



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Utomhusmiljön som tillgång på fritidshemmet?

En kvalitativ intervjustudie kring fritidslärares uppfattningar om utomhuspedagogik och om utomhusmiljön som inkluderande lärmiljö

Namn: Madeleine Gustafsson och Gisela Lönn
Program: Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem 180 hp



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LRXA1G Självständigt arbete (examensarbete) för lärare i fritidshem
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2020
Handledare: Viveka Torell
Examinator: Live Stretmo

Nyckelord: Utomhuspedagogik, utomhusmiljö, fritidshem, lärmiljö, inkludering, adhd, koncentrationssvårigheter

Abstract

På fritidshemmet ska fritidslärare arbeta med olika lärmiljöer både inomhus och utomhus. Verksamheten måste även arbeta inkluderande så alla elever ska få möjlighet att utvecklas och få en meningsfull fritid. Den här studien syftar på att undersöka fritidslärares uppfattningar om hur utomhuspedagogik och utomhusmiljöer kan påverka elevers lärande och utveckling, samt hur de ser på utomhusmiljön som inkluderande miljö. Vi undersöker hur fritidslärare uppfattar utomhusmiljön som inkluderande miljö i relation till elever i koncentrations- och uppmärksamhetssvårigheter. I studien intervjuas utbildade fritidslärare med hjälp av semistrukturerade intervjuer. Fritidslärarna i studien arbetar i verksamheter med utomhusprofil och i ordinarie verksamheter. Det insamlade materialet analyseras med hjälp av kategorisering.

I studien används Deweys teorier om aktivitetspedagogik, detta relateras till utomhuspedagogik som undervisningsmetod. Vi använder oss även av två olika inkluderingsperspektiv som skapar olika förutsättningar i skolan för elever i särskilda svårigheter.

Resultatet visar hur de intervjuade fritidslärarna i studien ser hur utomhusmiljön kan påverka elevers lärande och utveckling genom att det främst handlar om praktiskt utforskandet utomhus, att eleverna själva får upptäcka saker i en "verklig" miljö vilket är en av utgångspunkterna för Deweys aktivitetspedagogik. Praktiska erfarenheter och utveckling av elevernas fantasilek och gemenskap var något utomhusmiljön sågs påverka. I frågan om inkludering för elever i koncentrations- och uppmärksamhetssvårigheter visade vårt resultat hur de intervjuade fritidslärarna generellt försöker arbeta inkluderande då de arbetar med tydliga strukturer, bildstöd och veckoscheman för att underlätta för alla elever inför vistelsen utomhus. De såg hur utomhusmiljön möjliggör för inkludering då elever upplevs få utlopp för sina olika behov, elever ges bland annat större möjlighet att vara rörelseintensiva utomhus. Ljudet upplevs även mildare utomhus vilket underlättar för många elever. Utomhusmiljön ses enligt fritidslärarna i studien som en tillåtande miljö där elevers olikheter blir till styrkor istället för begränsningar och utomhus är gruppen en tillgång.

Förord

Vi vill först och främst tacka våra intervjupersoner som under en speciell höst år 2020 tog sig tid och ställde upp på en intervju med oss. Vi vill tacka för att ni delade med er av era erfarenheter och tankar. Det har varit otroligt intressant att få ta del av era upplevelser av utomhuspedagogik och utan er hade denna kvalitativa uppsats aldrig gått att genomföra.

Vi vill även tacka vår handledare Viveka Torell som hjälpt oss med guidning och ledning genom det här uppsatsarbetet. Tack för att du kunnat svara på våra frågor och funderingar längst uppsatsskrivandets olika moment.

Göteborg, HT 2020.

Madeleine Gustafsson & Gisela Lönn

Innehållsförteckning

1	Inledning med bakgrund	2
1.1	Syfte och frågeställningar	4
1.2	Uppsatsens disposition	4
2	Tidigare forskning	5
2.1	Forskning om lärares syn på utomhuspedagogik i skolan	5
2.2	Forskning om barns syn på vistelse i utomhusmiljöer	6
2.3	Forskning om skolsituationen för elever med ADHD	7
2.4	Forskning om hur utomhusmiljöer påverkar barn med ADHD	8
2.4.1	Forskning om utomhuspedagogik och möjligheten till inkludering	8
3	Teoretisk anknytning	9
3.1	Synen på lärande - Handlingsburen erfarenhet	9
3.2	Deweys aktivitetspedagogik	9
3.3	Aktivitetspedagogik i relation till utomhuspedagogik	10
3.4	Två olika inkluderingsperspektiv	10
4	Metod	12
4.1	Kvalitativ metod	12
4.2	Semistrukturerade intervjuer	12
4.3	Urval och presentation av fritidslärare	12
4.4	Genomförande	13
4.5	Vetenskapsteoretiskt förhållningssätt	14
4.6	Kategorisering av kvalitativa data	14
4.7	Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	15
4.8	Metoddiskussion	16
4.9	Etiska överväganden	17
5	Resultat och analys	18
5.1	Utomhusmiljön som ett pedagogiskt rum	18
5.1.1	Platsens betydelse för det lustfyllda lärandet	18
5.1.2	Utomhusmiljöns möjlighet till praktiska erfarenheter	20
5.2	Utomhusmiljön som ett socialt rum	21
5.2.1	Gruppen som tillgång	21
5.2.2	Gemensam fantasilek i utomhusmiljön	22
5.3	Utomhusmiljön som ett inkluderande rum	22
5.3.1	Arbeta för inkludering	23
5.3.2	En miljö som kan bidra till lyckade sammanhang	24
6	Slutdiskussion	26
6.1	Resultatdiskussion	26
6.2	Övrigt	30
6.3	Vidare forskning	31
7	Referenslista	32
8	Bilagor	36
	Bilaga 1: Intervjuguide med frågor till fritidslärare	36
	Bilaga 2: Informationsbrev	37
	Bilaga 3: Missivbrev/Samtyckeskrav	38

1 Inledning med bakgrund

Som blivande lärare i fritidshem har vi många möjligheter att arbeta på varierande sätt i olika lärmiljöer. Enligt Allmänna råden med kommentarer för fritidshem (Skolverket, 2014) ska elever ha tillgång till ändamålsenliga lokaler och utomhusmiljöer som kan främja en varierad och pedagogisk verksamhet. De olika miljöerna ska kunna stödja elevernas lärande och utveckling, både i grupp som enskilt. Under vår utbildning har vi fått erfara olika slags verksamheter när vi varit ute på verksamhetsförlagd utbildning (VFU). En av oss har under alla VFU-perioder varit på ett "I Ur och Skur-fritidshem" som bedriver sin verksamhet i huvudsak utomhus på olika platser i närmiljön. Den andra av oss har varit på en ordinarie verksamhet där de både är inomhus och utomhus men är då främst ute på skolgården under uteverksamheten. Vi har därför fått olika uppfattningar och erfarenheter om hur fritidshem använder sig av utomhusmiljön som lärmiljö.

Enligt "Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet" (2019) ska undervisningen på fritidshemmet utgå från elevernas olika behov, intressen och erfarenheter och därmed bidra till en utvecklande och meningsfull fritid. Verksamheten ska även utmana eleverna till nya upptäckter och vara främst grupporienterad, situationsstyrd och främja elevernas möjlighet att lära tillsammans genom lek och rörelse. Ett centralt mål med fritidshemmets verksamhet är att eleverna ska ges möjlighet att få ta del av ett aktivt friluftsliv i närmiljön och vistelse i olika naturmiljöer (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, 2019). Enligt Hippien Ahlgren (2013) är utomhusmiljön en del av fritidshemmets lärmiljöer som kan stimulera elevers rörelse, motoriska förmåga och aktiva utforskande (Hippien Ahlgren, 2013). Undervisning i utomhusmiljöer kallas för utomhuspedagogik och termen introducerades under tidigt 1990-tal och är en "pedagogik som utgår från platsens betydelse för lärandet" (Nationalencyklopedin, u.å.). Forskning gjord av Szczepanski och Dahlgren (2011) framkommer hur lärandet utomhus utgör ett bra komplement till undervisningen inomhus. Utomhus får eleverna själva upptäcka saker i sin rätta miljö vilket gör att lärandet sker på andra sätt än inne i ett klassrum.

Skolan och fritidshemmet har även ett speciellt ansvar för elever som av olika anledningar har svårare att nå målen för utbildningen, exempelvis de med funktionsnedsättning eller i liknande svårigheter. Enligt Skolverkets kunskapsöversikt om att planera för barn och elever med funktionsnedsättning (Skolverket, 2015) har neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (förkortat: NPF) blivit mycket uppmärksammat under de senaste 30-åren. Det handlar bland annat om diagnoser som ADHD, Autism och Dyslexi. Enligt Utbildningsdepartementet (2020) finns det stort behov av ökad kompetens bland lärare om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar och enligt Jakobsson och Nilsson (2011) är en av skolans stora utmaningar att kunna hantera alla elevers olika individuella förutsättningar. Alla elever blir dock inte diagnostiserade och det är inget krav att eleven ska ha en diagnos för att få extra stöttning i skolan, lärare måste kunna uppmärksamma alla elever som riskerar att hamna i särskilda svårigheter. Det finns även idag olika perspektiv kring hur man ska uttrycka situationen kring elevers svårigheter: Elever *med* svårigheter gör det till ett individproblem, elever *i* svårigheter gör det till ett pedagogiskt problem (Jakobsson & Nilsson, 2011). Vi väljer att se det som ett pedagogiskt problem vilket enligt Jakobsson och Nilsson (2011) innebär att elevens svårigheter beror på att undervisningsformer, lärmiljöer och uppgifter inte är anpassade och inkluderar inte elevens behov och förutsättningar.

Både skolan och fritidshemmets verksamhet, vilket är den verksamhet vi fokuserar på, måste därför anpassas så alla elever blir inkluderade och utvecklar tilltro till sin egen förmåga (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, 2019). Fritidshemmen behöver därför finna lärmiljöer som gynnar alla elever. För att avgränsa vår studie i frågan om inkludering har vi valt att fokusera och utgå från begreppet “elever i koncentrations- och uppmärksamhetssvårigheter”. Enligt doktor Barkley (1997) kan dessa individer ha svårighet att koncentrera sig, bibehålla eller skifta fokus. De kan lätt bli distraherade och det är också vanligt med överaktivitet och låg impuls kontroll. Ibland får dessa individer exempelvis en ADHD-diagnos. I denna studie finns inga krav på att eleverna vi fokuserar lite extra på ska ha en diagnos, men för att förstå skolsituationen för elever i koncentrations- och uppmärksamhetssvårigheter har vi bland annat fått ta del av forskning och rapporter som rör barn och elever med den diagnosen. Bland annat har vi tagit del av en granskningsrapport från Skolinspektionen (2014) som handlar om skolsituationen för elever med ADHD. I denna rapport framkommer att lärare behöver bli bättre på att anpassa miljön och undervisningens genomförande så att fler elever kan utveckla individuella förmågor och hantera upplevda svårigheter (Skolinspektionen, 2014). Enligt tidigare forskning av Balldin och Hedevåg (2013) har just anpassningar av den fysiska miljön och av undervisningsmetoder visat sig vara framgångsfaktorer som underlättar skolgången för elever med ADHD eller i liknande svårigheter. Enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (2020) måste skolverksamheten skapa så kallade “tillgängliga lärmiljöer” genom att utveckla pedagogiska, fysiska och sociala miljöer för att skapa förutsättningar för lärande, delaktighet och inkludering.

Szczepanski (2007) menar att undervisning som sker utomhus skulle kunna utmana den formella skolan med mer kreativa och innovativa lärmiljöer som utgår från platsrelaterad och erfarenhetsbaserad pedagogik. Undervisningen utomhus kan bli mer upplevelsebaserad, verklighetsanknutet och ämnesöverskridande och kan bidra till att elevers olika kompetenser och förutsättningar kan komma till uttryck på ett annat sätt än inne i ett klassrum (Szczeplanski, 2007). Detta kan även relateras till pragmatismens frontfigur; John Deweys syn på skolan. Dewey såg hur det traditionella klassrummet skapar få förutsättningar kring att kunna anpassas utefter elevernas olika behov. Elever ska inte vara passiva i skolan utan behöver bli aktiverade genom att de skaffar sig handlingsburna erfarenheter genom en aktivitetspedagogik, som bland annat utgår från elevers egen nyfikenhet och intressen (Dewey, 1899/2004: Säljö, 2015).

I ett land som Sverige med en nästintill unik tillgång och närhet till naturen, har vi som blivande lärare i fritidshem god potential att kunna ta del av utomhusmiljöns olika möjligheter och använda utomhusmiljön som lärmiljö. Idag finns det dock inte mycket forskning som berör hur utomhuspedagogik används i fritidshemmet och dess implikationer på elevers lärande och utveckling. Det finns inte heller mycket forskning om hur utomhuspedagogik kan möjliggöra förutsättningar för inkludering bland elever i koncentrations- och uppmärksamhetssvårigheter. Genom den här studien har vi förhoppningar om att få mer kunskaper kring detta, vilket är anledningen till vårt valda forskningsområde. Utomhuspedagogik är även ett område som ligger nära fritidspedagogiken och något vi vill arbeta vidare med i vårt framtida yrkesliv.

1.1 Syfte och frågeställningar:

Det övergripande syftet med studien är att undersöka fritidslärares uppfattningar om utomhuspedagogik och om utomhusmiljön som lärmiljö på fritidshemmet, med fokus på hur elever i koncentrations- och uppmärksamhetssvårigheter ses inkluderas genom detta arbetssätt.

Studien utgår från två frågeställningar:

- Hur uppfattar fritidslärare att utomhuspedagogik och utomhusmiljöer kan påverka elevers lärande och utveckling på fritidshemmet?
- Hur uppfattar fritidslärare utomhusmiljön som inkluderande miljö i relation till elever i koncentrations- och uppmärksamhetssvårigheter?

1.2 Uppsatsens disposition

Den första delen av denna uppsats har behandlat inledande bakgrund med problemformulering som berör vårt val av forskningsområde, samt syfte och frågeställningar. Därefter följer tidigare forskning som genomförts på området som både inkluderar forskning om utomhuspedagogik, samt forskning om skolsituationen för elever med ADHD och i liknande svårigheter. Delen därefter beskriver den teoretiska anknytningen som vår studie utgår ifrån, vilket berör Deweys syn på skolan med hans aktivitetspedagogik i relation till utomhuspedagogik som pedagogiskt tillvägagångssätt. I teoridelen beskrivs även två olika inkluderingsperspektiv i skolan vilket skapar olika förutsättningar för elever i särskilda svårigheter. Vidare i metodkapitlet presenteras hur vi genomfört vår empiriinsamling och de metodiska val som gjorts längst vägen. Viktiga begrepp såsom studiens reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och etiska överväganden diskuteras och där finns även en metoddiskussion. Därefter presenteras vårt resultat och analys som dragits ur det empiriska materialet. Vi presenterar delar ur intervjuerna i form av direkta citat i relation till vår teori och tidigare forskning som leder analysen framåt. Sist ligger slutdiskussionen. Där sammanfattas vårt resultat i relation till teori, tidigare forskning och våra egna tankar. I denna del finns även förslag för vidare forskning.

2 Tidigare forskning

Vår studie utgår från ett tvärvetenskapligt forskningsområde som undersöker utomhusmiljön som lärmiljö för alla elever på fritidshemmet. Vi fokuserar även på utomhusmiljön som inkluderande miljö i relation till elever i koncentrations- och uppmärksamhetssvårigheter, vilket gör att studien även hamnar inom ett specialpedagogiskt fält. I vår kunskapsöversikt presenteras forskning som rör lärares uppfattningar om utomhuspedagogik och vilka möjligheter och hinder de menar finns med detta arbetssätt. Sedan presenteras forskning som gjorts kring barns upplevelser av vistelse i utomhusmiljöer och av utomhuspedagogik. Forskning kring skolsituationen för elever med diagnosen ADHD, samt forskning som behandlar framgångsfaktorer kring dessa elevers skolsituation redovisas därefter. Till sist presenteras forskning som behandlar hur utomhusmiljöer kan påverka symtomen hos barn med ADHD.

2.1 Forskning om lärares syn på utomhuspedagogik i skolan

Här nedan beskriver vi en del av den forskning vi har hittat rörande lärares uppfattningar och upplevelser kring utomhuspedagogik. Vi har tyvärr inte funnit forskning som rör fritidslärares uppfattningar kring ämnet utan dessa studier utgår från grundlärare i skolans perspektiv.

Szczepanski och Dahlgren (2011) har undersökt hur lärare uppfattar begreppet utomhuspedagogik. Lärarna i studien menar att begreppet är mångfacetterat och kopplas både till olika platser, olika objekt och olika sätt att lära. Lärarna talar om vikten av autenticitet; elever får utomhus uppleva saker i sin rätta miljö. Utomhus ges eleverna chans att uppleva med kroppen och genom naturens resurser, undervisning utomhus ökar även möjligheten till användningen av alla sinnen. Utomhus ser lärarna hur eleverna får frisk luft och de får chans att röra sig vilket kan främja en positiv hälsa. En av lärarna ser hur utomhusmiljön skapar möjlighet för eleverna att vara rörelseintensiva och detta kan bidra till ett mer koncentrerat lärande när eleverna fått röra på sig. Några av lärarna i studien ser även hur utomhusmiljön skulle kunna stödja utvecklingen hos elever i särskilda svårigheter men detta är inget de diskuterar vidare i artikeln. Szczepanski och Dahlgrens (2011) forskningsresultat visar att lärandet utomhus upplevs som ett bra komplement till undervisning inomhus då lärandet utomhus inte avgränsas på samma sätt som i ett klassrum med fyra väggar.

I en annan studie av Szczepanski (2013) undersöks lärares uppfattningar av lärmiljöer ur ett utomhuspedagogiskt perspektiv och olika platsers betydelse för lärandet.

I forskningsresultatet framkommer uppfattningen om att tillgången till platser utomhus, som skogsmiljöer och naturmaterial, anses vara meningsfulla komplement i undervisningen.

I studien finns fyra platsrelaterade perspektiv utifrån lärarnas utsagor:

- *Rumsperspektivet*, utomhusmiljön skapar möjligheter att växelverka mellan inomhusmiljön och är en miljö med större rumslig mångfald med större öppna ytor.
- *Kunskapsperspektivet*, sammankoppling av teori och praktik kan ske på ett enklare sätt då kroppsligt sinnligt lärande hamnar i fokus utomhus.
- *Miljöperspektivet*, när undervisning ska handla om miljö och hållbarhet kan det konkretiseras på ett tydligt sätt genom att undervisningen sker i en utomhusmiljö.
- *Tidsperspektivet*, i en utomhuskontext upplevs tiden kunna användas på ett friare sätt. Skolans annars tidspressade schema med olika tidsbegränsningar, upplevs lösas upp i mötet med utomhusmiljöer vilket i längden kan minska stressnivåer.

I en studie av Wilhelmsson, Ottander & Lidestav (2012) belyser forskningsresultatet hur lärare ser undervisning utomhus som ett annat sätt för eleverna att lära, ett komplement till klassrumsundervisningen. För elever med olika inlärningssvårigheter eller elever som av olika anledningar är omotiverade i skolan, menar lärarna i studien hur den praktiska undervisningen utomhus är ett bra komplement till den teoretiska undervisningen inomhus. Undervisningen utomhus ses som en miljö som lättare kan skapa känsla av lyckade situationer då undervisningen är mer praktisk, vilket kan passa fler elever. Utomhuspedagogik kan därmed bidra till ökad motivation och självkänsla hos eleverna. Enligt Wilhelmsson et al. (2012) upplever de fyra lärare som intervjuas i studien hur undervisningen utomhus är en viktig lärmiljö för alla elever då kunskaper som genereras i en riktig kontext kan bidra till meningsfullt och livslångt lärande.

Tidigare forskning visar även på en del hinder som lärare uppfattar finns kring utevistelse och utomhuspedagogik. Rickinson, Dillon, Teamey, Morris, Choi, Sanders, & Benefield (2004) gör en metaanalytisk studie av 150 vetenskapliga internationella publikationer som berör inlärningskontexter i plats- och utomhusbaserade undervisningssituationer. Det som framkommer är hur lärare bland annat kan uppleva en oro över elevernas och deras egen säkerhet när undervisning bedrivs utomhus. Lärare upplever det svårare att hålla koll på alla elever utomhus. Lärare kan även känna osäkerhet kring deras egna förmågor som ledare när de ska använda utomhusmiljön som ett undervisningsrum. Andra mer organisatoriska hinder som förekommer är upplevelsen av begränsningar i fråga om tid och stöd från skolledning och kollegor när undervisning ska bedrivas utomhus. Planering för utomhuspedagogik uppfattas ta lång tid och skapar extra arbete för lärarna. Även Szczepanski (2008) undersöker i sin avhandling olika hinder som lärare uppfattar kring utomhuspedagogik. Många lärare vet inte när, hur och varför de ska bedriva undervisning utomhus och en del upplever en svårighet att hantera stora elevgrupper. Olika väderförhållanden som försvårar undervisningen utomhus lyfts också som ett hinder. Lärare kan därför tycka det är bekvämare och tryggare att ha undervisning inomhus av den anledningen.

2.2 Forskning om barns syn på vistelse i utomhusmiljöer

Även om vår studies huvudfokus är att undersöka fritidslärares uppfattningar om utomhuspedagogik anser vi forskning utifrån barns perspektiv är relevant. Tyvärr fanns det få studier att finna inom området. I studierna utgår de från begreppet "barn" och inte "elev", därav gör vi det också. Vidare i uppsatsen kommer vi använda oss av begreppet "elev" när det rör skolsammanhang.

En fallstudie av Mygind (2009) analyserar under en treårsperiod hur en grupp barn i Danmark uppfattar undervisning i både klassrummet och i skogsområden. Fokus hamnar på lärande, sociala relationer och fysisk aktivitet. Barnen i studien menar att de är positiva till både den undervisning som sker utomhus och den som sker i klassrummet. De fördelar barnen i studien upplever kring utomhusundervisning är att det är mindre oljud i skogen och grupparbeten uppfattas fungera bättre i skogsmiljön. Mygind (2009) beskriver sammanfattningsvis hur barnen som ofta får spendera tid i naturmiljöer visar en förbättrad motorik och kondition. Barnens vilja till att lära ökar i utomhusmiljön samt ses bidra till en förbättrad koncentrationsförmåga. Undervisningen i utomhusmiljö kan även påverka barnens sociala beteenden då de upplevs finna fler kamratrelationer i skogen än på skolgården. Barnen ses även vara mindre osams och mindre ovänner i skogsmiljön jämförelsevis mot på skolgården och inomhus.

Änggård (2015) undersöker både gåturer som forskningsmetod samt vad barn uttrycker om sina vardagsmiljöer. Genom gåturer intervjuas barn som ofta spenderar mycket tid utomhus då de går i skolor med utomhuspedagogisk profil. Barnen i studien berättar att de ofta väljer att vara på platser där de kan vara fysiskt aktiva, där de kan springa, hoppa och klättra. När de genom gåturen gick förbi skolgårdsmiljöer pekade barnen ut olika lekredskap, såsom gungor, sandlåda och andra lekföremål som de tycker om. När de gick i naturmiljöer förknippar barnen det med egenbyggda kojor, olika gömställen och stenar de brukar leka på. Änggård (2015) beskriver hur barnen i studien berättar om lekar de brukar leka och som de förknippar med vissa speciella platser. Enligt Änggård handlar det om olika fantasilekar som miljön inspirerar till. Samspelet mellan platsen, miljön och barnet upplevs betydelsefullt för barns vistelse i utomhusmiljöer.

2.3 Forskning om skolsituationen för elever med ADHD

För att förstå skolsituationen för elever i koncentrations- och uppmärksamhetssvårigheter har vi tittat på studier som behandlar detta. Forskning vi hittat utgår dock främst kring elever som diagnostiserats med diagnosen ADHD. Tyvärr finns det inte mycket forskning om hur yngre elever i koncentrations- och uppmärksamhetssvårigheter upplever och påverkas av skolan och fritidshemmet. Vi har dock hittat en intervjustudie gjord av Eriksson och Carlsson (2016) som undersöker hur 12 ungdomar med diagnosen ADHD beskriver sin skolsituation. Många av ungdomarna beskriver en tuff skoltid då de haft svårt att koncentrera sig och haft svårt att sitta stilla. Skoltillvaron har ofta upplevts som stökig, ostrukturerad och att de därför haft svårt att finna motivation till att genomföra skolarbetet. De elever som fått anpassningar har fått det sent i skolgången, som i slutet av högstadiet. Ungdomarna beskriver att de hade önskat en ökad förståelse från skolans håll då oförståelsen lett till att stödinsatser ofta uteblivit.

Anpassning av den fysiska skolmiljön undersöks i en studie av Tufvesson och Tufvesson (2009). De analyserar forskning om hur skolors fysiska miljöer planeras och vilka omgivningsfaktorer som kan påverka koncentrationen hos elever med bland annat ADHD, Autism och Downs syndrom. Det som framkommer i resultatet är hur elever med diagnosen ADHD har svårare att koncentrera sig och påverkas negativt av klassrum med många dörrar och fönster, samt i klassrum med utsikt över skolgården. Mycket bakgrundsljud ses även påverka koncentrationen negativt. Enligt Tufvesson och Tufvesson (2009) visar sig klassrum och klassundervisning överlag vara något som påverkar dessa elever negativt i relation till deras möjlighet till ökad koncentration.

I en kunskapsöversikt belyser Balldin och Hedevåg (2013) olika framgångsfaktorer kring hur elever med ADHD eller liknande svårigheter kan lyckas bättre i skolan. Skolor behöver arbeta med olika strategier och verktyg för att kartlägga elevens styrkor och svagheter, dock behöver detta även relateras och kartläggas på grupp- och organisationsnivå. Elevens svårigheter måste förstås och relateras till de sammanhang som eleven befinner sig i, på så sätt kan skolverksamheten förstå vilka insatser som behöver göras i skolan och i verksamheten. Det kan handla om anpassning av omgivningen, anpassade arbetsuppgifter samt införandet av olika hjälpmedel för att stödja eleven i undervisningen och i skolmiljön. Enligt Balldin och Hedevåg (2013) kan elever med ADHD eller liknande svårigheter ha problem med filtrering och bearbetning av information, vilket det ställs höga krav på i skolan. Den fysiska miljön kan därför behöva anpassas så elever lättare kan bearbeta information, exempelvis kan de behöva lugna rum eller avskärmande möblemang för att minska syn- och hörseltryck. Fysisk rörelse mellan lektionerna och i olika lektionsmoment visar sig även förbättra koncentrationen och underlätta informationsbearbetningen.

2.4 Forskning om hur utomhusmiljöer påverkar barn med ADHD

Två amerikanska studier behandlar frågan om hur utomhusmiljöer och utevistelse ses påverka barn med diagnosen ADHD i deras vardag. Vi fann även en svensk studie som undersöker hur utomhuspedagogik påverkar lärandet och kan bidra till inkludering bland barn och vuxna, studien handlar dock om personer med intellektuella funktionsnedsättningar, även kallat utvecklingsstörning, därför ligger den under egen rubrik.

I en amerikans studie undersöker forskarna Faber Taylor och Frances (2009) hur barn med diagnosen ADHD påverkas av olika sorters utomhusmiljöer. Studiens syfte är att undersöka hur barn reagerar på tre olika utomhusmiljöer. En parkmiljö jämförs med ett centrumområde och ett bostadsområde. Efter en promenad i en grönskande park ses koncentrationen märkbart förbättrats jämfört efter en promenad genom ett centrum- eller bostadsområde. Resultatet visar även hur efter enbart 20 minuters promenad i närliggande parkområde, så ökade koncentrationen och gav en god effekt på uppmärksamheten hos dessa barn. Enligt Faber Taylor och Frances (2009) kan även promenaden ses dämpa andra ADHD-symtom såsom impulsivitet. Enligt forskarna finns det starka indikationer på att naturvistelse hjälper barn med ADHD att prestera bättre i skolarbete då koncentrationen ökar, men de menar det behövs vidare forskning om detta för att kunna dra några slutsatser.

I en annan studie av Faber Taylor och Kuo (2011) undersöks hur olika lekmiljöer påverkar symtomen hos barn med diagnosen ADHD. Genom en enkätundersökning svarar föräldrar till barn med ADHD på frågor kopplat till hur barnens symtom upplevs minska eller öka i olika lekmiljöer, både inomhus och utomhus i olika sorters terrängar. Forskningsresultatet visar att den miljö som dämpar de symtom som barn med ADHD oftast har, är aktiviteter och lekar som sker i gröna utomhusmiljöer. Studien pekar på att barn med ADHD ofta självmant söker sig till dessa typer av miljöer och de leker mer utomhus än barn utan denna diagnos.

2.4.1 Forskning om utomhuspedagogik och möjligheten till inkludering

Brodin (2011) undersöker i sin studie hur utomhuspedagogik kan stödja lärandet och inkludering bland både barn och vuxna, i detta fall personer med intellektuella funktionsnedsättningar. Undervisningen utomhus ses ha stora möjligheter att kunna utgå från människors olika förutsättningar. Utomhus vidgas ramarna för de personer som normalt har svårare att fungera och inkluderas i formella lärandesituationer. Utomhus upplevs lärandet ske mer informellt eftersom det sker på en annan plats än i det traditionella klassrummet. Enligt Brodin (2011) kan man i informella lärandesituationer lättare individualisera undervisningen utefter de individer som finns i gruppen. I utomhusmiljöer finns inte heller lika tydliga regler som inne i ett klassrum och kan därmed upplevas som ett mer tillåtande klimat där det är okej att springa, snubbla och röra sig för de som har behov av det. Lärandet utomhus blir därför mer anpassat efter individens olika förmågor och bidrar till en mer inkluderande miljö.

3 Teoretisk anknytning

I den här delen presenteras vår teoretiska anknytning utifrån studiens syfte och frågeställningar. Vi har valt anknyta främst till John Deweys pedagogiska teorier. Vi utgår från Deweys tankar om aktivitetspedagogik och relaterar till utomhuspedagogik. I båda arbetssätten ska eleverna själva vara aktiva i sitt lärande och få utforska med både kropp och sinnen för att utveckla kunskaper och erfarenheter. Vi kommer även använda oss utav Haugs (1998) två olika inkluderingsperspektiv för att kunna tolka frågan om inkludering i analysen.

3.1 Synen på lärande - Handlingsburen erfarenhet

Den amerikanske filosofen och pedagogen John Dewey (1859–1952) har inspirerat mycket av 1900-talets syn på skolan och på lärande (Sundgren, 2011). Enligt Dewey utgår den "gamla" traditionella pedagogiken från hur lärare undervisar om informativt stoff och färdigheter som de en gång lärt sig, som nu eleverna ska få lära sig (Dewey, 1938/2004). Enligt Säljö (2015) var Dewey motståndare till katederstyrda och auktoritära undervisningsformer som han ansåg gör elever passiva då de ska sitta stilla och ta till sig kunskaper. Han ansåg att katederstyrd undervisning gör elever omotiverade. Dewey (1899/2004) skriver i sin text om *skolan och samhället* hur det traditionella klassrummet är upplagt för ett passivt lyssnande. I det traditionella klassrummet med bänkar med litet utrymme runt omkring, finns få möjligheter för elever att vara aktiva. I det traditionella klassrum finns nästintill inga möjligheter för anpassningar utefter elevernas olika behov och förutsättningar (Dewey, 1899/2004). Som en följd av missnöje över den traditionella pedagogiken uppkom den progressiva pedagogiken. Dewey menar den stora skillnaden är att inläring nu baseras på erfarenhet. Undervisningen i skolan ska baseras utifrån elevernas faktiska livserfarenhet, alltså ta sin utgångspunkt kring det eleverna redan kan och bygga vidare på deras erfarenheter därefter (Dewey, 1938/2004). Utvecklingen av erfarenheter i rätt situation är viktiga aspekter för lärandet och utvecklingen. Det elever "lärt sig i form av kunskaper och färdigheter i en viss situation blir ett instrument för att förstå och handskas effektivt med de situationer som följer" (Dewey, 1938/2004, s. 185).

Enligt Sundgren har Dewey blivit känd för uttrycket "learning by doing", lära genom att göra. Det är först när en kunskap omsätts i handling som kunskapen befästs hos människan, människors kunskaper blir således handlingsburna (Sundgren, 2011). Enligt Hartman, Lundgren och Hartman (2004) var Dewey starkt emot synsättet att teori och praktik skulle vara uppdelat. Teori och praktik ses som varandras förutsättningar enligt Dewey och kan inte åtskiljas. Elever behöver få skaffa sig praktiska erfarenheter och med dessa skapas reflektion och nya kunskaper (Hartman, Lundgren & Hartman, 2004).

3.2 Deweys aktivitetspedagogik

Säljö (2015) tolkar hur Dewey såg utbildning som något som man ägnar sig åt hela livet. Det som eleverna får ägna sig åt i skolan och de aktiviteter som görs ska ha ett egenvärde som de kan förstå och relatera till. Säljö tolkar Deweys texter och menar hur Dewey ansåg kunskaper utvecklas bäst genom *aktivitetspedagogik*. Eleverna och undervisningsmetoderna måste vara aktiva och enligt Dewey behöver elever få undersöka världen med sina sinnen och med kroppen. Aktivitetspedagogik handlar om att skolan måste bli en miljö som tar sin utgångspunkt i elevernas egen nyfikenhet och intressen och de ska få utforska olika naturmiljöer och platser i samhället (Säljö, 2015). Fritidshemmets verksamhet har historiskt influerats av bland annat den progressiva reformpedagogiken. Lärarens roll anses vara att

utmana och inspirera med nya dilemman och miljöer så eleverna kan göra vidare upptäckter på egen hand. Aktiviteter inom den progressiva traditionen handlar om hur elever får utmanas i föränderliga och varierande sammanhang, då de ska få utforska och upptäcka i olika miljöer och i samspel med andra personer (Pihlgren, 2013).

3.3 Aktivitetspedagogik i relation till utomhuspedagogik

Utomhuspedagogik kan relateras till Deweys syn på skolan och utbildning. Enligt Nationalencyklopedin kopplas utomhuspedagogik till en "pragmatisk reformpedagogiks bildningstradition som ser kunskap som aktivitet" (Nationalencyklopedin, u.å.). Szczepanski (2007) tolkar hur Dewey menar lärandet är en "kontinuerlig erfarenhetskonstruktion där läroprocessens kreativa element kunde vara det oförutsedda mötet med det ostrukturerade" (Szczepanski, 2007, s. 22). I utomhuspedagogik flyttas undervisningen och verksamheten ut till "verkligheten" och således kan så kallade "kreativa elementet" vara mer närvarande än det som sker i mer strikta klassrum. Enligt Szczepanski får platsen utomhus betydelse för lärandet och möjliggör aktiv kunskap genom växelförhållandet mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning (Szczepanski, 2007). Enligt Brügge och Szczepanski (2018) kompletterar utomhuspedagogik klassrumsundervisningen då lärandet och undervisningen utomhus sker i en annan slags kontext. Dahlgren (2007) menar det som ses som utomhuspedagogikens främsta fördel är hur utveckling av kunskaper och färdigheter sker i det sammanhang där dessa ska tillämpas. Lärandets sociala och fysiska sammanhang måste ske i en harmoni med varandra.

I Naturvårdsverkets rapport om "Den nyttiga utevistelsen?" ger forskaren Lisberg Jensen (2011) olika exempel på några perspektiv som idag används för att förstå naturkontaktens betydelse för barn och ungas hälsa och utveckling. Vistelse i utomhusmiljöer motiveras utifrån pedagogiska argument som kopplas specifikt till skolan. Enligt dessa argument förbättras minnet, inläring och gruppdynamik genom vistelse i naturen. Utbytet av naturen ses även bidra till personlig utveckling på flera plan och konflikter anses bli färre i utomhusmiljön. Undervisning som sker utomhus menar Brügge och Szczepanski (2018) ställer andra sorters krav då utomhusmiljön visar sig vara mer tillåtande än inomhusmiljöer då ytan utomhus är större och mer "fri". Utomhus tränas därför samarbete på annorlunda sätt och kan bidra till att utveckla sociala och emotionella kompetenser. Hur utomhusmiljön skulle kunna utveckla sociala kompetenser kan relateras till det Dewey (1899/2004) skriver i sin text om skolan och samhället. När barn och unga utför gemensamma och produktiva aktiviteter, likt det som sker på lekplatser och i lek och idrottssammanhang, uppstår olika sociala organisationer. Detta sker både spontant och oundvikligt. I dessa miljöer, som på en lekpark och i leken, skapar individerna en ömsesidig samverkan då miljön upplevs betingar en social anda (Dewey, 1899/2004).

3.4 Två olika inkluderingsperspektiv

Utomhusmiljön och utevistelse kan således ses utveckla elevers sociala kompetenser, träna olika typer av samarbeten och bidra till personlig utveckling på flera plan (Brügge & Szczepanski, 2018). Hur vistelse i utomhusmiljöer skulle kunna bidra till förutsättningar kring inkludering bland elever i särskilda svårigheter, blir därför intressant att undersöka.

I skolan finns flera olika synsätt kring inkludering och hur lärare arbetar med detta. Vi har valt att titta på två olika inkluderingsperspektiv: Den kompensatoriska lösningen och det demokratiska deltagarperspektivet. Peter Haug (1998) i Skolverkets monografiserie

“Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning” skriver om den kompensatoriska lösningen då skolan fokuserar på att arbeta med elevens svaga sidor genom att undervisningen blir individuellt tillrättalagd. Extra resurser tillförs i den dagliga verksamheten som fokuserar på elevens svaga sidor för att stävja dessa så eleven kan lyftas upp till den “nivå” där de andra eleverna i klassen befinner sig. Den här “kompensationen” bidrar ofta till stigmatisering då elever blir särbehandlade. Lösningen ses även ofta som orealistisk, specialundervisning för elever med stora inlärningssvårigheter skapar svårigheter för dem att ta ikapp den kunskap som är orsaken till att de fått specialundervisning från första början. Enligt Haug (1998) förutsätter det här perspektivet att det ställs en diagnos på eleven, elevens svårigheter är kopplade till individen och det handlar om medicinska, psykologiska och utvecklingsmässiga orsaker.

Det andra synsättet kring hur skolan kan arbeta för inkludering bygger på det demokratiska deltagarperspektivet (Haug, 1998). Detta perspektiv ser alla individer som en del av samhället och oavsett upplevda svårigheter ska de även vara inkluderade i skolan. Alla personer i skolan, vuxna som barn, ska ha en ömsesidig respekt för varandras olikheter och skolanpassningar ska ske i samråd mellan de personer som berörs. Det är skolan som institution som ska förändras och anpassas utefter de behov som finns bland eleverna, det är inte eleverna som ska förändras. Enligt det här perspektivet läggs ansvaret på skolverksamma och lärare anses ska besitta tillräckligt med kunskaper för att kunna undervisa alla elever oavsett deras individuella förmågor och oförmågor. Detta perspektiv ses som det mest rättvisa för både individen och samhället i det långa loppet. Individen är en del av samhället och skolan ska ge möjlighet till en positiv grund med social träning för att alla individer ska kunna fungera tillsammans i det fortsatta vardagslivet (Haug, 1998).

4 Metod

I denna del presenteras vald metod, redogörelse för urvalet av informanter och vårt tillvägagångssätt för att samla in empiriskt material. Fördelar och nackdelar kring vår valda metod diskuteras också i denna del.

4.1 Kvalitativ metod

Enligt Ahrne och Svensson (2015) utgår val av kvalitativ eller kvantitativ metod först och främst från de forskningsfrågor studien har. Kvalitativa metoder ger forskaren möjlighet att komma närmare och få en djupare förståelse om de fenomen, personer och miljöer som undersöks med hjälp av verktyg såsom intervjuer, observationer eller analys av texter (Ahrne och Svensson, 2015). För att nå vår studies syfte och kunna besvara våra frågeställningar som bygger på fritidslärares egna uppfattningar och erfarenheter så har vi valt att använda oss utav en kvalitativ metod. Hade vi velat samla in statistik eller mäta olika typer av data hade vi istället valt använda kvantitativa metoder, som enligt Ahrne och Svensson (2015) handlar om att få fram information om mängd.

4.2 Semistrukturerade intervjuer

Studiens tillvägagångssätt för insamling av empiri har varit genom intervjuer. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) är syftet med den kvalitativa forskningsintervjun att förstå fenomen utifrån intervjupersonens eget perspektiv. Vi använde semistrukturerad intervjuform med hjälp av en intervjuguide som innehöll öppna frågeställningar, utan förbestämda svarsalternativ, vilket enligt Bjørndal (2005) ökar möjligheten för öppenhet i samtalet. Frågorna som formulerats berördes utifrån studiens syfte och frågeställningar. Som komplement kunde vi även ställa följdfrågor till det som kom upp i samtalen. Enligt Bjørndal (2005) rymmer semistrukturerade intervjuer en hög grad flexibilitet på grund av de följdfrågor som intervjuaren kan ställa, då dessa kan öka förståelsen och minska risken för missförstånd. Vi följde samma intervjuguide i alla intervjuer och vi ställde olika följdfrågor beroende på intervjupersonernas svar (Se bifogad intervjuguide i bilaga 1).

4.3 Urval och presentation av fritidslärare

Enligt Ahrne och Svensson (2015) är det viktigt för studiens trovärdighet att redogöra för urvalet av informanter. Enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) baseras urvalet helt och hållet utifrån studiens forskningsfrågor. De informanter som ingår i vårt urval är sammanlagt sju personer som alla är utbildade fritidspedagoger eller förskollärare. Alla arbetar på olika skolor och tre av dessa arbetar idag på fritidshem med utomhusprofil och tre arbetar i ordinarie fritidshem. En av informanterna har tidigare arbetat i fritidshem men arbetar idag som rektor på en skola med utomhusprofil. Vi ansåg att informanten fortfarande kunde ha intressanta uppfattningar kring utomhuspedagogik utifrån sina erfarenheter som just rektor på en skola med utomhusprofil och bakgrund som fritidspedagog. Vi har i denna studie utgått från samma intervjuguide och syfte i samtal med denna och räknar med personen som en av fritidslärarna. Vi kommer i den här studien kalla alla våra informanter för *fritidslärare* då vi valt den benämningen i vårt syfte. Antalet informanter är baserat på den begränsade tid vi haft för studiens genomförande samt svårighet att finna tillgängliga fritidslärare. Fyra av de fritidslärare som är med i studien finns i "vår närhet" och vi har tidigare träffat dessa. Dessa blir ett slags bekvämlighetsurval som Denscombe (2018) menar handlar om hur forskare

väljer informanter som finns nära till hands. Fritidslärarna som vi tidigare träffat valdes även ut på grund av att vi visste de hade mycket erfarenhet om ämnet vi undersökte.

Här ges en kort presentation av de fritidslärare som deltog i undersökningen. Presentationen inkluderar om personen arbetar på fritidshem med ordinarie- eller utomhusprofil, samt vilken utbildning och hur många års arbetserfarenhet personen har då det kan påverka erfarenheten och kännedomen om utomhuspedagogik.

Fritidslärare A

Arbetar på ett ordinarie fritidshem, utbildad lärare för lägre åldrar och fritidspedagog med 14 års arbetserfarenhet av skolan.

Fritidslärare D

Arbetar på ett fritidshem med utomhusprofil, utbildad fritidspedagog med 22 års arbetserfarenhet i skolan.

Fritidslärare B

Arbetar på ett ordinarie fritidshem, utbildad förskollärare och fritidspedagog med sex års arbetserfarenhet av skolan.

Fritidslärare E

Arbetar på ett fritidshem med utomhusprofil, utbildad fritidspedagog med över 30 års arbetserfarenhet i skolan.

Fritidslärare C

Arbetar på ett ordinarie fritidshem, utbildad förskollärare med 12 års arbetserfarenhet från förskolan och ett år från skolan.

Fritidslärare F

Arbetar på ett fritidshem med utomhusprofil, utbildad fritidspedagog med 27 års arbetserfarenhet i skolan.

Fritidslärare G

Arbetar som rektor på en skola med utomhusprofil, utbildad fritidspedagog och rektor med 25 års arbetserfarenhet i skolan.

4.4 Genomförande

Vi fick tag på fritidslärarna genom mejlkontakt och skickade ut samma informationsbrev till alla (se bilaga 2). När vi fått tag i personer som var intresserade av att ställa upp i studien så bestämdes datum och tid då intervjuerna skulle genomföras. Strax efter att vi hade bokat in intervjuer mejlade vi ett missivbrev/samtyckeskrav till alla som beskrev ytterligare information om studiens syfte och deras rättigheter som intervjudeltagare (se bilaga 3). Vi frågade även i detta mejl om de godkände att vi skulle spela in samtalet och alla svarade ja i ett svarsmejl.

Insamlingen av empiri gjordes under vecka 48 och 49 år 2020. Denna studie skrevs på hösten år 2020, vilket innebär en del hinder i hur vi kunnat gå tillväga för att genomföra vår insamling av empiri. Detta på grund av hårda restriktioner kring fysiska möten för att förhindra smittspridningen av Covid-19 (Folkhälsomyndigheten, 2020). Intervjuerna som genomfördes blev runt 35–60 minuter och skedde individuellt. En intervju skedde i ett fysiskt möte på fritidslärarens skola, fem intervjuer skedde via videosamtal och en fritidslärare valde svara på våra frågor via mejl på grund av tidsbrist, vilket blev en slags mejlkonversation istället för en intervju. Under intervjuerna följde vi vår intervjuguide och det blev en del följdfrågor utifrån det intervjupersonerna berättade som vi kunde ha nytta av i vår studie. Vi var båda med under alla intervjuer och varierade för varje intervju vem av oss som hade rollen som intervjuare. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) måste intervjuaren vara en aktiv

lyssnare för att kunna ställa relevanta följdfrågor. Man måste lyssna på *vad* som sägs och *hur* det sägs. Den som inte var den aktiva intervjuaren hade rollen som en aktiv lyssnare som också kunde ställa följdfrågor. Den som inte intervjuade höll även koll på att tekniken spelade in och tog anteckningar om det behövdes. Efter varje genomförd intervju transkriberades materialet. Enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) finns det flera olika sätt att transkribera material på beroende på hur forskare tänker analysera. Vi lyssnade på de inspelade intervjuerna samtidigt som vi skrev ut intervjuerna i sin helhet i olika textdokument för att inte missa något viktigt innehåll inför analysen. Transkriberingarna resulterade sammanlagt i 48 sidor material.

4.5 Vetenskapsteoretiskt förhållningssätt

I vår uppsats utgår vi från ett hermeneutisk vetenskapsteoretiskt förhållningssätt eftersom vi vill komma närmare en förståelse över fritidslärares uppfattningar och erfarenheter. Thomassen (2007) beskriver hermeneutisk inriktning som den modell som fokuserar på att förstå andras upplevelser, uttryck och förståelse om fenomen. Kvale och Brinkmann (2014) menar dock att inga fenomen kan förstås helt oberoende av den större helhet de ingår i. Mänskliga uttalanden och erfarenheter är alltid kontextuella och påverkas alltid av både tid och rum, vilket forskning alltid måste förhålla sig till. Thomassen (2007) menar i den hermeneutiska inriktningen utgår forskarna från sin förståelsehorisont som bidrar till hur fenomen får mening och som utvecklar undersökningen i en viss riktning. Vi använder oss av vår förförståelse om utomhuspedagogik som fenomen. Genom att undersöka detta vidare genom intervjuer med fritidslärare gick vi in i en dialog med data genom tolkningar och analys. Genom dialog med data menar Thomassen (2007) att förförståelsen kan utvecklas med ny förståelse och med nya kunskaper.

4.6 Kategorisering av kvalitativa data

Vårt empiriska material finns i former av utskrivna texter genom transkriberingar. I vår aktiva databearbetning och analys av materialet användes kategorisering, vilket enligt Kvale och Brinkmann (2014) innebär att innehållet i intervjuer sorteras i relation till framtagna kategorier. Syftet är att fånga de uppfattningar och erfarenheter som intervjupersonerna berättade om. Kategorisering av intervjuer kan hjälpa en att skapa en överblick över det empiriska materialet och underlätta arbetet med att jämföra intervjupersonernas uttalanden (Kvale & Brinkmann, 2014). Vi använde oss av samma intervjufrågor genom vår intervjuguide i alla intervjuer, vi kunde därför jämföra och likställa intervjupersonernas uttalanden om specifika frågor, vilket underlättade vårt arbete när vi kategoriserade vårt empiriska material. Vi fann kategorier och mönster som vi upplevde framkom i flera av intervjupersonernas uttalanden och genom analys kunde vi anknyta dessa till olika teoretiska perspektiv som tydliggjordes under arbetets gång. Hur forskaren väljer röra sig mellan insamlad empiri och teori kan enligt Svensson (2015) ske genom antingen induktion, deduktion eller abduktion. Vi valde att utgå från abduktion som tillvägagångssätt, vilket Svensson (2015) menar är en blandning mellan induktion och deduktion, ett växelförhållande mellan teori och empiriskt material. Genom det abduktiva tillvägagångssättet tar forskaren till sig teorier samtidigt som den samlar empiri, sedan görs specificering av teorierna utefter det som framkommer genom analysen av det empiriska materialet (Svensson, 2015).

Hur vi gjorde i vår studie var att vi började utgå från de olika perspektiv som finns rörande utomhuspedagogik som pedagogiskt tillvägagångssätt. Efter genomförda intervjuer kunde vi genom analysen även koppla andra teorier till det som framkom av fritidslärares uttalanden.

Exempelvis kunde vi genom det empiriska materialet identifiera uttalanden som vi kunde koppla till Deweys teorier kring aktivitetspedagogik. Vi skapade genom vår empiri i relation till vår valda teori tre övergripande teman som kommer presenteras i vår resultatdel, dessa tre huvudteman blev: *Utomhusmiljön som ett pedagogiskt rum*, *Utomhusmiljön som ett socialt rum*, samt *Utomhusmiljön som ett inkluderande rum*.

4.7 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Oberoende av vem som studerar materialet ska man kunna komma fram till samma slags resultat, detta handlar om forskningens reliabilitet eller tillförlitlighet (Stukát, 2011). Några av de reliabilitetsbrister som finns i kvalitativa undersökningar kan handla om missförstånd eller feltolkningar under själva intervjusituationen (Stukát, 2011). Detta försökte vi undvika genom att vi båda var med under alla intervjuer. Vi kunde hjälpas åt att ställa följdfrågor och tolka de svar vi fick. Enligt Stukát (2011) kan även reliabilitetsbrister handla om den konkreta dagsformen samt störningsmoment som kan påverka intervjusituationen. Vi utförde de flesta av våra intervjuer digitalt och flera av våra intervjupersoner befann sig i sin hemmiljö. Detta bidrog emellanåt till störande moment i bakgrunden som kunde påverka deras reflektioner i stunden. Tack vare den semistrukturerade intervjuformen kunde vi dock ställa följdfrågor för att återuppta samtalet och relatera till det de sagt. Vi valde även att spela in och transkribera intervjuerna i olika textdokument, vilket enligt Eriksson (2018) kan öka studiens tillförlitlighet då andra skulle kunna granska grundmaterialet och studiens slutsatser.

Forskningens validitet eller giltighet, handlar om att forskare måste reflektera över om de mäter det som avses att mäta. I kvalitativa studier handlar det dock inte om att mäta, istället granskas om metoden som valts är rätt verktyg för att kunna få svar på de frågeställningar studien har (Stukát, 2011). Valet av kvalitativ metod med intervjuer som verktyg anser vi vara rätt metod för vår studies syfte då vi ville skaffa oss djupare förståelse över fritidslärares uppfattningar. Nackdelen med kvalitativa undersökningar kan enligt Stukát (2011) vara att forskare aldrig kan veta hur ärliga och sanningsenliga intervjupersonerna är. Därför är det svårt att veta som forskare om man fått svar på det man vill ha svar på. Våra informanter garanterades dock anonymitet vilket förhoppningsvis gjorde att de vågade tala mer sanningsenligt i samtalet med oss.

Forskare måste även reflektera över studiens generaliserbarhet. Det vill säga, om studiens resultat kan generaliseras eller om resultatet bara gäller för den undersökta gruppen (Stukát, 2011). Vår studie baserades på ett fåtal fritidslärares uppfattningar och erfarenheter om utomhuspedagogik. Det går därför inte generalisera det resultat som vi fått fram. Enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) vill forskare genom antalet intervjupersoner kunna uppnå en mättnad som innebär att forskaren börjar känna igen svaren på frågorna och ser ett återkommande svarsmönster. Detta var något vi började uppleva ju fler intervjuer vi genomförde. Vi hade dock intervjuat fler personer om vi hade haft tid och möjlighet, för att kunna öka studiens empiriska mättnad och öka studien generaliserbarhet.

4.8 Metoddiskussion

Enligt Kvale och Brinkmann (2014) är det svårt i kvalitativ forskning att nå en objektivitet då forskaren påverkar resultatet genom olika val och tolkningar. De val vi gjort, så som val av metod, hur vi formulerat intervjufrågor, våra valda teoretiska perspektiv och urvalet av informanter har påverkat det resultat som vår studie presenterar. Resultatet hade kunnat bli helt annorlunda om vi hade gjort andra val. Vi kommer här diskutera och problematisera några av de saker som vi kan se i vår valda metod och tillvägagångssätt.

Vi använde oss bara av en metod för att samla empiri. Genom att kombinera intervjuer med exempelvis observationer hade vi kunnat få fram andra slags resultat. Enligt Ahrne och Svensson (2015) kan sådana kombinationer av metoder öka forskningens trovärdighet då forskare ges möjlighet att jämföra det som setts genom observationer och det som sagts i intervjuer. Observationer hade kunnat ge oss än mer kunskaper kring hur utomhusmiljön ses påverka elevers lärande och utveckling. På grund av rådande situation i samhället med hårda restriktioner på grund av Covid-19, blev det dock bara intervjuer som genomfördes. Vi valde att intervjua fritidslärare där hälften av dessa arbetar specifikt i fritidshem med utomhusprofil. Vi upplevde att det fanns både fördelar och nackdelar med detta val. Först och främst kan detta vara en bidragande faktor till varför de hade mycket erfarenheter om vårt forskningsområde vilket vi ansåg var positivt. En nackdel var dock att forskningen kan bli snedvriden, så kallad *biased*. Kvale och Brinkmann (2014) menar att de vanligaste invändningarna mot kvalitativa forskningsintervjuer är att de ofta blir snedvridna, detta på grund av att forskningen ofta bygger på ett fåtal personers subjektiva uttalanden vilket gör att forskningen inte kan generaliseras. De fritidslärare som valt att arbeta i fritidshem med utomhusprofil upplevde vi hade en viss positiv inställning till just utomhuspedagogik och utomhusmiljön som lärmiljö vilket har påverkat vårt resultat.

Enligt Kvale och Brinkmann (2014) har forskaren alltid tolkningsmonopol, både i tolkandet av intervjupersoners uttalanden samt hur resultatet förstås. I den här studien hade vi som skapat denna undersökning en egen förförståelse kring utomhuspedagogik och utomhusmiljöer, detta på grund av erfarenheter från verksamhetsförlagd utbildning (VFU) samt att vi under utbildningen läst en kurs om ämnet. En fördel med vår förförståelse kan exempelvis vara att vi kunde sätta oss in i det som intervjupersonerna berättade om och kunde därför ställa relevanta följdfrågor till intervjusamtalet. Denna förförståelse kan dock också ses som en svaghet då detta kan ha påverkat vår analys och det resultat vi fick fram. Vi är dock medvetna om detta och det behöver därför inte helt ses som en svaghet med studien. Vi har varit två som skrivit denna studie och under vårt analysarbete försökte vi närma oss en mer balanserad tolkning och reflektion då vi började den aktiva databearbetningen med kategorisering och tematisering av den insamlade empirin var för sig. Vi träffades därefter och diskuterade det vi noterat och jämförde och likställde vad vi fått fram för resultat. Vi upplevde att vi hittade liknande resultat i vårt material. Detta kan bland annat antingen bero på vår förförståelse eller att vi båda var med under alla intervjuer och tolkningsarbetet började redan då. Vi ser det dock som en fördel att vi båda var med under alla intervjuer eftersom vi efteråt kunde diskutera vad som sagts och utveckla vår analys.

Vi valde även i studien att intervjua fritidslärare som arbetar i ordinarie verksamheter, detta för att bland annat kunna jämföra om deras uppfattningar och erfarenheter skiljer sig från de fritidslärare som arbetar i verksamheter med utomhusprofil. Vi märkte dock att även dessa personer var positiva till utomhuspedagogik och utomhusmiljöer. Detta tänker vi skulle kunna bero hur vi ställt våra intervjufrågor, eller på grund av att de som intervjuats helt enkelt är

positiva till användningen av utomhusmiljöer i fritidshemmet. Det skulle även kunna handla om att de visste att vi var intresserade av ämnet och ville därför berätta om främst positiva erfarenheter. Vi försökte dock skapa en nyanserad bild angående användningen av utomhuspedagogik genom att ställa frågor rörande upplevda hinder kring detta arbetssätt (se bilaga 1: intervjuguide). Genom semistrukturerade intervjuer med hjälp av intervjuguide gav det oss även möjlighet till att ställa fördjupande följdfrågor under alla intervjuer, vilket vi upplevde krävdes för att få tillräckligt utvecklade svar. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) kan dock följdfrågor ibland bli ganska ledande. Ledande frågor kan göra att intervjupersonen tolkar forskaren och svarar det som den tror forskaren vill höra. Vi försökte undvika ledande frågor, men om någon av oss upplevdes ställa en ledande fråga diskuterade vi det i efterhand och tolkade det intervjupersonen svarat generellt.

Något som stärker tillförlitligheten i en studie är enligt Kvale och Brinkmann (2014) att studien utgår från samma struktur. En nackdel med vår metod var hur insamlandet av material skedde på tre olika sätt: ett fysiskt, fem digitalt och ett via mejl. Om det hade varit möjligt hade metodinsamlingen följt samma struktur för att stärka tillförlitligheten. De flesta av intervjuerna genomfördes via videosamtal. En fördel som vi upplevde med detta verktyg var hur vi kunde genomföra intervjuer utan att behöva träffas fysiskt. Enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) kan det behövas mer förberedelser kring intervjuer som sker via videosamtal för att samtalet ska kännas mer naturligt. Vi upplevde inte att det krävdes mer förberedelser för att genomföra videosamtal. Detta kan bero på att vi är vana användare av videosamtal, då vi haft mycket distansundervisning i utbildningen senaste terminen. Flera av intervjupersonerna berättade också att de testat videosamtal tidigare. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) påverkas intervjuer både av vad som sägs, hur det sägs, men även av kroppsspråket då våra kroppar kan förmedla saker som vårt språk inte förmedlar. Genom videosamtal fanns sämre möjlighet att läsa av varandras kroppsspråk. Om detta kan ha påverkat vår studies resultat är dock svårt att veta. Utöver videosamtal valde en av fritidslärarna att svara på våra frågor skriftligt via mejl. Genom mejlkonversation fick denna fritidslärare över en vecka på sig att svara och kunde då göra detta när hen hade tid. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) menar att informanter förväntas svara utförligt och reflekterande genom mejlkonversationer. Detta är dock något som inte alltid sker i verkligheten. I vårt fall svarade fritidsläraren ganska kort på frågorna och vi rekommenderar inte den metoden.

4.9 Etiska överväganden

Denna studie har så långt som det varit möjligt genomförts enligt Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer. Vi har följt de fyra huvudkrav gällande etik som måste bemötas när undersökningar involverar människor. Dessa är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Öberg (2015) menar forskare måste förhålla sig till de etiska kraven för att minimera risken att undersökningsdeltagarna kan ta skada av att ställa upp i forskningsprojektet. Vi informerade fritidslärarna om studiens syfte och skickade ut ett digitalt "samtyckeskrav" till alla. Enligt Vetenskapsrådet (2002) ska det i ett samtyckeskrav ingå information kring de rättigheter som gäller, däri framkom att studien var frivillig att medverka i och de kunde när som helst under studiens gång avbryta sin medverkan (detta missivbrev/samtyckeskrav kan ses i bilaga 3). Vi erbjöd fritidslärarna konfidentialitet då vi anonymiserat deras namn och nämner inte vilka kommuner och skolor de arbetar i. Detsamma gällde om det framkom information om specifika elever under intervjuerna, i sådana fall tog vi bort eller omformulerade detta till mer generella erfarenheter så dessa individer inte kunde urskiljas på något sätt i studien. Intervjuerna användes även bara för denna studies ändamål och insamlat material raderades.

5 Resultat och analys

I följande del redovisas det empiriska underlaget utifrån intervjuerna i relation till vald teori och tidigare forskning. Genom analysen av materialet identifierades flera kategorier som slagits ihop till övergripande teman. Varje tema kommer presenteras utifrån underrubriker som har som syfte att förenkla läsningen och som urskiljer de olika teman som framkom i vårt material.

5.1 Utomhusmiljön som ett pedagogiskt rum

Här redovisas vårt resultat kring de intervjuade fritidslärares övergripande uppfattningar om utomhusmiljö som lärmiljö. Resultatet presenteras utifrån två underrubriker: *Platsens betydelse för det lustfyllda lärandet & Utomhusmiljöns möjlighet till praktiska erfarenheter.*

Vi intervjuade fritidslärare som arbetar i olika sorters verksamheter. De arbetar därför med utomhuspedagogik på olika sätt och i olika utsträckning. Alla fritidslärare i studien menar dock att utomhusmiljön är en självklar lärmiljö att använda på fritidshemmet. De fritidslärare som arbetar i fritidshem med utomhusprofil berättade att de nästan varje dag går till en plats i deras närområde, allt ifrån olika lekparkar, grönområden och närliggande skogsområden. Hur de arbetar med planerad verksamhet skiljer sig dock något. En av fritidslärarna berättade hur de varje dag har en planerad aktivitet eller undervisningssituation som de genomför med eleverna. En annan fritidslärare berättade att de cirka tre dagar i veckan har planerad undervisning och de andra två dagarna får eleverna leka fritt på platserna de går till. De fritidslärare som arbetar på ordinarie fritidshem har också skilda sätt att planera för undervisningen utomhus. En fritidslärare berättade att de har en planerad utomhusverksamhet en dag i veckan då de går iväg till närliggande skolskog och de andra dagarna stannar de oftast kvar vid skolgården. En fritidslärare i ordinarie verksamhet berättade att de är ute varje dag på skolgården men har inte mycket planerad verksamhet.

5.1.1 *Platsens betydelse för det lustfyllda lärandet*

Vad som framgick av de flesta intervjuer var hur utomhusmiljön ses som ett öppnare och friare pedagogiskt rum som bemöter elevernas olika lärstilar. Varje plats utomhus får olika syften beroende på den planerade undervisningen. Platsen kan även inspirera eleverna till nya upptäckter i en situationsstyrd verksamhet. Några av fritidslärarna i studien betonar vikten av vald plats utifrån planerad verksamhet:

Det beror ju på vad man planerat att göra som är viktigt, men en inspirerande plats där du vet att du kan hitta några grejer. Är du i skogen och du vet att vi ska samla löv så är det viktigt att det finns olika sorters lövträd. . . Man kan ha jättekul på en öppen yta som inte alls har mycket grejer men då kanske man får planera utefter det, då kanske inte kurragömma är så bra att planera liksom. (Fritidslärare A)

Sen att kunna njuta så av platserna vi kommer till. Att det blir så varierat och då ger det oss förutsättningar att jobba med det vi vill, att det mesta vi kan göra inomhus kan vi göra utomhus. . . . Det är viktigt att eleverna känner hela tiden att vi inte gick iväg bara för att gå iväg, utan att det alltid finns en anledning och att vi ska göra något dit vi kommer, att det var viktigt att vi gick iväg och gick dit. (Fritidslärare E)

Hur fritidslärarna i studien ser på platsens betydelse för lärandet handlar om hur platsen erbjuder olika möjligheter för den planerade uteverksamheten. I Szczepanskis (2013)

forskning finner han rumsperspektivet, platsen utomhus skapar möjligheter för skolverksamheter att befinna sig på ställen med större rumslig mångfald. Szczepanski och Dahlgren (2011) såg i deras forskning hur platsen i sig möjliggör ett undervisningstema eller ett visst innehåll som skapas utefter det material och den natur som finns på platsen. Några av fritidslärarna i studien menar att vistelse i utomhusmiljöer skapar ett naturligt sammanhang för att undervisa om bland annat miljö och om naturen. Detta kan även ses i Szczepanski (2013) studie kring platsrelaterade perspektiv då han beskriver miljöperspektivet. Lärarna i hans studie anser elever lättare kan lära sig om miljön och om hållbar utveckling genom att befinna sig i en utomhusmiljö. Enligt Dahlgren (2007) ses utomhuspedagogikens största fördel vara att kunskaper utvecklas i det sammanhang där de ska tillämpas. Även Dewey såg vikten av att erfarenheter måste utvecklas i rätt situation för att kunskaper ska kunna tillämpas i liknande situationer som följer (Dewey, 1938/2004). Utveckling av erfarenheter och kunskaper om natur och miljö sker därför i rätt kontext när eleverna får befinna sig i utomhusmiljöer.

Ett annat perspektiv på platsens betydelse för lärandet belystes av en av fritidslärarna. Denna berättade hur de genom utomhuspedagogik och vistelse i utomhusmiljöer skapar konkreta sammanhang då de arbetar med att ta fram uppdrag som eleverna känner är motiverade och "verkliga". Enligt fritidsläraren inspirerar och främjar detta elevernas lust till lärande:

Barn vill ha riktiga uppdrag, och det tycker jag är mycket det som kännetecknar vårt sätt att jobba med utomhuspedagogik, att de exempelvis "ska komma på vad framtidens flygplan ska ha för bränsle" att ett företag vill veta det av oss . . .
Det blir inte jag och mina kollegor som skapar uppdragen utan det blir någon annan som frågar, det blir mer värdigt också. De får alltid frågan om de vill vara med och lösa det här? Och det vill de alltid. (Fritidslärare E)

Fritidsläraren säger det inte, men vi tolkar det som den menar att det handlar om att skapa meningsfulla uppdrag som kan upplevas mer "verklighetsanknutna". Detta på grund av att eleverna får göra dessa uppdrag ute i naturen och därmed inte i "skolan". Detta kan relateras till Deweys aktivitetspedagogik som Säljö tolkar handlar om de aktiviteter elever får göra i skolan ska ha ett egenvärde som de kan förstå och relatera till. Skolan måste ta sin utgångspunkt i elevernas egen erfarenhet, nyfikenhet och intresse för att eleverna ska kunna ta till sig kunskaper och bli motiverade (Säljö, 2015). Även i Wilhelmsson et al. (2012) studie kan en utläsa att undervisning som sker i en riktig kontext som på platser utomhus, kan bidra till meningsfullt och livslångt lärande.

Utöver dessa synsätt på platsens betydelse för elevernas lärande så nämnde fritidslärarna i studien även några hinder som de upplevt med undervisningen utomhus. Det är dock få hinder som nämns, men ett av dessa är bland annat hur en fritidslärare upplever hur utomhusmiljöns öppna ytor kan skapa en oro:

Om man har elever som kanske har svårt att hålla affekten och kanske blir såna som rusar iväg, då är det "säkerhetsgrejerna" när man är ute. Då kan det vara en fördel att vara vid skolan där det är mer ställen som stoppar upp på det sättet. (Fritidslärare D)

Det finns inga fysiska väggar som hindrar elever att sticka iväg utomhus, vilket ses som en utmaning i användandet av platsen utomhus. I tidigare forskning av Rickinson et al. (2004) kan lärare uppleva rädsla över att hålla undervisningen utomhus, rent ur en säkerhetssynpunkt då de inte lika lätt kan hålla koll på alla elever utomhus. Även hinder som väder nämns hos några av fritidslärarna vi har intervjuat. Vädret kan ibland vara nyckfullt och vid extremt

väder behöver fritidslärarna planera om på kort varsel, vilket ställer stora krav på flexibilitet hos både fritidslärare och elever. I avhandlingen av Szczepanski (2008) nämner även lärare i studien att vädret kan försvåra undervisningen utomhus.

5.1.2 Utomhusmiljöns möjlighet till praktiska erfarenheter

Något som flera av fritidslärarna i studien uppfattar, är hur utomhuspedagogik möjliggör en konkret växelverkan mellan teori och praktik. Utomhuspedagogik och utomhusmiljön kan bidra till en mer praktisk erfarenhet då eleverna får undersöka och testa sig fram med hela kroppen och använda alla sina sinnen. En av fritidslärarna ger exempel på hur elever kan ges möjlighet att använda sig av matematiskt tänkande genom att teori och praktik möts i vistelsen utomhus:

Jag tänker att det är lättare om man kan visa någonting konkret. . . “Hur många steg klättrade du nu när du klättrade upp på klätterställningen?”. (Fritidslärare B)

Flera av fritidslärarna i studien ger exempel på den praktiska erfarenheten elever ges chans att utveckla genom platsen utomhus:

Man har möjlighet att lära med hela kroppen, det är inte bara att sitta still som i skolan som det även kan bli på ett fritids inne ... Vi försöker göra grejer där de får testa, att få klättra eller vad det nu kan vara, att man rör sig, eller om det är någon lek. Då får man lättare med sig det när man får göra med hela kroppen, det tjänar alla på tror jag, att göra mer “hands on”. Som ett komplement till allt annat såklart. (Fritidslärare D)

Jag tror de lär sig väldigt mycket, att de får titta, att de får se grejer. Att få något bara berättat för sig från en bok och inte uppleva det själva, de tar nog in mycket men jag tror inte de tar in det för en livslångt lärande om man säger så. Utan jag tror det är bättre att de får komma ut och se, känna, klämma, att upptäcka och inte bara få svar hela tiden. (Fritidslärare A)

Den sinnliga erfarenheten utomhus var något som en av fritidslärarna reflekterade över:

Jag tror att det gör ett lugn att vara ute, att man öppnar sinnen och så förstärker man hela situationen genom dofter. Det kan ju vara så i en framtid att man förknippar en viss doft med en speciell situation vilket gör att man minns vad man gjorde mycket bättre. (Fritidslärare G)

Utomhusmiljön bidrar enligt de flesta av fritidslärarna i studien till andra möjligheter till kroppsliga och praktiska erfarenheter. Eleverna får utomhus möjlighet att testa själva, att få känna, klämma och uppleva. Utomhuspedagogik som arbetsätt kan därför relateras till den progressiva reformpedagogiken då eleverna anses ska få chans att utmanas i varierande sammanhang och miljöer och få upptäcka saker på egen hand (Pihlgren, 2013). Szczepanski (2007) menar att platsen utomhus kan möjliggöra en aktiv kunskap genom att eleverna får möta fenomen i verkligheten, de får uppleva saker själva, vilket relateras till hur Sundgren tolkar Deweys pedagogiska teori om att lära genom självupplevda erfarenheter, lära genom att göra (learning by doing) (Sundgren, 2011). Hartman et al. (2004) skriver att Dewey såg teori och praktik som varandras förutsättningar, eleverna måste få lära med hela kroppen och med sina sinnen för att dessa erfarenheter ska kunna omsättas till kunskap (Hartman et al., 2004). Deweys teorier om hur elever lär på bästa sätt, med mötet mellan praktiska erfarenheter och reflekterande handlingar, kan vi genom vår empiri relatera till utomhuspedagogikens möjligheter. Enligt fritidslärarna i studien blir det kroppsliga och sinnliga lärandet utomhus tydligt och lärandet utomhus blir som “ett komplement” till det som sker inomhus.

5.2 Utomhusmiljön som ett socialt rum

Här redovisas vårt resultat kring ett funnet tema angående de intervjuade fritidslärarnas uppfattningar kring hur utomhuspedagogik och vistelse i utomhusmiljöer kan bidra till utveckling av sociala färdigheter. Utomhusmiljöer ses även gynna den sociala gemenskapen bland eleverna på fritidshemmet. Resultatet presenteras utifrån två underrubriker: *Gruppen som tillgång & Gemensam fantasilek i utomhusmiljön.*

5.2.1 Gruppen som tillgång

Flera av fritidslärarna i studien upplever hur vistelse i utomhusmiljöer öppnar upp för lekar och aktiviteter som kan gynna kamratskap, gemenskap och samarbete bland eleverna. En av fritidslärarna i ett åldersheterogent fritidshem, beskriver hur elever genom utomhusmiljön kan utveckla en samhörighet, samt betonar vikten av gruppkänslan utomhus i gemensamma aktiviteter:

De lär varandra jättemycket. Just det här att det är lite utsuddat åldersgränserna. En sexåring kan ha ett väldigt utbyte av en nioåring, just att intresset kan förena dem, och också att de tar hand om varandra i mångt och mycket. . . . De fostras ju in i en grupp, om någon säger att den inte vill vara med, så matar vi gång efter annan att "vi hör vad du säger, men vi behöver dig, gruppen behöver dig och du behöver vara med här med dina kloka tankar". Det är vårt sätt att hela tiden mata eleverna att vi inte klarar oss utan dem. Också att förmedla det här att individen klarar sig inte utan gruppen. (Fritidslärare E)

En fritidslärare berättar hur denne menar hur vistelse i utomhusmiljöer kan utveckla kamratskap bland eleverna:

Jag tycker de hittar varandra mycket i de här jage-lekarna, samarbetslekarna, både de som blir spontana och de planerade av oss. (Fritidslärare A)

Utomhusmiljön ses enligt fritidslärarna i studien inbjudna till ett gott samarbete mellan fler elever och gruppen ses som en tillgång i utomhusmiljön. Eleverna upplevs finna varandra i de olika aktiviteterna och detta ses förstärka elevernas relationer. Detta ser vi stämma överens med Brügge och Szczepanskis (2018) perspektiv på utomhuspedagogik då elever kan utveckla sociala och emotionella kompetenser utomhus genom att de får tränas i samarbete på olika sätt. Det sammanfaller även med Lisberg Jensens (2011) pedagogiska argument för barns vistelse i naturen då gruppdynamik ses förbättras genom utevistelsen.

Utomhus ses elevernas gemenskap utvecklas, vad detta kan handla om är något som en av fritidslärarna resonerade över. I en mer oförutsägbar och varierande miljö, som utomhusmiljön kan vara, blir eleverna mer beroende av varandra och gruppen blir en tillgång. Platsen utomhus upplevs även utveckla en inre trygghet hos eleverna:

Ute i skogen så blir barnen mer beroende av varandra eftersom de inte har de här väggarna jag pratade om innan, så de måste ju gå runt med en inre trygghet. De måste ju lära sig att vara trygga i olika miljöer, att hitta lösningar eftersom vi inte är på samma ställen flera dagar i rad så de måste hela tiden tackla förändringar och det gör dem väldigt kreativa och jag upplever att de tänker lite annorlunda eller.. så är det bara en projicering, men det brukar märkas på de barnen som går i 6an vilka som gått på utefritids eller inte. De har en annan självkänsla liksom. (Fritidslärare F)

Vi tolkar detta som att fritidsläraren menar att i den föränderliga miljön utomhus finns inte samma bekvämligheter som inomhus. Eleverna behöver därför bli mer kreativa och problemlösande. De blir mer beroende av varandra då det är lättare att hjälpas åt utomhus än att individer gör saker själva. Detta är ett perspektiv över platsens betydelse för lärandet och utveckling som vi inte funnit i tidigare forskning eller i vår teori.

5.2.2 Gemensam fantasilek i utomhusmiljön

Utomhusmiljöns olika fysiska förutsättningar upplevs inspirera elevernas fantasi och kreativitet enligt fritidslärarna. Detta har de bland annat sett genom elevernas lekar och aktiviteter. En av fritidslärarna beskriver hur denna kan se ut att eleverna uppskattar att befinna sig i olika utomhusmiljöer:

De flesta är väldigt förtjusta i alla våra olika miljöer. De säger kanske inte så mycket men det syns hur bra de leker, att de fångas av vårt utbud. (Fritidslärare C)

Rollekar i naturen är något som två av fritidslärarna menar är något som utomhusmiljön inspirerar eleverna till:

Det är mycket som suddas ut tack vare att vi är utomhus. Framförallt den här möjligheten till rekreation och fantasilek. Vi har inte alls långt till en höjd i skogen, och när vi kommer dit så är det precis som att det öppnar upp nya lekmönster och barnen hittar nya kompisar, massa massa fantasilek. Även mycket rollekar blir det också, då är det blandat i alla åldrar. Det är fantastiskt vad naturen hjälper till, det är en fantastisk lärmiljö som skapar lugn och kreativitet. (Fritidslärare E)

Vi har en "lek-ryggsäck" där vi har lite tidningar och lite papper, tärningar, några spel, knivar, som vi har med oss ut i skogen, men annars så har barnen bara naturen att leka med. Och det gör dem väldigt mycket, de leker rollekar utomhus med material så som man gjorde på stenåldern. (Fritidslärare F)

Fritidslärarna i studien menar eleverna hittar varandra i olika fantasilekar och utomhusmiljön upplevs bidra med möjligheter i att förena eleverna genom lek och gemensamma aktiviteter. Dewey (1899/2004) menar att när barn leker så skapas gemensamma och produktiva aktiviteter vilket skapar en social sammanslutning. Denna tanke upplever vi stämmer bra med det resultat vi fått fram om elevernas lek i utomhusmiljöer. Enligt fritidslärarna i vår studie kan leken utomhus bidra till att eleverna hittar nya kamratrelationer och öppnar upp för nya lekmönster, vilket anknyter till Myginds (2009) studie, då barn upplevs finna fler kamratrelationer i skogsmiljöer än på skolgården och inomhus. Utifrån fritidslärarnas beskrivningar kan vi tolka hur eleverna på fritidshemmet inspireras till olika fantasi- och rollekar genom miljön och de olika naturmaterialen som finns på platsen. Detta kan relateras till Änggårds (2015) studie då barnen i studien berättar hur de förknippar lekar med vissa specifika platser och Änggård kan se hur miljön inspirerar elevernas fantasilek.

5.3 Utomhusmiljön som ett inkluderande rum

Här redovisas de intervjuade fritidslärarnas uppfattningar kring utomhuspedagogik och utomhusmiljön som inkluderande miljö, med särskilt fokus på elever i koncentrations- och uppmärksamhetssvårigheter. Resultatet presenteras i två funna underrubriker: *Arbeta för inkludering & En miljö som kan bidra till lyckade sammanhang.*

5.3.1 Arbeta för inkludering

Något som framkom genom intervjuerna var att några av fritidslärarna upplever hur elever i koncentrations- och uppmärksamhetssvårigheter kan ha svårt med övergångar, exempelvis förflyttningar från en plats till en annan. De fritidslärare vi intervjuat som arbetar i verksamheter med utomhusprofil menar att eleverna ofta får utmanas i övergångar genom förflyttningar utomhus. Fritidslärarna arbetar därför dagligen med förberedande strategier. Två av fritidslärarna i utomhusverksamheter berättar hur de arbetar med detta:

Dels har vi som en standard att man ska känna igen sig, liksom att på måndagar vet eleverna att vi går till ett visst ställe. De ska veta och det är enkelt för alla, så det är en anpassning att man vet vilket ställe man ska gå till, att de vet hur länge vi ska vara där. . . Det ska vi försöka föra in i det så att man ska känna igen sig i vecko-strukturen. För det finns några elever i vår verksamhet som behöver veta "vem är med mig idag, vad ska vi göra när vi kommer till stället" osv. Så det har vi med när vi planerar också. (Fritidslärare D)

Elevernas utvärderingar har landat i att de inte bara vill ha bildstöd för en dag, utan de vill ha för hela veckan. Så de kan se att "det här har vi gjort, det här gör vi idag, och det här ska vi göra imorgon". Det skapar en tydlig struktur. . . . Vårt mål är med barn som verkligen behöver de här tydliga strategierna, som är känsliga för förändringar, då har vi valt att bygga upp ett förtroende för vad individen ska få med sig, att de kan lita på oss vuxna för vi säger samma sak. Vi gör inget avkall på strategierna eller förhandlar osv, utan det blir som vi har sagt och det blir en väldig trygghet i det. . . . Det är inte bara bra för de individer som behöver extra tydliga strategier, utan det är bra för alla individer. (Fritidslärare E)

Med hjälp av olika sorters bildstöd över hur veckan ser ut, med olika planerade vecko-strukturer så försöker fritidslärarna arbeta inkluderande inför vistelsen i utomhusmiljöer. Detta kan relateras till tidigare forskning som visar hur anpassningar och införande av olika hjälpmedel kan underlätta skolsituationen för elever med ADHD eller liknande svårigheter (Balldin & Hedvåg, 2013). Vi ser att det handlar om hur fritidslärarna vill skapa trygghet för elever som annars blir otrygga i övergångssituationer. Fritidslärarna menar även att förberedande strategier inte bara underlättar för elever i koncentrations- och uppmärksamhetssvårigheter utan gynnar alla elever, vilket skapar en trygghet i gruppen

När fritidslärarna i vår studie arbetar med utomhuspedagogik så innefattar det hela elevgruppen. Men en av fritidslärarna menar dock att utöver detta har de en ytterligare en anpassning någon gång varje dag, då de enbart tar med sig elever med uttalande NPF-diagnoser (exempelvis ADHD och Autism) till en närliggande lekpark:

De går 1-2 gånger om dagen dit, för att det blir lite lättare för dem att kunna koncentrera sig och fokusera och inte.. asså dem hänger ju så lätt upp sig på om det blir konflikter eller om de är arga på någon.. så att de kommer bort från det och kan känna att de bara kan vara dem de är och leka i lugn och ro och slippa all stress och allt ljud och bröt som är runt omkring liksom. (Fritidslärare B)

Detta tillvägagångssätt kan ses som en slags kompensatorisk lösning, som Haug (1998) menar handlar om att skolverksamma plockar ut elever i särskilda svårigheter genom att skapa en individuellt tillrättalagd verksamhet. När skolverksamma istället tar med hela elevgruppen ut, möjliggörs förutsättningar för inkludering och kan relateras till det demokratiska deltagarperspektivet. Enligt Haug (1998) ser man i det demokratiska deltagarperspektivet att skolan ska inkludera alla elever. Det är skolans verksamheter som ska anpassas utefter elevernas behov, elever ska inte behöva särbehandlas.

5.3.2 En miljö som kan bidra till lyckade sammanhang

Utomhusmiljön upplevs enligt flera av fritidslärarna i studien som mer "tillåtande" då elevers olika behov kan bli tillgodosedda. Vistelsen i utomhusmiljöer ses även bidra till hur elever blir mer accepterande för varandras olikheter. Två av fritidslärarna berättar hur de ser på detta:

Fördelar är väl att man har större yta ute, man har större område att röra sig. Just att det inte blir så pressande, som jag tror det blir för en del innanför fyra väggar. Jag tror inte man sticker ut lika mycket om man behöver avvika, eller om man vänder sig om eller om man behöver gå en runda. Sen har vi väldigt toleranta elever, de lär sig att alla funkar bra i vissa situationer och alla har stunder där man inte funkar lika bra. (Fritidslärare G)

Om vi har en individ till exempel som måste släppa ut "fula ord" och kan inte välja bort det utan det är så det är, så kan vi skapa platser dit eleven kan gå, att om den behöver göra det så kan den gå "dit bort". Men de andra eleverna märker inte det. Det suddas ut, alla ser inte varandra samtidigt utan det blir en härlig miljö. . . . Just det här att jag tror så starkt på vad naturen gör med oss, just byta miljö blir så konkret. Att komma iväg och det är samma förutsättningar för alla, att vi alla är på samma plats och att det är "vi". . . det hade inte skett samma utveckling annars tror jag. (Fritidslärare E)

Vi tolkar det som att fritidslärarna i vår studie menar att byte av miljö kan bidra till andra sorters sammanhang för eleverna. Individer som behöver skaffa sig eget utrymme, avreagera sig eller gå iväg en stund, kan utomhus göra detta utan att "sticka ut" på samma sätt som inomhus. En av fritidslärarna menar att tack vare utomhusmiljöns stora yta kan elever som behöver avreagera sig gå iväg en bit utan att de andra eleverna behöver märka det. Detta kan ses som exempel på det Brügge och Szczepanski (2018) tar upp angående hur utomhusmiljön är mer tillåtande då ytan utomhus är större och upplevs mer fri. Det ställs inte samma krav utomhus som inomhus. Detta anknyter också till Brodins (2011) studie om utomhuspedagogikens möjligheter till lärande och inkludering. Utomhusmiljön skapar förutsättningar att bemöta olika behov. Detta kan även relateras till hur Dewey menar att skolan behöver utgå utifrån en aktivitetspedagogik (Säljö, 2015). Enligt Dewey (1899/2004) kan inte den traditionella undervisningen i klassrummet utgå från alla elevers olika behov och förutsättningar. Vi tolkar därför hur utomhusmiljöns öppna och mer tillåtande yta skulle kunna passa fler elever eftersom alla elever har olika behov som behöver tillgodoses. Enligt fritidslärarna i vår studie upplevs även eleverna bli mer toleranta för varandras olikheter, vilket kan höra ihop med hur miljön skapar ett tillåtande klimat då olikheter kan tas tillvara.

Några av fritidslärarna upplever hur utomhusmiljöns större och mer tillåtande miljö kan bidra till minskade konflikter. En av fritidslärarna berättar hur denne upplever konflikter utomhus:

Vi har väldigt få konflikter i skogen. För de behöver ju aldrig trängas, så konfliktsituationerna som ofta blir med barn som har svårigheter med koncentrationen och sociala relationer är ju i samlingen om det är för trångt. . . . Om jag ska jämföra med tidigare fritidshem kring de här konflikterna som är kring olika lek-attiraljer, vem som tagit kaplastavar, till vem som ska ha den vackraste legobiten eller.. hon tog min stol.. jag ska ha den rosa pennan, alla dessa konflikter försvinner i och med att det inte finns något material att bråka om. Så jag upplever min vardag mycket mer konfliktfri i förhållande.. kring de eleverna. (Fritidslärare F)

Konflikter kring material som ofta upplevs ske inomhus uppstår inte utomhus enligt fritidsläraren. Ytan utomhus är även större vilket gör att elever inte behöver trängas och därmed kan konflikter som uppstår i trånga situationer minska. Detta går också anknyta till

Lisberg Jensens pedagogiska argument för barns vistelse i naturen, då konflikter upplevs minska i utomhusmiljöer (Lisberg Jensen, 2011). Mindre konflikter kan även anknytas till Myginds (2009) studie då eleverna i skogsmiljön lättare ses hålla sams och blir mindre ovänner jämförelsevis mot på skolgården och i klassrummet.

I relation till konflikter och till hur utomhusmiljön ses skapa förutsättningar kring att tillgodose elevers olika behov, beskriver en fritidslärare upplevelser ur ett föräldraperspektiv. Fritidsläraren menar föräldrar till elever med bland annat koncentrationssvårigheter är vana vid att få höra allt "fel" som deras barn har gjort i skolan då de befunnit sig främst inomhus. Detta på grund av att lokalerna inomhus är mer begränsande. När de istället vistas utomhus i en mer tillåtande miljö kan det som tidigare sågs som "svagheter" bli omvandlat till styrkor:

Många föräldrar som har barn med koncentrationssvårigheter berättar att det är så skönt att de inte blir bemötta med "idag har ditt barn slagits" eller "Idag har ditt barn tagit" . . . Utan det får ju ett barn som har haft en dag med lek. . . Vi ger dem möjligheten att ha den här energin som de ofta har för mycket utav, att utnyttja den och vända den till "idag har ditt barn hoppat över bäcken, du skulle ha sett det långa hoppet hen gjorde" liksom, "idag har hen sprungit så fort". Plötsligt är det en gåva att kunna vara snabbast och starkast, istället för att vara någonting som blir till besvär. (Fritidslärare F)

Enligt fritidsläraren kan det som upplevs som elevens oförmågor i en inomhusmiljö kan istället bli styrkor i en annan kontext som i vistelsen utomhus. Detta anknyter till Brodins (2011) studie som menar hur utomhusmiljöns tillåtande klimat är mer anpassat för personer som oftare har svårare att fungera i andra mer formella sammanhang som inuti ett klassrum. Även i Wilhelmsson et al. (2012) studie framkommer hur den mer praktiska situationen utomhus kan passa fler elever, vilket kan bidra till känsla av lyckade situationer och ökad självkänsla. Utomhusmiljön ses därför kunna bidra till fler lyckade sammanhang för fler elever.

Ett ytterligare perspektiv över hur platsen utomhus kan bidra till mer lyckade sammanhang handlar om utomhusmiljöns fysiska förutsättningar angående ljud. Några av fritidslärarna i studien upplever att elever i koncentrations- och uppmärksamhetssvårigheter kan vara känsliga för mycket ljud- och synintryck. Två av fritidslärarna berättar hur ljudnivån upplevs mildare i naturmiljön:

I och med att det inte finns några väggar i skogen, så studsar inte ljudet, för många utav dem är väldigt ljudkänsliga och ljudet blir så mildt i skogen. (Fritidslärare F)

Ljudnivån blir en annan när man är ute och det blir inte lika påtagligt. Även ifall vi är flera så försvinner ljudbarriären i det man gör ute tillsammans. På det sättet tror jag att det är flera elever genom åren som har gått på utefritids för de tycker det blir jobbigt inne. (Fritidslärare D)

Tufvesson och Tufvesson (2009) menar i sin studie att bakgrundsljud i ett klassrum kan vara något som påverkar elever i koncentrations- och uppmärksamhetssvårigheter negativt. Även i Balldin och Hedevågs (2013) studie framkommer hur elever med ADHD eller liknande svårigheter kan behöva lugna studiemiljöer för att kunna koncentrera sig. Skolmiljön kan behöva anpassas med bland annat avskärmande möbler för att minska syn- och hörselintryck. Utomhusmiljön ses enligt fritidslärarna i vår studie bidra till fördelar angående detta, då ljudet upplevs mer dämpat utomhus. Även i Myginds (2009) studieresultat menar barnen i studien att det är mindre oljud i utomhusmiljön, vilket anses vara positivt. Utomhusmiljön blir en slags inkluderande miljö som passar för elever som annars har svårt att hantera mycket ljudintryck.

6 Slutdiskussion

I den här delen diskuteras och sammanfattas studiens resultat som vi anknyter till teori, tidigare forskning och fritidshemmets kapitel i läroplanen. Här inkluderas även våra egna tankar kring vårt resultat och resultatets vidare implikationer. Under rubriken "övrigt" diskuteras de hinder som fritidslärare upplever i relation till vistelse i utomhusmiljöer. Upplevda hinder passar inte in i våra frågeställningar, men utifrån de gjorda intervjuerna är det viktigt att lyfta fram en nyanserad bild av utomhuspedagogik som pedagogiskt tillvägagångssätt. Slutligen presenteras våra idéer kring vidare forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Vår studie har utgått från två frågeställningar: *Hur uppfattar fritidslärare att utomhuspedagogik och utomhusmiljöer kan påverka elevers lärande och utveckling på fritidshemmet?* och *Hur uppfattar fritidslärare utomhusmiljön som inkluderande miljö i relation till elever i koncentrations- och uppmärksamhetssvårigheter?*

Den här studien ämnar dock inte att beskriva sanningen om utomhusmiljön som lärmiljö och som inkluderande miljö på fritidshemmet, utan hur sju fritidslärare uppfattar detta. I denna del diskuteras därför detta utifrån deras perspektiv.

Utomhusmiljöns möjliggörande för praktiskt utforskande, användning av kropp- och sinnen och utveckling av elevernas gemenskap och fantasilek

I vår inledning beskriver vi att eleverna på fritidshemmet enligt de Allmänna råden med kommentarer för fritidshem (Skolverket, 2014) ska ha tillgång till olika ändamålsenliga lärmiljöer som ska kunna främja elevernas lärande och utveckling. Frågan är då hur utomhuspedagogik och vistelse i utomhusmiljön ses påverka elevers lärande och utveckling på fritidshemmet enligt de intervjuade fritidslärarna i studien. Utifrån vårt resultat upplevs platsen utomhus enligt fritidslärarna ha andra sorters syften och förutsättningar som lärmiljö jämförelsevis mot inomhusmiljön. Utomhusmiljön blir ett komplement mot inomhusmiljön.

Det som sammantaget visar sig vara utomhusmiljöns viktigaste förutsättningar som kan påverka elevernas lärande och utveckling, enligt fritidslärarna i vår studie, är att utomhus får eleverna själva upptäcka och utforska, inte bara få saker berättat för sig som det lätt kan bli inomhus. Enligt fritidslärarna i studien får eleverna utomhus upptäcka genom praktiskt utforskande genom kropp och sinnen. Detta är utgångspunkten för Deweys aktivitetspedagogik som Säljö (2015) menar handlar om hur eleverna ska få undersöka världen med praktiska tillvägagångssätt. I tidigare forskning samt i vårt teoretiska perspektiv om utomhuspedagogik, framkommer det tydliga perspektivet om hur utomhusmiljön bidrar till en konkret växelverkan mellan teori och praktik, med betoning på det kroppsliga och sinnliga utforskandet som lättare sker utomhus (jfr Szczepanski, 2013; Wilhelmsson et al., 2012; Brügge & Szczepanski, 2018). Fritidslärarna i studien menar även att utomhusmiljön som lärmiljö både är större till ytan och ett mer öppet fält vilket är det som Szczepanski (2013) ser som rumspektivet. Platsen utomhus tillåter ett aktivt utforskande då det finns mycket att se och göra utomhus. Enligt fritidslärarna i vår studie väljer de att gå till platser utefter det som finns på platsen, exempelvis då de ska undervisa om naturen eller om miljön, vilket Szczepanski (2013) ser som miljöperspektivet över platsens betydelse för lärandet. Enligt fritidslärarna i studien kan exempelvis teoretiska kunskaper om miljön och naturen bli mer konkretiserat genom vistelsen i utomhusmiljön.

Enligt fritidslärarna i vår studie kan verksamheten som sker utomhus bidra till ett mer lustfyllt lärande som kan bemöta olika lärostilar. Uppfattningen enligt fritidslärarna i studien är att eleverna blir mer aktiva utomhus och att det kan bidra till ett mer erfarenhetsbaserat lärande då de får upptäcka fenomen i den "verkliga världen". Vi tolkar detta som hur några av fritidslärarna i vår studie menar att utomhusmiljön möjliggör för fler elever att lära sig på sitt eget sätt och i sin egen takt, vilket kan påverka deras lärande och utveckling då lärmiljön blir mer anpassad efter deras olika intressen, erfarenheter och behov. I vår inledning skriver vi om hur Szczepanski (2007) menar att utomhuspedagogik skulle kunna utmana den formella skolan med mer erfarenhetsbaserat och upplevelsebaserat lärande. Detta är även det Dewey bygger hela sin teori på, att eleverna ska vara aktiva, lära genom erfarenhet och att undervisningen alltid måste bygga på elevernas livserfarenhet (Dewey, 1938/2004). Vi ser genom den här studien hur utomhuspedagogik anknyts till Deweys pedagogiska teorier. Vi förstår även varför Deweys teorier inspirerat fritidshemmets verksamhet då fritidshemmet enligt läroplanen ska utgå från praktiska och utforskande arbetssätt (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, 2019).

En annan förutsättning som finns kring utomhuspedagogik och utevistelse är, enligt fritidslärarna i studien, att platsen utomhus ses kunna inspirera och utveckla elevernas fantasilek och kreativitet. Enligt "Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet" (2019) ska eleverna på fritidshemmet ges möjlighet att lära tillsammans genom lek och rörelse samt främja elevernas fantasi. Fritidslärarna upplever att eleverna leker mycket mer tillsammans utomhus och platserna ses inspirera och utveckla elevernas fantasilek, vilket kan anknytas till Änggårds (2015) forskningsresultat då olika miljöer inspirerar barns lek. I vår valda teori skriver Dewey inte mycket om lekens betydelse för barn och ungas utveckling, detta är något vi saknar i vårt valda teoretiska perspektiv utifrån det vi såg i vår empiri. Det vi ser Dewey skriva om lek är hur leken bidrar till en ömsesidig samverkan. Dewey menar exempelvis att lekparker betingar en social anda (Dewey, 1899/2004). Enligt några av de intervjuade fritidslärarna i vår studie ses naturens resurser och det gemensamma intresset för olika lekar förena eleverna, vilket kan kopplas just till hur Dewey menar att olika miljöer kan skapa en social gemenskap.

Enligt fritidslärarna i vår studie ses utomhusmiljön påverka elevernas samarbete och utveckla gruppstillhörigheten, både genom de spontana och de planerade lekarna och aktiviteterna som sker utomhus. Utomhusmiljöer upplevs skapa ett "vi" då fritidsgruppen går dit tillsammans. I Myginds (2009) studie visar resultatet att utomhusmiljön kan utveckla elevernas sociala relationer då grupparbeten ses förbättras utomhus, samt hur eleverna finner fler nya kompisar i skogsmiljön. I Szczepanskis (2013) studie finner han fyra perspektiv över platsens betydelse för lärandet (rums- kunskaps- miljö och tidsperspektivet), men utifrån vårt resultat i relation till Myginds forskningsresultat, blir det ett ytterligare perspektiv som vi kan se, det *sociala perspektivet*. Vi tänker att vi finner detta perspektiv på grund av att vår studie är inriktad på just fritidslärares uppfattningar kring utomhusmiljön som lärmiljö. Elevernas sociala relationer är ett viktigt uppdrag att ständigt arbeta med på fritidshemmet. Enligt "Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet" (2019) ska fritidshemmet kunna bidra till att eleverna känner trygghet och tillhörighet i gruppen. Resultatet kring det "sociala perspektivet" kan ge implikationer för det fritidspedagogiska fältet, fritidslärare skulle kunna arbeta mer med utomhuspedagogik för att utveckla elevernas gruppstillhörighet och gemenskap.

Vistelse i de föränderliga utomhusmiljöerna sågs även enligt en av fritidslärarna som arbetar i en verksamhet med utomhusprofil, kunna bidra till mer trygga elever. Denna menar att eleverna får utmanas genom vistelsen i olika utemiljöer, de lär sig därför samarbeta och finna

lösningar då det inte finns samma bekvämligheter som inomhus. Detta är ett perspektiv över hur utomhusmiljön upplevs påverka elevernas lärande och utveckling som vi inte funnit i tidigare forskning eller i vår teori. Detta tolkar vi har att göra med att vi intervjuat fritidslärare som arbetar i fritidshem med utomhusprofil. De är därmed ofta ute tillsammans med sina elever och får i större utsträckning uppleva hur vistelse i utomhusmiljöer kan påverka eleverna. På grund av att vi inte funnit detta perspektiv i tidigare studier eller i vår valda teori, samt att det bara var en av fritidslärarna i studien som berättade detta så behöver detta undersökas vidare och det är svårt att dra några generella slutsatser kring hur utomhusmiljön ses skapa tryggare elever.

Utomhusmiljön som inkluderande och tillåtande miljö

I inledningen av vår studie presenterar vi Skolinspektionens granskningsrapport om skolsituationen för elever med diagnosen ADHD. I den framkommer att lärare behöver bli bättre på att anpassa skolans olika miljöer och undervisningsmetoder för att hjälpa fler elever i särskilda svårigheter att utvecklas (Skolinspektionen, 2014). Genom vår studie ville vi därför undersöka hur fritidslärare uppfattar utomhusmiljön som inkluderande lärmiljö, med fokus på miljön ses inkludera elever i koncentrations- och uppmärksamhetssvårigheter då vi valde att avgränsa vår studie med fokus på dessa elever. Enligt vårt resultat kan vi se hur fritidslärarna i vår studie menar att när fritidshemmet verksamhet flyttas utomhus skapas andra förutsättningar kring inkludering. Enligt fritidslärarna i studien upplevs utomhusmiljön som mindre kravfylld och mer tillåtande, bland annat på det sättet att det finns större möjlighet att vara rörelseintensiv, vilket även lärare i Szczepanski och Dahlgrens (2011) studie anser miljön utomhus tillåter. Enligt fritidslärarna i vår studie kan de elever på fritidshemmet som behöver röra på sig eller de som behöver gå iväg en stund för att finna lugn, få dessa behov tillgodosedda på ett enkelt sätt jämfört mot inomhus.

I skolan ställs ofta höga krav på att elever ska kunna koncentrera sig och bearbeta information. Elever med svårigheter att behålla koncentration kan enligt tidigare forskning av Balldin och Hedevåg (2013) få förbättrad koncentration och underlättad informationsbearbetning om de får vara fysiskt aktiva innan lektionen börjar. Även i amerikansk forskning ses gröna utomhusmiljöer och fysisk aktivitet förbättra koncentrationen hos barn med ADHD (Faber Taylor & Frances, 2009; Faber Taylor & Kou, 2011). Utefter vårt resultat är det svårt att säga om vistelse i utomhusmiljöer bidrar till ökad koncentration hos elever i koncentrations- och uppmärksamhetssvårigheter på fritidshemmet. Enligt fritidslärarna i studien ses dock utomhusmiljöer kunna möjliggöra för fysisk aktivitet, vilket tidigare forskning indikerar skulle kunna bidra till ökad koncentration. Vi tolkar det som att användningen av utomhusmiljöer därmed skulle kunna bli en slags anpassning av lärmiljö på fritidshemmet för de elever som behöver få röra sig för att kunna koncentrera sig.

I vårt resultat upplever fritidslärarna i vår studie att ljudet utomhus blir mildare då det inte studsar mellan väggar. Utomhus upplevs det även bli mindre trängsel. Enligt tidigare forskning kan mycket hörselintryck påverka koncentrationen negativt och verksamheter inomhus kan behöva anpassa miljön med exempelvis avskärmande möbler (Balldin & Hedevåg, 2013). Mindre ljud, trängsel och krav i utomhusmiljön tolkar vi kan vara en bidragande orsak till att några av fritidslärarna upplever att konflikter utomhus är färre, vilket även Mygind (2009) såg i sin studie då eleverna i skogsmiljön sågs bli mindre osams. Utifrån vårt resultat tolkar vi hur minskade konflikter utomhus bland annat kan ha att göra med att de elever som i inomhusmiljö har svårt att hantera mycket ljud, trängsel och krav, kan undvika detta i utomhusmiljön. Enligt några av de fritidslärare vi intervjuat uppstår således inte konflikter i samma utsträckning eftersom elevens förmågor och behov blir tillgodosedda i

utomhusmiljön. Enligt fritidslärare i vår studie uppstår inte heller konflikter utomhus i samma utsträckning eftersom eleverna i utomhusmiljöer inte bråkar om lek-attiraljer på samma sätt som inomhus. Utomhus har de istället naturens resurser att leka med. Vi tolkar det som att i längden kan elever som får slippa känna sig som den bråkiga och stökiga individen istället få positiva och lyckade sammanhang genom vistelsen utomhus, som kan stärka självförtroendet och självkänslan. Detta perspektiv över hur fritidslärarna i vår studie uppfattar utomhusmiljön som mer tillåtande och därmed mer inkluderande, ser vi som en viktig del av vårt resultat. Vi tänker att elever behöver få uppleva lyckade sammanhang för att kunna utvecklas och växa.

En annan upplevelse som några av fritidslärarna i studien delar är hur eleverna i utomhusmiljön blir mer toleranta och accepterande för varandras olikheter. Utomhusmiljöer upplevs som mer varierande i sin terräng och elevers olika förmågor och oförmågor kan utomhus komplettera varandra. Vi tolkar det som hur fritidslärarna menar att eleverna kan i den mer tillåtande utomhusmiljön utveckla förståelse för att alla fungerar olika i olika situationer och har olika behov. Utomhus hjälper och stöttar eleverna varandra, vilket gynnar inkludering och gemenskapen i gruppen. Detta hör även samman med "Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet" (2019) då undervisningen på fritidshemmet ska ta vara på olikheter då eleverna ska utveckla förståelse över att det är okej att vara olika. Detta ses enligt Haug (1998) som en viktig del i det demokratiska deltagarperspektivet då alla i skolan ska ha en ömsesidig respekt kring varandras olikheter då vi alla samexisterar i samhället (Haug 1998). Utomhusmiljön upplevs tillåta elever vara delaktiga och inkluderade i både lärandet och i den sociala gemenskapen vilket är utgångspunkten för tillgängliga lärmiljöer (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2020).

Alla fritidslärare i vår studie är ute tillsammans med hela elevgruppen när de arbetar med utomhuspedagogik och vistelse i utomhusmiljöer. En av fritidslärarna berättade dock hur de utöver detta anpassat verksamheten genom att de dagligen går till en lekpark med de eleverna med uttalad NPF-diagnos. De har upplevt att dessa elever behöver gå iväg för att slippa allt "ljud och bröt" som upplevs i skolans lokaler. Vi upplever att anpassningen i grunden är god, elever som behöver komma bort från "stöket" får göra det. Vi reflekterar dock över om detta kan vara en kortsiktig lösning. De plockar ut elever från den ordinarie verksamheten vilket blir en slags särbehandling. Detta liknar perspektivet i den kompensatoriska lösningen som Haug (1998) menar kan innebära att elever i längden blir exkluderade. Istället för att plocka ut elever från en stökig och högljudd verksamhet, vore det bättre om skolan kartlägger och förbättrar verksamheten och lärmiljöerna utifrån grupp- och organisationsnivå, vilket även forskning av Balldin och Hedevåg (2013) förespråkar. Enligt forskning av Eriksson och Carlsson (2016) beskriver ungdomar med diagnosen ADHD att deras skolsituation ofta varit stökig och har påverkat deras skolgång negativt. En stökig skoltillvaro är inte positivt för någon, men kan upplevas extra svår för elever i särskilda svårigheter såsom elever i koncentrations- och uppmärksamhetssvårigheter. Utifrån vårt resultat ser vi hur fritidshemsverksamheten skulle kunna arbeta mer med utomhusmiljöer för att skapa just anpassade lärmiljöer, bland annat för att elever ska kunna finna rekreation och andrum.

Sammanfattningsvis kan vi se hur fritidslärarna menar att elevernas olika förutsättningar och behov blir inkluderade genom användningen av utomhusmiljön som lärmiljö på fritidshemmet. Både på grund av utomhusmiljöns olika fysiska möjligheter och även hur fritidslärarna menar elever ges möjlighet att delta under samma förutsättningar. Vi ser även hur fritidslärarna försöker arbeta inkluderande genom att de anpassar verksamheten utefter elevers olika behov då de bland annat arbetar med bildsstöd och veckostrukturer för att underlätta skolvardagen för eleverna. Genom att analysera vårt resultat med två

inkluderingsperspektiv, har vi kunnat se hur fritidslärarna i vår studie i relation till utomhuspedagogik har det demokratiska deltagarperspektivet som en grundläggande utgångspunkt. Vi tänker att detta har att göra med fritidshemmets särart. På fritidshemmet bedöms inte elever med olika kunskapskrav utan verksamheten ska bidra till en meningsfull fritid och alla elever ska få chans att vara delaktiga och inkluderade oavsett förmågor.

Enligt vårt resultat kan undervisningen utomhus ske i olika utomhusmiljöer såsom på skolgården eller i en skogsdunge eller annan utomhusmiljö i närområdet. Något som framkommer i vårt resultat är dock hur vistelse i andra utomhusmiljöer såsom skogs- och naturmiljöer ses vara bättre än att vara kvar på skolgården. Detta på grund av att känslan att gå iväg tillsammans till en annan plats upplevs skapa en bättre gemenskap. Vi kan därför utefter vårt resultat ge en indikation på framtidens planerade skolor. Om möjlighet finns är det bra om skolor placeras nära olika naturområden så lärare lättare kan gå ut tillsammans med sina elever och ta del av utomhusmiljöns olika fördelar. Vi anser att alla elever har rätt att ta del av utomhusmiljöer och av naturvistelse. Vi ser betydelsen av att arbeta mer med utomhuspedagogik i vårt framtida yrkesliv då utomhusmiljön är en viktig tillgång på fritidshemmet.

6.2 Övrigt

Användningen av utomhuspedagogik på fritidshemmet kan enligt vårt resultat ha många fördelar. Fritidslärarna vi pratat med upplever vi har ett lösningsfokuserat förhållningssätt som inte låter hinder stå i vägen för arbetet med utomhuspedagogik. För att dock ge en nyanserad bild, utifrån vårt resultat gällande användandet av utomhusmiljöer, tänker vi diskutera de hinder som fritidslärarna i studien ändå nämnde. Ett av de hinder som framkom är att utomhusmiljön oftast inte har några verkliga "gränser", till skillnad från skolans fysiska väggar eller staket. Vistelse i utomhusmiljöer utan dessa fysiska gränser kan därför ses som ett problem om man exempelvis har rymningsbenägna elever eller om elever i affekt går iväg ifrån uttalad plats. Det skapar oro hos fritidslärarna när de inte kan ha koll på alla elever och det kan innebära en säkerhetsrisk då de inte vet vart eleverna befinner sig. Detta är även något Rickinson et al. (2004) ser i sin metaanalytiska studie då lärare upplever det svårt att hålla koll på alla elever i utomhusmiljöer.

Hinder som Sveriges väderförhållanden är också något som kommer på tal i intervjuerna. Skiftande väder ställer stora krav på flexibiliteten, både för lärarnas planerade verksamhet och för eleverna. Vissa väder tillåter helt enkelt inte verksamheten att flyttas utomhus då det kan innebära en säkerhetsrisk. Väderförhållanden var även något Szczepanski (2008) såg försvåra undervisning utomhus och lärare är mer bekväma med undervisningen inomhus. Lärare kan också enligt Szczepanski ha svårt att veta när och varför de ska ha undervisningssituationer utomhus. Enligt Rickinson et al. (2004) studie upplevs även planeringen för utomhuspedagogik ta lång tid och bidrar till extraarbete. Fritidslärarna i vår studie nämnde inget om upplevelsen av att planering för vistelse i utomhusmiljöer tar lång tid eller att de inte förstår varför de ska ha undervisning utomhus. De såg istället utomhusmiljön som en självklar lärmiljö att använda i fritidshemmets verksamhet. Vi funderar på om det har att göra med att fritidshemmets verksamhet är en annan slags verksamhet med andra förutsättningar och mål. Vi tänker fritidshemmets verksamhet främst utgår från det informella lärandet som sker i olika sammanhang i mötet med olika miljöer och fenomen. Lärare får därför olika slags utgångspunkter beroende på vilken slags verksamhet i skolan man är verksam inom.

6.3 Vidare forskning

Vad vi har upplevt under den här studien är att det finns alldeles för lite forskning om fritidshemmets olika lärmiljöer och dess implikationer på elever lärande och utveckling. Fritidshemmet ska vara en kompletterande verksamhet med andra slags mål och förutsättningar än under den obligatoriska delen av skoldagen. Vi tycker det är underligt varför forsknings främst ses göras om den obligatoriska delen av skoldagen då en stor del av elever i åldern 6–9 år är inskrivna i fritidshemmets verksamhet.

Vår studie har utgått från ett fåtal fritidslärares uppfattningar och erfarenheter om utomhuspedagogik på fritidshemmet. Komplementerande studier hade kunnat vara kvalitativa studier som undersöker elevers perspektiv kring ämnet. Även jämförande studier kring vad elever och lärare tycker om fritidshemmets inomhusverksamhet i jämförelse mot verksamheten som bedrivs utomhus. Man hade kunnat observera hur utomhuspedagogik används på fritidshemmet för att lära sig mer om utomhusmiljön som lärmiljö och hur denna ses påverka elevers lärande och utveckling. Det hade även varit intressant med studier med mer kritiska perspektiv rörande utomhuspedagogik. Upplevelsen vi stött på genom vår studie är att fritidslärarna vi intervjuat varit generellt positiva till användningen av utomhuspedagogik på fritidshemmet. Området behöver därför undersökas vidare då vår studie inte kan generaliseras.

Enligt tidigare forskning vi har tagit del av framkommer hur det finns starka indikationer på att fysisk aktivitet i olika utomhusmiljöer, hjälper barn och unga med diagnosen ADHD att prestera bättre i skolarbete och ses förbättra deras koncentrationsförmåga. Vår studies resultat visar också på många positiva fördelar med att vara ute tillsammans med elever i liknande svårigheter, såsom koncentrations- och uppmärksamhetssvårigheter, därför vore det intressant med både kvalitativ och kvantitativ forskning som undersöker detta ytterligare. Utifrån vårt resultat ser vi även hur ett socialt perspektiv blir framträdande enligt fritidslärarna i vår studie då de använder utomhuspedagogik i fritidshemmets verksamhet. Gruppen upplevs som en styrka utomhus och gemenskapen stärks bland eleverna. Det hade varit intressant med vidare forskning kring detta perspektiv, hur utomhusmiljön kan användas och bidra till att utveckla sociala färdigheter och social inkludering i verksamheten.

7 Referenslista

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I Ahrne, G., & Svensson, P. (Red.) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 8–15). Stockholm: Liber.
- Balldin, N., & Hedevåg, K. (2013). En skola som hjälper eller stjälper? ADHD ur ett pedagogiskt perspektiv. *Socialmedicinsk tidskrift*, 90(3), 432–441. ISSN: 1503–6707. Tillgänglig: <https://socialmedicinsktidskrift.se/index.php/smt/article/view/1009>
- Barkley, A. Russell. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. Guilford Publications.
- Bjørndal, C.R.P. (2005). Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning. Stockholm: Liber.
- Brodin, J. (2011). Kan utomhuspedagogik stödja lärande och inkludering?: Personer med intellektuella funktionsnedsättningar. *Socialmedicinsk Tidskrift*, 88(5), 445–458. ISSN: 0037-833x. Tillgänglig: <https://socialmedicinsktidskrift.se/index.php/smt/article/view/707>
- Brügge, B., & Szczepanski, A. (2018). Pedagogik, didaktik och ledarskap. I Brügge, B., Glantz, M., & Sandell, K. (Red.) (2018). *Friluftslivets pedagogik: en miljö- och utomhuspedagogik för kunskap, känsla och livskvalitet* (s. 49–78). Stockholm: Liber.
- Dahlgren, L.-O. (2007). Om boklig bildning och sinnlig erfarenhet. I Dahlgren, L.-O., Edman, S., Grahn, P., Nelson, N., Schön, E., Sjölander, S., Strid, J. P., & Szczepanski, A. (Red.) (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla – Närmiljö blir lärmiljö* (s. 39–53). Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (4. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (1938/2004). Erfarenhet och utbildning. I Dewey, J. *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter* (s.163–218). (4., [Översättning: Hartman, S., Lundgren U. P. & Hartman R. S, utg. 2004].) Stockholm: Natur och Kultur.
- Dewey, J. (1899/2004). Skolan och samhället. I Dewey, J. *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter* (s.57–105). (4., [Översättning: Hartman, S., Lundgren U. P. & Hartman R. S, utg. 2004]) Stockholm: Natur och Kultur.
- Eriksson, L.-T. (2018). *Kritiskt tänkande*. (3. uppl.). Stockholm: Liber.
- Eriksson, R., & Carlsson, M. (2016). Att leva med ADHD. En intervjustudie av ungdomar med koncentrationssvårigheter med fokus på deras vardagsliv och sociala relationer. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 13(1–2), 5–14. DOI: 10.18261/issn.1504-3010-2016-01-02-02. Tillgänglig: https://www-idunn-no.ezproxy.ub.gu.se/tph/2016/01-02/att_leva_med_adhd_en_intervjustudie_av_ungdomar_med_koncen
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I Ahrne, G., & Svensson, P. (Red.) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34–54). Stockholm: Liber.
- Faber Taylor, A., & Frances, E. K. (2009). Children with attention deficits concentrate better after a walk in the park. *Journal of Attention Disorders*, 12(5), 402–9. DOI: 10.1177/1087054708323000. Tillgänglig: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/abs/10.1177/1087054708323000>

- Faber Taylor, A., & Kuo, F. E. (2011). Could Exposure to Everyday Green Spaces Help Treat ADHD? Evidence from Children's Play Settings. *Applied Psychology: Health and Well-being* 3(3), 281–303. DOI: 10.1111/j.1758-0854.2011.01052.x. Tillgänglig: <https://iaap-journals-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/full/10.1111/j.1758-0854.2011.01052.x>
- Folkhälsomyndigheten. (27 november, 2020). *Lokala allmänna råd för covid-19*. (Hämtad 2020-11-30). Tillgänglig: <https://www.folkhalsomyndigheten.se/smittskydd-beredskap/utbrott/aktuella-utbrott/covid-19/lokala-allmanna-rad/>
- Hartman, S., Lundgren, U.P., Hartman, R.M. (2004). Inledning. I Dewey, J. *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter* (s.11–43). (4., [Översättning: Hartman, S., Lundgren U. P. & Hartman R. S, utg. 2004]) Stockholm: Natur och Kultur.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a653289/1553956358271/pdf471.pdf>
- Hippinen Ahlgren, A. (2013). Miljön som didaktiskt verktyg. I Pihlgren, A.S. (Red.) (2013). *Fritidshemmets didaktik* (s. 99–119). Lund: Studentlitteratur.
- Jakobsson, I.-L. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lisberg Jensen, E. (2011). Humanekologiska perspektiv på barns naturkontakt. I Mårtensson, F., Lisberg Jensen, E., Söderström, M., & Öhman, J. (2011). *Den nyttiga utevistelsen? Forskningsperspektiv på naturkontaktens betydelse för barns hälsa och miljöengagemang*. Stockholm: Naturvårdsverket. Tillgänglig: <https://www.naturvardsverket.se/Om-Naturvardsverket/Publikationer/ISBN/6400/978-91-620-6407-5/>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (2019). Reviderad 2019. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019>
- Mygind, E. (2009). A comparison of childrens' statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9(2), 151–169. DOI: 10.1080/14729670902860809. Tillgänglig: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/full/10.1080/14729670902860809>
- Nationalencyklopedin. (u.å.). *Utomhuspedagogik*. (Hämtad 2020-11-10). Tillgänglig: <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/utomhuspedagogik>
- Pihlgren, A.S. (2013). Fritidsläraren planerar. I Pihlgren, A.S. (Red.). (2013). *Fritidshemmets didaktik* (s. 121–140). Lund: Studentlitteratur.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2004). *A Review of Research on Outdoor Learning*. National Foundation for Educational Research. Shrewsbury: Field Studies Council.

- Skolverket. (2014). *Allmänna råd med kommentarer för fritidshem*. Stockholm: Fritzes.
Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/allmanna-rad/2014/allmanna-rad-for-fritidshem>
- Skolverket. (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994–2014*. Stockholm: Fritzes.
Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/kunskapsversikter/2015/att-planera-for-barn-och-elever-med-funktionsnedsattning>
- Skolinspektionen. (2014). *Skolsituationen för elever med funktionsnedsättningen AD/HD*. Stockholm: Skolinspektionen. Tillgänglig: <https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2014/adhd/slutrapport---skolsituationen-for-elever-med-adhd.pdf>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (29 Juli, 2020). *Tillgänglighet, delaktighet och inkludering*. (Hämtad 2020-11-05). Tillgänglig: <https://www.spsm.se/stod/tillganglighet-delaktighet-och-inkludering/>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundgren, G. (2011). John Dewey – reformpedagog för vår tid? I Forssell, A. (Red.). *Boken om pedagogerna* (s. 103–129). Stockholm: Liber AB.
- Svensson, P. (2015). Teorins roll i kvalitativ forskning. I Ahrne, G., & Svensson, P. (Red.) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 208–219). Stockholm: Liber.
- Szczepanski, A. (2007). Uterummet - ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer. I Dahlgren, L.-O., Edman, S., Grahn, P., Nelson, N., Schön, E., Sjölander, S., Strid, J. P., & Szczepanski, A. (Red.) (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla – Närmiljö blir lärmiljö* (s. 9–38). Lund: Studentlitteratur.
- Szczepanski, A. (2008). *Handlingsburen kunskap: lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö*. Lic. avh. Linköping: Linköpings universitet, 2008. Tillgänglig: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:234992/FULLTEXT01.pdf>
- Szczepanski, A. (2013). Platsens betydelse för lärande och undervisning: ett utomhuspedagogiskt perspektiv. *NorDiNa: Nordic Studies in Science Education*, 9(1), 3–17. ISSN: 1504-4556. Tillgänglig: <https://journals.uio.no/nordina/article/view/623>
- Szczepanski, A., & Dahlgren, L.-O. (2011). Lärares uppfattningar av lärande och undervisning utomhus. *Didaktisk Tidskrift*, 20(1), 21–48. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:234955/FULLTEXT01.pdf>
- Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerup utbildning AB.
- Tufvesson, C., & Tufvesson, J. (2009). The building process as a tool towards an all-inclusive school. A Swedish example focusing on children with defined concentration difficulties such as ADHD, autism and Down's syndrome. *Journal of Housing and the Built Environment*, 24(1), 47–66. DOI 10.1007/s10901-008-9129-6. Tillgänglig: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10901-008-9129-6>

- Utbildningsdepartementet. (20 Januari, 2020). *Ökad kompetens om neuropsykiatriska svårigheter och sex och samlevnad i lärarutbildningarna*. (Hämtad 2020-12-30). Tillgänglig: <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2020/01/okad-kompetens-om-neuropsykiatriska-svarigheter-och-sex-och-samlevnad-i-lararutbildningarna/>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer - inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- 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*, 8(1), 26-42. ISSN: 1504-4556. Tillgänglig: <https://journals.uio.no/nordina/article/view/357>
- Änggård, E. (2015). Gåturet som forskningsmetod med barn. *Educare - Vetenskapliga skrifter* (1), 93–116. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-121233>
- Öberg, P. (2015). Livshistorieintervjuer. I Ahrne, G., & Svensson, P. (Red.) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 55–66). Stockholm: Liber.

8 Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide med frågor till fritidslärare

Bakgrundsfrågor:

- Berätta kort om vilken utbildning du har och om din yrkeserfarenhet i skolan.
- Hur länge har du arbetat på din skola och i din fritidshemsverksamhet?
- Hur stor är barngruppen/åldrar?
- Har du någon utbildning inom utomhuspedagogik? I så fall vad?
- Vad har du för erfarenhet av att arbeta med elever i specialpedagogiska behov?

Frågor kring utomhuspedagogik:

- Vad är utomhuspedagogik för dig?
- Kan du beskriva hur ni använder er av utomhuspedagogik i er fritidshemsverksamhet? (Hur ofta är ni ute? Hur länge är ni ute? Vart är ni när ni är ute? Varför väljer ni att befinna er på de ställena? Finns det ställen ni undviker att gå till, varför isåfall?)
- På vilket sätt planerar och anpassar ni utomhusaktiviteter utifrån elevernas förutsättningar och behov?
- Vad skulle du säga barn lär sig genom att vara utomhus i er fritidsverksamheten?
- Hur och varför menar du att barn lär sig detta genom utevistelsen?
- Hur stor betydelse har platsen utomhus för undervisningen och elevernas lärande?
- Hur upplever du utevistelsen i er verksamhet? (fungerar det bra/dåligt, varför?)
- Hur upplever du att eleverna tycker om att vara utomhus? Vad säger de?

Frågor kring utomhuspedagogik i relation till elever i koncentrations- och uppmärksamhetssvårigheter:

- Vad ser du för fördelar med att använda utomhuspedagogik som lärmiljö i arbetet med elever i koncentrations- och uppmärksamhetssvårigheter?
 - Hur upplever du att elever i koncentrations- och uppmärksamhetssvårigheter påverkas av utomhuspedagogik och utevistelse?
 - Upplever du att det finns hinder i arbetet med utomhuspedagogik i relation till de elever som uppvisar koncentration och uppmärksamhetssvårigheter?
Hur tänker ni i arbetet med undervisning för att minimera eller förebygga de påtalade hinder som finns?
 - Vad gör du för att öka elevernas koncentration och uppmärksamhet i undervisningssituationer utomhus?
-
- Är det något mer du skulle vilja tillägga?

Bilaga 2: Informationsbrev

Hej!

Vi är två studenter som läser vår sista termin på grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem på Göteborgs universitet, och vi håller just nu på att börja skriva på vårt examensarbete. Jag och min uppsatspartner är intresserade av att undersöka hur lärare i fritidshem/fritidspedagoger ser på användandet av utomhuspedagogik som ett pedagogiskt tillvägagångssätt i fritidshemmet för att stödja elever med specialpedagogiska behov.

Tanken är att vi vill intervjua lärare i fritidshem för att höra era om era erfarenheter, tankar och synsätt kring området vi vill undersöka. Självklart kommer vi följa vetenskapsrådet och de forskningsetiska principerna, vilket bland annat innebär att våra intervjudeltagare kommer garanteras anonymitet och får ge sitt samtycke till undersökning.

Vi hoppas att ni skulle kunna vara intresserade av att delta i vår undersökning, och intervjutillfället kommer isåfall ske om några veckor då vi kommit längre i vårt arbete. I dessa tider tänker vi även att det är ni som får avgöra om ni vill träffas i "verkligheten", annars finns det möjlighet att utföra intervjun på distans via digitala verktyg.

Hoppas ni tycker det låter intressant och vill vara en del av vår empiriska undersökning!
Tack på förhand! Mvh. Madeleine Gustafsson och Gisela Lönn.

Bilaga 3: Missivbrev/samtyckeskrav

Hej!

Vi är tacksamma för att du är vänlig och vill ställa upp för en intervju för vår studie!
I det här dokumentet får du information om studiens syfte och om dina rättigheter.

Syftet med studien är att undersöka hur lärare i fritidshem/fritidspedagoger arbetar med utomhuspedagogik och hur de uppfattar utomhuspedagogikens möjligheter och hinder för att stödja framförallt elever i koncentration- och uppmärksamhetssvårigheter. Vår studie handlar om att få veta mer om lärare i fritidshem/fritidspedagogers tankar, erfarenheter, uppfattningar och arbetssätt kring utomhuspedagogik i fritidshemmets verksamhet. Vi vill ta reda på hur de uppfattar utomhuspedagogik som lärmiljö kring elever i specialpedagogiska behov, främst fokus på elever med koncentration- och uppmärksamhetssvårigheter.

Vi kommer efter ert godkännande spela in intervjun genom att spela in ljudet via ljudinspelnings app på telefonen om intervjun sker på plats. Sker intervjun via digitala verktyg spelas ljudet in från ett datorprogram som spelar in ljudet på datorn. Detta material kommer sedan transkriberas och ljudfilerna raderas därefter.

Vi följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002), vilket innebär att vi kommer följa *informationskravet*, *konfidentialitetskravet*, *nyttjandekravet* samt *samtyckeskravet*. Detta för att du som intervjudeltagare ska känna dig trygg i att delta i vår undersökning. Detta innebär kortfattat att:

- *medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.*
- *allt material kommer avidentifieras (Så allt är anonymt) i det färdiga arbetet.*
- *materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att raderas när denna är examinerad.*

Har du några frågor, eller vill komma i kontakt med oss, så når du oss via våra mejladresser:
xx@student.gu.se & yy@student.gu.se

Mvh. Madeleine Gustafsson och Gisela Lönn