedagogik i fritidshemmet och vilka faktorer beskrivs som begränsande?

Tiden som lärarna har till förfogande på fritidshemmet ses som en begränsande faktor i relation till att förflytta sig till andra lärmiljöer. Tiden för planering ses också som en begränsning då utomhuspedagogik kräver mer förberedelser än annan planering inomhus. Antalet barn per pedagog ses som en begränsning för att kunna garantera elevers säkerhet. Närmiljön ses som en möjliggörare för samtliga respondenter då deras skolor är belägna i en varierande omgivning med skog och kringliggande lekplatser.

Hur ser lärare i fritidshem på valet av plats i relation till aktiviteten/undervisningens syfte, innehåll och metod?

Det tycks vara så att pedagogerna använder sin didaktiska kompetens när de väljer platsen i relation till syfte, metod och innehåll. Dock framgår det att det situationsstyrda lärandet verkar få stort utrymme och emellanåt ser lärarna platsen som sådan det som genererar själva innehållet aktiviteten.

6.2 Metoddiskussion

En del av urvalet präglades av ett bekvämlighetsurval. Johannesson m.fl (2019) skriver att detta urval är det minst önskvärda, att forskaren gör det som är enklast och bekvämast. I denna undersökning var det dock nödvändigt med denna typ av urval på grund av begränsade resurser. Vi övervägde även om vi skulle göra en kombination av en kvalitativ intervjustudie och en kvantitativ enkätstudie men det fanns inte utrymme för det i vår undersökning rent tidsmässigt.

Enligt Braun och Clark (2006) kan tematisk analys ses som en ofördelaktig metod eftersom det inte är helt definierat vad denna analys innebär och det är vanligt förekommande att tematisk analys används men namnges som något annat, exempelvis diskursanalys. Vid sortering är det viktigt att vara medveten om att en personlig anknytning, teoretiska perspektiv och förkunskaper ofta påverkar den sortering som görs (Rennstam & Wästerfors, 2015). Det är en stor sannolikhet att resultatdelen från denna studie sett annorlunda ut om det var andra författare som har andra insynsvinklar, förkunskaper och perspektiv än vad vi har haft. Resultatet hade även kunnat bli annorlunda om vi tagit andra val, exempelvis andra frågeställningar, teoretisk anknytning och kodning av materialet. Resultatet hade också sagt mer om vi kompletterat intervjuerna med observationer i verksamheten (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015).

När det kommer till intervjuer är det oundvikligt att de medverkande påverkats av flera faktorer under intervjuens gång, detta gäller såväl den som blir intervjuad och den som intervjuar (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Vi hade båda ingen tidigare erfarenhet av intervjuer vilket kan ha påverkat intervjuernas kvalitet. För att få en lyckad intervju krävs det exempelvis kompetens av att kunna omformulera frågor och ställa följdfrågor (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015), något som vi kanske hade lyckats bättre med om vi haft mer erfarenhet. I efterhand insåg vi att inledningen av missivbrevet inte var helt neutralt skrivet, inledningen var tydligt positiv till utomhuspedagogik. Detta kan ha påverkat att vissa respondenter kände en viss nervositet inför intervjun och att deras personliga åsikter kan ha präglats av missivbrevets innehåll.

6.3 Fortsatt forskning

Vi ser i vår studie att utomhuspedagogik används till viss del på fritidshemmet. Det hade varit intressant att ta del av forskning som mer i detalj beskriver hur det kan användas som ett fritidspedagogiskt verktyg. Forskningen om utomhuspedagogik idag utgår främst från ämnesundervisning och hur teoretiska kunskaper kan befästas med hjälp av verkliga upplevelser. Ytterligare en faktor att undersöka är hur det personliga engagemanget påverkar undervisningen på fritidshem. Det vore intressant att studera, inte bara i relation till utomhuspedagogik utan generellt, hur lärare i fritidshem arbetar i sin verksamhet utan att låta sina egna personliga intressen vara tongivande. Det vore också intressant att se hur kunskaper om utomhuspedagogik utvecklas hos lärare i fritidshem, är det genom lärarutbildningen, kompetensutvecklande kurser eller av egna fritidsintressen kopplade till friluftsliv? Forskning visar vikten av att barn vistas i gröna miljöer för att utveckla förståelse för hur vi är en del av den och hur vi påverkar den (Bakar m.fl., 2020; Hammarsten m.fl., 2019; Harris, 2017; Orr, 1992; Sandell & Öhman, 2010). För att skolan ska bidra till barns förståelse för en hållbar framtid, kanske det är än viktigare för fritidshemmen att arbeta med utomhuspedagogik. Då blir det aktuellt att se hur lärare i fritidshem kan skaffa sig kompetens för att kunna implementera utomhuspedagogik i sin verksamhet. Här skulle forskning kunna bidra till politiska beslut om att öka utbildningen om utomhuspedagogik för lärare i fritidshem.

Referenslista

- Ackesjö, H., & Dahl, M. (2022). Pedagogisk takt i fritidspedagogisk undervisning. *Nordisk Tidsskrift för Pedagogikk & Kritik*, 8(1), 63-77. Hämtad från: <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/3331/6309>
- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder* (2., [utök. och aktualiserade] uppl. ed.). Liber AB.
- Ahrne, G., Eriksson-Zetterquis, U. (2015). Intervjuer. I Ahrne, G., & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder* (2., [utök. och aktualiserade] uppl. ed.). Liber AB.
- Bakar, F., Avan, Ç., Seker, F., & Aydinli, B. (2020). Plant and Animal Awareness in Nature Education Perspectives: Where Is Blindness? *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10(2), 122–135. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1256294>
- Barmark, M., & Djurfeldt, G. (2015). *Statistik verktygslåda - att förstå och förändra världen med siffror*. Studentlitteratur.
- Beery, Thomas; Fridberg, Marie (2022). Swedish Early Childhood Educators' Views on Teaching to Promote Connectedness to Nature. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, v9 n3 p21-38 Sum 2022 ERIC Number: EJ1350525. EISSN-2331-0464. Hämtad från: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1350525>
- Boldemann C. & Pagels P., (2019) Miljö- och hälsoaspekter på barns utevistelse. I Fastén, O. (2019). *Utomhuspedagogik : Lärmiljö, närmiljö och det utvidgade klassrummet* (Upplaga 1 ed.). Studentlitteratur.
- Boström, L., Orwehag, M., & Elvstrand, H. (2022). På spaning efter fritidshemmets didaktik. *Acta Didactica Norden*, 16(1), 1. <https://doi.org/10.5617/adno.8834>
- Braun V., and Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 2006(3) 77-101. https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology
- Caiman, C., & Lundegård, I. (2015). Barns meningsskapande i ett projekt om biologisk mångfald och ekologi. *Nordina : Nordic Studies in Science Education*, 11(1), 73-87. <https://doi.org/10.5617/nordina.937>
- Cele, S., & Burgt, D. (2014). Barnen och stadsrummet : Relationer mellan kompetens, ålder och delaktighet : Tema: ålder som meningsskapande och strukturerande princip. *Sociologisk Forskning*, (1), 29-46. <https://artikelsok-ip-btj-se.ezproxy.ub.gu.se/article/2295941>
- Cele S., (2019) Stadens berättelser. Om platsen och det upplevelsebaserade lärandet. I Fastén, O. (2019). *Utomhuspedagogik : Lärmiljö, närmiljö och det utvidgade klassrummet* (Upplaga 1 ed.). Studentlitteratur.
- Dabaja, Z. (2022). The Forest School impact on children: Reviewing two decades of research. *Education 3-13*, 50(5), 640-653. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/03004279.2021.1889013>

Dahlgren, L. O. och Szczepanski, A., (2011). Lärares uppfattningar av lärande och undervisning utomhus. *Didaktisk Tidskrift*, 20(1), 21–48. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-20489>

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (4 uppl.). Studentlitteratur.

Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107-111 Hämtad från : https://www.researchgate.net/publication/287621860_The_value_of_outdoor_learning_Evidence_from_research_in_the_UK_and_elsewhere

Ekvall, H. (2012). *Friskare, gladare och smartare med utomhuspedagogik? En forskningsöversikt*. Göteborgs botaniska trädgård i samarbete med Folkhälsokommitténs kansli i Västra Götalandsregionen. Hämtad från: <https://www.botaniska.se/SysSiteAssets/botaniska/dokument/barn--skola/utomhuspedagogik--forskning/utomhuspedagogik-forskningsoversikt.pdf>

Englund T. (1997) Undervisning som meningserbjudande. I Uljens, M. (1997). *Didaktik : Teori, reflektion och praktik*. Studentlitteratur.

Ericsson, I., Grahn, P., & Skärbäck, E. (2009) Närmiljöns betydelse och hur den kan påverkas *EDUCARE*, 81 - 101. https://www.researchgate.net/publication/28610427_Narmiljons_betydelse_och_hur_den_kan_paverkas

Fastén O. (2019) Den goda barndomen. I Fastén, O. (2019). *Utomhuspedagogik : Lärmiljö, närmiljö och det utvidgade klassrummet* (Upplaga 1 ed.). Studentlitteratur. FN (u.å.). *Globala målen för hållbar utveckling*. FN-förbundet, UNA Sweden. Hämtad april 2023 från <https://fn.se/globala-malen-for-hallbar-utveckling/>

Faskunger, J., Szczepanski, A., Åkerblom, P., Linköpings universitet, Sveriges lantbruksuniversitet, & Movium. (2018). *Klassrum med himlen som tak : En kunskapsöversikt om vad utomhusundervisning betyder för lärande i grundskolan* (Skrifter från Forum för ämnesdidaktik ; 10). <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1218908&dswid=-6382>:

Fägerstam, E., & Blom, J. (2013). Learning biology and mathematics outdoors: Effects and attitudes in a Swedish high school context. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(1), 56-75. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/14729679.2011.647432>

Fägerstam, E., & Linköpings universitet. Institutionen för beteendevetenskap och lärande. (2012). *Space and place : Perspectives on outdoor teaching and learning* (1. uppl. ed., Linköping studies in behavioural science, 167). Linköping: Linköping University, Department of Behavioural Sciences and Learning. <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A551531&dswid=9637>

- Fägerstam E., (2014). High school teachers' experience of the educational potential of outdoor teaching and learning. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*. 14(1) 56–81. Hämtad från <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/14729679.2013.769887>
- Hammarsten, M., Askerlund, P., Almers, E., Avery, H., Samuelsson, T. (2019) Developing ecological literacy in a forest garden: children's perspectives. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(3): 227-241 <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1517371>
- Harris, F. (2017). The nature of learning at forest school: practitioners' perspectives. *Education 3-13*, 45(2), 272–291. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/03004279.2015.1078833>
- Hippinen Ahlgren A. (2017) Miljön som didaktiskt verktyg. I Pihlgren, A. (2017). *Fritidshemmets didaktik* (Andra upplagan ed.). Studentlitteratur.
- Holmberg, L. (2020). *Perspektiv i fritidshem* (Första utgåvan ed.). Natur och Kultur.
- Hopmann, S. (1997). Kapitel 9: *Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken*. I Uljens, M. (1997). *Didaktik : Teori, reflektion och praktik*. Studentlitteratur.
- Häggström, M., & Schmidt, C. (2020). Enhancing children's literacy and ecological literacy through critical place-based pedagogy. *Environmental Education Research*, 2020, 26(12), 1729-1745. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1812537>
- Jarrah, A., Khasawneh, O., & Wardat, Y. (2020). Implementing pragmatism and John Dewey's educational philosophy in Emirati elementary schools: Case of mathematics and science teachers. *International Journal of Education Economics and Development*, 11(1), 58-75. Hämtad från: <https://www-inderscienceonline-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/pdf/10.1504/IJEED.2020.104287>
- Jank och Meyer, (1997). Kapitel 1: Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. Kapitel 2: Sambandet mellan didaktisk teorikunskap och handlingskompetens. Kapitel 3: Didaktikens centrala frågor. I Uljens, M. (1997). *Didaktik : Teori, reflektion och praktik*. Studentlitteratur.
- Jensen M. (2017) Lärandets hur, vem, när och var. I Pihlgren, A. (2017). *Fritidshemmets didaktik* (Andra upplagan ed.). Studentlitteratur.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2019). *Introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Liber AB.
- Jordet, A. (2007): "Nærmiljøet som klasserom" – En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv. Doctoral thesis, Universitetet i Oslo. <http://hdl.handle.net/11250/132008>
- Kaipanen A., & Mellegård K., (2019) Att ta steget ut – projekt mullvaden. I Fastén, O. (2019). *Utomhuspedagogik : Lärmiljö, närmiljö och det utvidgade klassrummet* (Upplaga 1 ed.). Studentlitteratur.
- Kvale, S., Brinkmann, S., (Översättning: Torhell, S.) (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Tredje [reviderade] upplagan ed.). Studentlitteratur.

Lindström, G., och Pennlert, LÅ. (2016) *Undervisning I Teori Och Praktik : En Introduktion I Didaktik*. 6. Uppl. ed. 2016. Fundo förlag.

Lindström, G., och Pennlert, LÅ. (2022) *Undervisning I Teori Och Praktik : En Introduktion I Didaktik*. 8. Uppl. ed. 2022. Fundo förlag.

LiU (2019), Linköpings universitet <https://old.liu.se/ikk/utomhuspedagogik?l=sv>

Lugg A. (2007) Developing sustainability-literate citizens through outdoor learning: possibilities for outdoor education in Higher Education, *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 7:2, 97-112. <https://doi.org/10.1080/14729670701609456>

Lundgren, U.P. (1984). Ramfaktorteorins historia. I Broady D. och Lundgren U.P. (Red.), *Tema: Rätten att tala*. (Skeptron, 1). Stockholm: Symposium.

Lundgren, U. P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk Forskning*, (1). Hämtad från <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1052/903>

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2022/laroplan-for-grundskolan-for-skoleklassen-och-fritidshemmet---lgr22>

Marchant, E., Todd, C., Cooksey, R., Dredge, S., Jones, H., Reynolds, D., . . . Brophy, S. (2019). Curriculum-based outdoor learning for children aged 9-11: A qualitative analysis of pupils' and teachers' views. *PloS One*, 14(5), E0212242. [doi:10.1371/journal.pone.0212242](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212242):

Naturvårdsverket (2011). *Den nyttiga utevistelsen? Forskningsperspektiv på naturkontaktens betydelse för barns hälsa och miljöengagemang*. (Rapport 6407) Naturvårdsverket. <https://www.naturvardsverket.se/om-oss/publikationer/6400/den-nyttiga-utevistelsen/>

Nationalencyklopedin. (u.å.). Didaktik. I Nationalencyklopedin. Hämtad 2023, 26 april från <https://www.ne.se/s%C3%B6k/?t=uppslagsverk&q=didaktik>

Orr, D. (1989). Ecological Literacy. *Conservation Biology*, 3(4), 334–335. <http://www.jstor.org/stable/2386212>

Orr, D. (1992). Ecological literacy : Education and the transition to a postmodern world (SUNY series in constructive postmodern thought). Albany: State Univ. of New York Press. DOI:[10.1017/S0889189300004537](https://doi.org/10.1017/S0889189300004537)

Pagels, P., Raustorp, A., De Leon, A., Mårtensson, F., Kylin, M., & Boldemann, C. (2014). A repeated measurement study investigating the impact of school outdoor environment upon physical activity across ages and seasons in Swedish second, fifth and eighth graders. *BMC Public Health*, 14(1), 803. <https://rdcu.be/c8YC1>

Pihlgren, A. (2017). *Fritidshemmets didaktik* (Andra upplagan ed.). Studentlitteratur.

Rennstam, J. Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I Ahrne, G., & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder* (2., [utök. och aktualiserade] uppl. ed.). Liber AB.

Rennstam, J. Wästerfors, D. (2015). Analytiska spår. *Från stoff till studie - om analysarbete i kvalitativ forskning*. Studentlitteratur AB.

Saar, T., Löfdahl, A., & Hjalmarsson, M. (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk barnehageforskning*, 2012, Vol.5 (1). <https://doi.org/10.7577/nbf.315>

Sandell, K., & Öhman, J. (2010). Educational potentials of encounters with nature: Reflections from a Swedish outdoor perspective. *Environmental Education Research*, 16(1), 113-132. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/13504620903504065>

Sandberg M., (2019) Barns naturkontakt i den segregerade staden. I Fastén, O. (2019). *Utomhuspedagogik : Lärmiljö, närmiljö och det utvidgade klassrummet* (Upplaga 1 ed.). Studentlitteratur.

Sandberg, M. (2009). *Barn och natur i storstaden: En studie av barns förhållande till naturområden i hemmets närhet – med exempel från Stockholm och Göteborg*. [Licentiat-uppsats]. Göteborgs universitet. Hämtad från: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/20095>

Sjöblom, P., Eklund, G., & Fagerlund, P. (2021). Student teachers' views on outdoor education as a teaching method—two cases from Finland and Norway. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, Ahead-of-print(Ahead-of-print), 1-15. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/14729679.2021.2011338>

Szczepanski, A. (2007) Uterummet – ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer. I Dahlgren, L. (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: Närmiljö blir lärmiljö*. Studentlitteratur.

Szczepanski, A. (2019) Utomhuspedagogik – ett utbildnings- och forskningsområde under framväxt. I Fastén, O. (2019). *Utomhuspedagogik : Lärmiljö, närmiljö och det utvidgade klassrummet* (Upplaga 1ed.). Studentlitteratur.

Szczepanski, A. (2008). *Handlingsburen kunskap: Lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö*. (Licentiatavhandling, Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Institutionen för kultur och kommunikation, Estetiska avdelningen). Från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:234992/FULLTEXT01.pdf>

Szczepanski, A. (2009). *Handlingsburen kunskap : Lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö* (Licentiate dissertation, Linköping University Electronic Press). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-20548>

Szczepanski, A. (2013). Platsens betydelse för lärande och undervisning : ett utomhuspedagogiskt perspektiv. *NorDiNa*, 9(1), 3–17. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-91858> <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A619350&dswid=-8460>

Szczepanski, A., Malmer, K., Nelson, N., & Dahlgren, O. L. (2008). *Utomhuspedagogikens särart och möjligheter ur ett lärarperspektiv. En interventionsstudie bland lärare i*

grundskolan. (Ingår i: Rapport fra konferencen: Sundere, klogere og glidere børn Udeskole – læring med hjerne, hjerte og krop / [ed] Karen Barfod, Malene Bendix, Isa Munch Carlsen, Aarhus: VIA University College). Hämtas från: [Utomhuspedagogikens särart och möjligheter ur ett lärarperspektiv : En interventionsstudie bland lärare i grundskolan \(diva-portal.org\)](http://diva-portal.org/Utomhuspedagogikens_sarart_och_mojligheter_ur_ett_lararperspektiv)

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K.; Morris, M., Choi; M-Y., Sanders, D; et.al., (2004). A review of Research on Outdoor Learning. National Foundation for Educational research and King's College London. Shrewsbury: Field Studies Council. hämtas från: <https://www.informalscience.org/sites/default/files/Review%20of%20research%20on%20Outdoor%20learning.pdf>

Säljö, R. (2011). Kontext och mänskliga samspel : Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning Och Demokrati*, (3), 67-82. Hämtad från: <https://artikelsok-ip-btj-se.ezproxy.ub.gu.se/article/2190464>

Säljö, R. (2015). *Lärande : En introduktion till perspektiv och metaforer* (Första upplagan ed.). Gleerups

Säljö, R. (2019) *Lärmiljöer för att återskapa och utveckla det kulturella minnet*. I Fastén, O. (2019). *Utomhuspedagogik : Lärmiljö, närmiljö och det utvidgade klassrummet* (Upplaga 1ed.). Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (1990/2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet. Hämtas från https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf (17s.)

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtas från https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/Godforskningssed_VR_2017.pdf (80 s.)

Wilhelmsson, B., Ottander, C., & Lidestav, G. (2012) Teachers' intentions with outdoor teaching in school forests: Skills and knowledge teachers want students to develop. *NorDiNa: Nordic Studies in Science Education*, (1/12), 26-42. Hämtas från: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:535224/FULLTEXT03.pdf>

Bilaga 1, missivbrev



Till dig som är legitimerad lärare i fritidshem / fritidspedagog:

Information och förfrågan om deltagande i en intervjustudie

Det är sedan länge bekräftat att utomhusvistelse har många goda effekter på barns hälsa och välmående. Det finns även evidensbaserad forskning som visar att lärande gynnas när undervisning sker utomhus. Det finns gott om forskning kring utomhuspedagogik i en skolkontext, men hur ser det ut på fritidshemmet? Vi vill göra en intervjustudie i syfte att få ökad förståelse för hur lärare i fritidshem ser på utomhuspedagogik och vad som möjliggör eller begränsar användningen av denna.

Du tillfrågas härmed att delta i denna studie utifrån din egenskap som legitimerad lärare i fritidshem / fritidspedagog. Studiens empiriska material består av ca åtta-tio intervjuer. Intervjuerna sker enskilt och kommer ta ca 30-40 minuter. Du bestämmer var du vill genomföra intervjun. Vi kommer till din arbetsplats alternativt genomför vi den digitalt om du föredrar det. Ditt deltagande i studien är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan någon motivering.

Intervjuerna kommer att spelas in, men materialet kommer att aidentifieras samt sparas på separat enhet så att inga obehöriga kan ta del av dina svar. Inga enskilda personer eller skolor kommer att kunna identifieras i examensarbetet. När examensarbetet är slutfört kommer allt källmaterial raderas. Examensarbetet kommer att publiceras och finnas tillgänglig digitalt. Studien följer forskningsetiska riktlinjer och allmänna lagar.

Vi heter Niklas Johansson och Lena Kopp Ringnér och läser till grundlärare med inriktning fritidshem på Göteborgs Universitet. I utbildningen ingår att göra ett examensarbete, vilket är anledning till att denna intervjustudie kommer att göras. Har du några frågor så hör gärna av dig.

Med vänliga hälsningar

Niklas Johansson och Lena Kopp Ringnér

Kursanssvarig Viveka Torell

Handledare Monica Frick Alexandersson

Bilaga 2, intervjugudie

- Presentera oss själva
- Berätta så det kommer med på ljudinspelningen: du som respondent kan välja att avbryta ditt deltagande närsomhelst. Både under intervjun eller under hela examensarbetets gång.
- Informera om projektet, ungefär vad frågorna kommer handla om.
- Om ni vill får ni gärna läsa uppsatsen sen. Den kommer bara publiceras om du kan tänka dig det, annars är det bara examinator, handledare och opponenter som tar del av vårt arbete.
- Dokumentation genom ljudinspelning. Ljudfiler och transkriberat material raderas när examensarbetet är godkänt.
- Faktafrågor (bakgrund om informanten):
 - Lite kort, vem är du?
 - Hur gammal är du?
 - Vad har du för fritidsintressen?
 - Vad har du för utbildning?
 - Ingick det någon kurs om utomhuspedagogik i din utbildning?
 - Hur länge har du arbetat på fritidshem?
 - Hur länge har du arbetat på denna arbetsplats?
 - Har du arbetat på många olika skolor?

KATEGORI 1:

Introducerande frågor:

Vad vet du om utomhuspedagogik?

Hur uppfattar du denna undervisningsform? / Hur ser du på denna undervisningsform?

Övergångsfrågor:

Vilket syfte skulle du säga att utomhuspedagogik fyller?

Hur tänker du kring att använda utomhuspedagogik i din verksamhet?

Nyckelfrågor:

Vad skulle du säga är bra med utomhuspedagogik?

Vad skulle du säga är dåligt med utomhuspedagogik?

Ser du några pedagogiska fördelar med utomhuspedagogik, i så fall vilka?

Ser du några pedagogiska nackdelar med utomhuspedagogik, i så fall vilka?

När anser du det vara lämpligt att använda sig av utomhuspedagogik?

När anser du det vara lämpligt att vara inomhus?

Hur tänker du kring lärandet i en utomhusmiljö?

Kan du ge exempel på en eller några aktiviteter ni gör utomhus?

Vad var syftet med de/den aktiviteten/erna?

Vad tar du hänsyn till i läroplanens centrala innehåll när du planerar aktiviteter utomhus?

Hur tänker du kring läroplanens direktiv om hållbar utveckling?

KATEGORI 2:

Introducerande frågor:

Hur känner du för att genomföra en aktivitet med utomhuspedagogik?

Övergångsfrågor:

Vad behöver du ta hänsyn till när du planerar en aktivitet utomhus?

Nyckelfrågor:

Hur ser organisationen ut på din skola/fritidshem i relation till att ha undervisning utomhus?

Hur upplever du möjligheterna till att ha undervisning en bit ifrån skolan?

Hur upplever du ekonomin kring alternativ undervisning, såsom utflykter eller material?

Vilka faktorer anser du vara avgörande för att kunna ha undervisning utomhus?

Hur ser du på att förflytta dig med en barngrupp till en annan plats en bit bort från skolan?

Vilka utmaningar ser du att det finns det med utomhuspedagogik?

Vilka möjligheter ser du att det finns det med utomhuspedagogik?

KATEGORI 3:**Introducerande frågor:**

Hur ser du på lärmiljöer utomhus?

Övergångsfrågor:

Kan du berätta vad ni har för utomhusmiljöer i er närhet?

Nyckelfrågor:

Använder du dig av närområdet utomhus och i så fall hur?

Använder du dig inte av närområdet utomhus och i så fall var befinner ni er när ni gör aktiviteter?

Kan du berätta om något tillfälle när du har använt dig av en plats utomhus i närheten av skolan? Hur upplevde du det?

Kan du beskriva hur du väljer platsen ni ska vara på i förhållande till vad du vill att eleverna ska utveckla?

Avslutningsfas:

Är det något du vill tillägga utöver det som vi pratat om?

Har du några frågor till oss?