

**Självständigt arbete  
i fördjupningsämnet samhällsorientering  
15 högskolepoäng, grundnivå**

**Utomhuspedagogik som metod inom  
geografiundervisningen: en kritisk  
granskning av dess för och nackdelar**

*Outdoor pedagogy as a method in geography education: a critical  
examination of its advantages and disadvantages*

**Shpresa Berisha  
Arlinda Grxhalija**

Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i åk F-3,  
240 högskolepoäng  
Självständigt arbete i fördjupningsämnet, 15 hp  
Ange datum för slutseminarium 2025-01-18

Examinator: Nils Andersson  
Handledare: Elin Ennerberg

# Förord

I detta arbete har vi utgått från vår frågeställning ”Vilka fördelar och nackdelar lyfts fram i forskningen kring användningen av utomhuspedagogik i geografiundervisningen?”. För att besvara denna fråga har vi som skribenter analyserat och studerat avhandlingar samt vetenskapliga artiklar. Arbetet har delats upp mellan oss för att möjliggöra en mer ingående bearbetning av materialet, och därefter har vi sammanfogat våra insamlade källor. Det som har genomförts individuellt har skett på delar av metoden, där vi bearbetat 5 artiklar var som vi sedan diskuterat tillsammans. Resterande moment har arbetats igenom tillsammans. När vi gjort arbetet har vi mestadels träffats fysiskt på plats och en liten del av träffarna har skett digitalt på zoom där vi tillsammans skrivit de olika avsnitten. Vårt samarbete har fungerat utmärkt och vi har haft kontinuerlig kontakt varje dag för att diskutera och arbeta med vårt arbete.. Vi tar ett gemensamt ansvar för innehållet i kunskapsöversikten.

# Abstrakt

Denna studie vänder sig till lärare och lärarstudenter med fokus på geografiundervisning. Syftet är att undersöka och belysa olika aspekter av utomhuspedagogik för att stärka användningen av denna metod i geografiundervisningen. Frågeställningen som behandlas är: ”Vilka fördelar och nackdelar lyfts fram i forskningen kring användningen av utomhuspedagogik i geografiundervisningen?”. Frågan uppstod under vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU), där vi observerade att utomhuspedagogik sällan användes i de skolor vi besökte.

Genom systematisk sökning i databaser som ERIC, ERC och Swepub har vi analyserat vetenskapliga artiklar och avhandlingar som behandlar utomhuspedagogik i relation till geografiämnet. Vi har identifierat ett antal fördelar, såsom ökad elevaktivitet och förbättrad förståelse för geografiska koncept genom praktisk tillämpning. Samtidigt lyfts utmaningar fram, exempelvis logistiska hinder och brist på resurser.

Vårt arbete visar att utomhuspedagogik har en betydande potential att skapa en mer varierad och engagerande geografiundervisning, men kräver planering och anpassning för att övervinna praktiska och organisatoriska hinder. Slutsatsen är att utomhuspedagogik kan vara ett värdefullt didaktiskt verktyg när det används medvetet och med stöd av skolans resurser och organisation.

Nyckelord: geografiundervisning, Pedagogical Content Knowledge, didaktiska triangeln, utomhuspedagogik.

# Innehållsförteckning

|   |    |
|---|----|
| 1. Inledning.....   | 5  |
| 1.1 Begreppsförklaring .....  | 6  |
| 2. Syfte och frågeställning.....  | 7  |
| 3. Metod och material.....  | 8  |
| 3.1 Sökmetoder och sökord .....   | 8  |
| 3.2 Avgränsningar och urval .....   | 9  |
| 3.2 Metoddiskussion .....   | 12 |
| 4. Resultat.....  | 13 |
| 4.1 Kognitiva effekter.....   | 13 |
| 4.2 Effekter på elevers attityder till platser.....                               | 14 |
| 4.3 Effekter på den sociala kompetensen och den interpersonella kompetensen ..... | 16 |
| 4.4 Utmaningar med utomhuspedagogik .....   | 18 |
| 4.5 Geografididaktik .....  | 20 |
| 5. Resultat och diskussion .....  | 23 |
| 5.1 Yrkesrelevans .....   | 24 |
| 5.2 Brister .....   | 26 |
| 5.3 Fortsatt forskning.....   | 26 |
| 6. Referenser.....  | 27 |
| 7. Bilaga .....   | 30 |

# 1. Inledning

Rickinson et al. (2004, s. 5–6) lyfter fram att utomhuspedagogik fått ökad uppmärksamhet som ett sätt att variera undervisningen och skapa lärandesituationer som stimulerar elevernas nyfikenhet och engagemang. Denna studie undersöker hur utomhuspedagogik kan användas inom So-ämnena för att främja elevers kognitiva och sociala utveckling samt deras relation till omgivningen. Forskning har visat att utomhusundervisning bidrar till ökad motivation och att eleverna lättare kan tillämpa sina kunskaper i autentiska miljöer (Çirak Karadağ, 2019, s672-673, Svobodová et al., 2020, s. 36–37). Samtidigt finns det utmaningar kopplade till att integrera denna undervisningsform, som tidsbrist och praktiska hinder (Rickinson et al., 2004, s. 6–7).

Under vår verksamhetsförlagda utbildning upplevde vi att So-ämnena ofta undervisades med fokus på traditionella metoder som föreläsningar och skrivuppgifter i klassrummet. Detta väckte en nyfikenhet kring om utomhuspedagogik skulle kunna berika undervisningen och göra ämnesinnehållet mer levande för eleverna. Genom att flytta undervisningen utanför klassrummet kan eleverna få möjlighet att utforska historiska platser, naturmiljöer och samhällsfenomen direkt i deras naturliga kontext. Helldén (2015, s. 218–227) framhåller att konkret erfarenhet i autentiska miljöer kan stärka elevernas förståelse av abstrakta begrepp, och detta perspektiv är särskilt relevant för So-ämnena där platsens och tidens sammanhang spelar en central roll.

Läroplanen (Skolverket, 2022, s. 173–174) betonar att ämnet geografi ska ge eleverna kunskaper om geografiska förhållanden och mönster samt om samspelet mellan människa, samhälle och natur. I ämnets syfte (Skolverket, 2022, s.173–174) lyfts betydelsen av att förstå lokala, regionala och globala perspektiv samt att utveckla förmåga att analysera miljö- och utvecklingsfrågor kopplade till hållbar utveckling. Undervisningen ska också främja kunskaper om kartan, geografiska begrepp och metoder, samt utveckla elevernas förmåga att använda dessa för att undersöka och dra slutsatser om människors levnadsvillkor och landskapets förändring (Skolverket, 2022, s.173–175).

Genom att använda utomhuspedagogik kan dessa mål konkretiseras, exempelvis genom fältstudier, observationer och analyser i elevernas närmiljö. Denna metod möjliggör ett praktiskt tillämpande av geografiska kunskaper och verktyg, såsom kartor och observationer av naturlandskap, vilket är centralt innehåll i kursplanen för årskurs 1–3. Miljöfrågor, närområdets natur- och kulturlandskap samt spår av istiden är exempel på ämnen som kan utforskas genom utomhuspedagogik (Skolverket, 2022, s. 168).

Denna kunskapsöversikt kommer att lyfta fram både möjligheter och utmaningar med utomhuspedagogik i geografi. Med utgångspunkt i forskning, didaktiska perspektiv och egna erfarenheter undersöker vi hur denna metod kan bidra till att skapa en mer meningsfull och dynamisk undervisning. Inspirerade av Deweys pragmatiska syn på lärande, där teori och praktik kombineras (Säljö, 2014, s.12–14), vill vi i detta arbete utforska hur utomhuspedagogik kan bli en naturlig del av geografiundervisningen.

## 1.1 Begreppsförklaring

Utomhuspedagogik är en arbetsform där platsen eleverna befinner sig i spelar en central roll och bidrar till lärandet. Rickinson et al. (2004) beskriver att utomhuspedagogik inkluderar aktiviteter som fältstudier, där elevernas direkta upplevelser och reflektioner står i fokus. Utomhuspedagogik är en aktivitet där lärandet är i fokus och eleverna lär sig genom att få uppleva olika objekt när de studerar (Amaluddin et al., 2019, s.722–723). Med denna definition och begreppsförklaring har vi en inkludering av fältarbeten och utflykter som en del av inlärningsprocessen i utomhuspedagogik. Utomhuspedagogiken består av reflektioner som baseras på elevernas egna upplevelser. Ray (2020, s. 5–7) betonar att interaktionen med eleverna och deras förkunskaper och erfarenheter bidrar till deras inläring utomhus.

## 2. Syfte och frågeställning

Enligt Skolverket (2022, s. 173–175) ska undervisningen inom de samhällsorienterande ämnena ge eleverna förutsättningar att utveckla kunskaper om historia, geografi, religion och samhällskunskap, samt förstå sin omvärld och dess komplexitet. I läroplanens kapitel om geografi betonas särskilt vikten av att utveckla förmågan att analysera samband mellan människa, samhälle och natur samt att undersöka miljö- och utvecklingsfrågor ur olika perspektiv. Detta knyter an till utomhuspedagogikens potential att förankra teoretiska kunskaper i praktiska och autentiska sammanhang (Skolverket, 2022, s. 168–175). Genom att läraren tillämpar utomhuspedagogik i geografiundervisningen blir eleverna mer engagerade, motiverade och det blir roligare att ta till sig kunskapen i olika lärandemiljöer.

Syftet med arbetet är att besvara följande frågeställningar:

- *Vilka fördelar och nackdelar lyfts fram i forskningen kring användningen av utomhuspedagogik i geografiundervisningen?*

## 3. Metod och material

Vid genomförandet använde vi oss av metoden systematisk kunskapsöversikt. I denna metod har vi systematiskt granskat, sammanställt och identifierat mönster i befintlig forskning i ett specifikt ämnesområde (Backman, 2016, s. 37–49). En styrka med denna metod är att den ger en strukturerad och objektiv översikt av forskningsfältet, vilket gör det möjligt att identifiera gemensamma trender och forskningsluckor. Genom att använda tydliga kriterier för urval och analys kan vi säkerställa att arbetet bygger på vetenskapligt granskad och relevant forskning.

Samtidigt finns det vissa svagheter att beakta. Processen är tidskrävande, och det kan vara en utmaning att inkludera all relevant forskning på grund av begränsningar i tillgängliga resurser och databaser. Dessutom finns risken att viktiga aspekter förbises om sökorden inte är tillräckligt breda eller specifika. En annan utmaning är att tolka forskningen rättvist, särskilt om studiernas kontexter eller metoder skiljer sig åt. I vår kunskapsöversikt har vi strävat efter att minimera dessa begränsningar genom att använda flera databaser och noggrant välja sökord som speglar vårt forskningsområde.

I detta avsnitt presenteras tre centrala delar av arbetet. Den första delen fokuserar på sökmetoder och sökord, där vi beskriver i detalj hur vi gått tillväga för att samla in information. Vi redogör för vilka sökord som använts, vilka källor som konsulterats och vilka avgränsningar vi gjort under processen. Den andra delen handlar om den valda litteraturen, där vi diskuterar de artiklar vi valt att använda som grund för arbetet. Den tredje delen behandlar vår metoddiskussion, där vi förklarar hur vi gått tillväga för att analysera de vetenskapliga artiklarna.

### 3.1 Sökmetoder och sökord

Kunskapsöversikten av de positiva och negativa aspekterna av utomhuspedagogik i geografiundervisningen implementerades genom att söka i de olika databaser som finns tillgängliga. Vi beslutade att använda oss av databaser såsom ERIC (Education Resources



Information Center) och ERC (Education Research Complete). De erbjuder ett urval av vetenskapliga artiklar som hänger samman med utbildning och är relevanta för vårt arbete. Genom dessa två databaser hade vi tillgång till nationell och internationell forskning som var relevant för det ämnesområde vi valt. För översikten av geografididaktik använde vi oss av ERIC och Swepub.

Vi använde oss olika nyckelord i våra databassökningar och utgick från vår frågeställning. Sökorden vi använde oss mestadels på engelska då vi använde oss av internationella databaser. De sökord vi använde oss av i ERC och ERIC är outdoor education, outdoor learning, outdoor teaching, outside teaching, learning outdoors, outdoor teaching field, geography education, geography teaching och geography teaching outdoors. Med dessa nyckelord fick vi fram 18 olika resultat som var peer-review granskade. Vi kunde inte använda oss av svenska nyckelord då vi använde oss av internationella databaser och var tvungna att använda oss engelska sökord. Vi använde oss ständigt av orden OR och AND för att få till många synonymer och sökningar i det relevanta ämnet vi valde. Dessutom använde vi oss av AND för att få till mer sökningar när det kom till utomhuspedagogik och geografiundervisning. Vi använde oss av sökord som geografididaktik och forskning och geografididaktik på Swepub. På ERIC använde vi oss av sökordet field studies för att få fram relevant forskning och vetenskap artiklar om ämnet.

Vi har kedje sökt en hel del och fått fram ett stort antal vetenskapliga artiklar som refererar till andra forskares arbeten för att komma åt förstahandskällor. Denna process har lett oss till två doktorsavhandlingar, två böcker och ett flertal vetenskapliga artiklar. Detta gjorde vi för att öka trovärdigheten för vårt arbete. Vi har också sökt i tidskriften SO- didaktik för att hitta forskning om utomhuspedagogik i geografiämnet.

## 3.2 Avgränsningar och urval

De sökningar vi genomfört har utformats med utgångspunkt i vårt syfte och våra frågeställningar. Vi begränsade sökningarna till peer-reviewed vetenskapliga artiklar för att

säkerställa en hög nivå av trovärdighet. På grund av frågeställningen och ämnet vi valt är de relevanta artiklarna begränsade efter specifika årtal.

Vi har använt oss av en mängd olika källor, såsom böcker, doktorsavhandlingar och vetenskapliga artiklar. Vi har tagit hjälp av olika webbsidor när det kommer till inledning och begreppsförklaring. Vi valde noggrant texter som lyfter upp för- och nackdelar med utomhuspedagogik i geografiämnet. Våra valda källor ger en bra, representativ och tillförlitlig bild av forskningsområdena. Men det utmanande i arbetet var att det inte fanns mycket forskning kring de negativa aspekterna av utomhuspedagogik i geografiämnet.

Vi har totalt valt ut 15 artiklar som huvudsakligt underlag för vår systematiska kunskapsöversikt. Av dessa är 4 artiklar svenska och 11 internationella. Denna fördelning speglar tillgången till forskning inom området utomhuspedagogik, där en stor del av studierna är genomförda i en internationell kontext. De svenska artiklarna bidrar med en nationell förankring och kontextualisera av utomhuspedagogikens tillämpning i Sverige, medan de internationella studierna breddar perspektiven och ger insikter från andra utbildningssystem och kulturella sammanhang.

Rickinson et al. (2004) utgör en viktig utgångspunkt i vår kunskapsöversikt då artikeln ger en bred överblick över utomhuspedagogikens effekter. Artikeln sammanställer flera tidigare studier, exempelvis Nundys arbete som fokuserar på hur elevers sociala erfarenheter kopplas till naturmiljöer. Dessutom belyser Rickinson et al. (2004, s.22) att utomhuspedagogiken påverkar elevers attityder till platser, men de tar även upp potentiella negativa konsekvenser, vilket gjort artikeln central i vårt arbete.

Svobodová et al. (2020, s.34–39) genomför en intervjustudie som lyfter lärares perspektiv på de kognitiva fördelarna med utomhuspedagogik. Studien visar att lärande genom praktiska erfarenheter ger elever en djupare förståelse, samtidigt som vissa negativa aspekter också identifieras. Guaran (2016, s.3–4) belyser hur elevers sinnen spelar en avgörande roll för lärandet och hänvisar till Frøbels pedagogiska idéer om naturens betydelse för socialt samspel mellan elever.

Forskningen om kognitiva effekter utvecklas ytterligare i studier av Falk och Dierking (1997, s.22), som undersöker utomhuspedagogikens inverkan på långtidsminnet. Både Nundy (1998, s.22) och Eaton (1998, s.21–22) jämför elevers kognitiva utveckling i traditionell klassrumsundervisning med den som sker i utomhusmiljöer. Vidare diskuterar Andersson och Lindholm (2018, s. 42–43) vikten av sinnesintryck och hur utomhusundervisning kan anpassas för att inkludera så många elever som möjligt.

I fråga om kritiskt tänkande och perspektivtagande lyfter Christie et al. (2016, s. 429–432) hur dessa färdigheter stärks genom utomhuspedagogiska aktiviteter, något som även Johansson (2018, s. 45) tar upp. För geografididaktikens del är Amaluddin et al. (2019, s. 722–725) relevanta, då de poängterar betydelsen av att utveckla elevers rumsliga förmåga i geografiundervisningen.

Çirak Karadağ (2019, s. 669–672) undersöker hur elevers attityder påverkas av fältstudier, både i relation till sig själva, sina klasskamrater och platsen där lärandet sker. Positiva effekter för elever med särskilda behov betonas i Murray et al. (2004, s.254–260), där utomhusundervisning stärker elevers självkänsla och relation till omgivningen. Elevers koppling till miljön och hur detta kan öka deras miljömedvetenhet beskrivs av Murray et al. (2004, s.254–260),

För de sociala effekterna av utomhuspedagogik lyfter Çirak Karadağ (2019, s.669–672) betydelsen av interpersonella och sociala kompetenser, vilket gör hans studiecentral i denna aspekt. Cunniff och Millen (1996, s. 50–51) kompletterar detta genom att belysa grupparbetets roll och samarbete i samband med fältarbete.

Slutligen, för att diskutera geografididaktik har vi använt Bladh och Nilsson (2023, s.14–15) som framhäver viktiga områden inom ämnet. Dessutom belyser Carlgren (2016, s.16) didaktikens praktiska dimensioner, medan Hudson (2016, s.112–114) introducerar den didaktiska triangeln och begreppet Pedagogical Content Knowledge som nyckelaspekter för lärarrollen.

## 3.2 Metoddiskussion

Vid sökningen använde vi databaserna ERIC via EBSCO, Education Research Complete (ERC) och ResearchGate, vilket resulterade i många träffar och en stor variation av artiklar. Att granska och välja bland dessa artiklar var tidskrävande. Vi hittade relevanta artiklar i nästan alla databaser, med undantag för Swepub, som inte gav lika användbara resultat. Trots att vi sökte med våra definierade sökord i Swepub valde vi att fokusera på de andra databaserna där resultaten var mer givande.

Vår metod bestod av systematisk sökning i flera databaser, vilket resulterade i en bred samling av relevanta artiklar. I första steget granskade vi artiklarnas titlar och sammanfattningar för att avgöra deras relevans för vårt ämne. Vi valde att läsa fler artiklar än vad som egentligen var nödvändigt, vilket förlängde processen. Den extra tiden visade sig dock vara värdefull, eftersom det gav oss chansen att noggrant välja de mest relevanta artiklarna. För att klargöra vår sökmetod har vi sammanställt resultaten i en tabell (se Bilaga 1), där vi redovisar avgränsningar, antal sökresultat och använda sökord.

Ett problem vi stötte på var språkliga begränsningar. Vi hittade få artiklar på svenska som passade vårt ämne, och det är möjligt att vi missade relevanta källor skrivna på andra språk. Om vi hade haft möjlighet att göra om litteraturstudien skulle vi ha sökt fler vetenskapliga artiklar för att få en bredare förståelse av forskningen från olika länder.

## 4. Resultat

Rickinson et al. (2004, s.5-6) nämner att utomhuspedagogik inom SO-ämnena har flera positiva effekter på elevernas lärande och utveckling. Nundy (2001, s. 180) framhåller att kombinationen av teori och praktik i utomhusmiljöer gör lärandet mer hållbart och minnesvärt. Detta stöds även av Guaran och Bocoş (2016, s. 67), som betonar att utomhusmiljöer förbättrar elevers observations- och analysförmåga, och är centralt inom geografididaktik

### 4.1 Kognitiva effekter

När vi betraktar de kognitiva effekterna av utomhuspedagogik ser vi att denna metod går bortom enbart kunskapsinhämtning och skapar förutsättningar för en djupare förståelse och långsiktig retention av begrepp. Genom att elever kopplar teoretiska koncept till verkliga erfarenheter, särskilt i utomhusmiljöer, får de en mer konkret och meningsfull förståelse för abstrakta idéer. Detta engagemang i lärandet gör att eleverna inte bara tillgodogör sig kunskap på ett mer relevant sätt utan också förbättrar sina akademiska resultat, som Rickinson et al. (2004, s. 26–27) påpekar.

Utomhuspedagogik främjar dessutom ett förbättrat långtidsminne, vilket har visats i flera studier. Elever som genomför utomhusaktiviteter och fältstudier tenderar att komma ihåg sina upplevelser längre än de som lär sig enbart genom traditionell klassrumsundervisning. Fältarbetets konkreta kontext gör abstrakta geografiska begrepp mer lättförståeliga och bidrar till att eleverna behåller sina lärdomar över tid (Eaton, 1998, s. 213–214; Nundy, 1998, ss. 1–3).

Vidare pekar forskning på att elever som lär sig i utomhuspedagogiska program uppvisar större framsteg i sina kognitiva förmågor jämfört med dem i traditionella klassrum. När elever får möjlighet att engagera sina sinnen i en naturlig miljö, förbättras både deras förståelse och deras minnesförmåga (Svobodová et al., 2020, ss. 34–35). Den sensoriska upplevelsen i naturen, där sinnen som beröring, hörsel, lukt och syn aktiveras spelar en

viktig roll för att göra lärandet mer konkret och personligt, samtidigt som det förbättrar både förståelse och minnesförmåga (Eaton, 1998, s. 80).

Utomhuspedagogik har också en positiv effekt på utvecklingen av kritiskt tänkande och problemlösningsförmåga. Genom att aktivt arbeta med verkliga situationer i naturen får eleverna möjlighet att tänka kreativt och tillämpa sina kunskaper i praktiska sammanhang, vilket förbättrar deras förmåga att lösa problem (Christie et al., 2016, ss. 427–432; Eaton, 1998, ss. 123–125). Dessutom har studier visat att utomhuspedagogik stärker elevernas rumsliga intelligens, en förmåga som är avgörande för förståelse i ämnen som geografi. Genom att interagera med och observera sin omgivning utvecklar eleverna bättre förståelse för geografiska processer och karttolkning (Amaluddin et al., 2019, ss. 722–723).

Sammanfattningsvis visar forskningen att utomhuspedagogik har en stark positiv inverkan på elevernas kognitiva utveckling. Den bidrar till en djupare förståelse, förbättrat minne, bättre akademiska resultat och en aktiv aktivering av flera sinnen i lärandet (Rickinson et al., 2004, s. 26-27; Eaton, 1998, s. 80; Svobodová et al., 2020, ss. 34–35). Särskilt inom geografi underlättar utomhuspedagogik en mer konkret och meningsfull förståelse av abstrakta begrepp genom att koppla teoretisk kunskap till verkliga upplevelser i autentiska miljöer (Helldén, 2015, s. 218–227). Denna metod möjliggör en mer direkt och engagerande lär upplevelse, där eleverna till exempel kan studera land former skapade av istiden (Skolverket, 2022, s. 168).

## 4.2 Effekter på elevers attityder till platser

Utomhuspedagogik har visat sig ha en positiv inverkan på elevers attityder gentemot miljöer och platser genom att skapa en starkare koppling mellan eleverna och deras omgivning. Rickinson et al. (2004, s. 23) betonar att autentiska lärmiljöer, där elever får direkt erfarenhet av naturen, stärker deras respekt och förståelse för miljön. Genom att engagera flera sinnen och skapa meningsfulla upplevelser i utomhusmiljöer utvecklar elever en djupare känsla av ansvar och samhörighet med platser de utforskar. Denna emotionella koppling är avgörande för att främja en känsla av tillhörighet och ansvar gentemot miljön (Christie et al., 2016, s. 429–432). Forskning stöder även idén att elever

som utvecklar en stark koppling till sin miljö också blir mer involverade i att skydda den (Christie et al., 2016, s. 429–432).

Guaran och Bocoş (2016, s. 68) stärker detta perspektiv genom att hävda att naturupplevelser stärker elevernas geografiska medvetenhet och ansvarstagande för sin omgivning. Detta gör att eleverna får en ökad förståelse för hur deras handlingar påverkar miljön och utvecklar en mer hållbar attityd till naturvård.

Rickinson et al. (2004, ss. 29–30) pekar på att utomhusbaserat lärande stärker elevers känsla av ansvar och engagemang för sin omgivning. Dessutom har Christie et al. (2016, ss. 428–430) visat att utomhuspedagogik kan skapa en djupare anknytning till specifika platser, vilket leder till ökad förståelse för och uppskattning av miljön. När elever engagerar sig direkt med sin omgivning, till exempel genom fältstudier, utvecklar de en mer positiv syn på dessa platser, vilket både förbättrar deras lärande och stärker deras miljömedvetenhet.

Utomhuspedagogiska erfarenheter kan odla en känsla av platsanknytning och stolthet. Genom att interagera direkt med miljön utvecklar eleverna en personlig koppling till dessa platser, vilket främjar en känsla av tillhörighet och ansvar gentemot miljön (Christie et al., 2016, s. 429–432). Denna känsla av tillhörighet kan leda till en djupare inlärningsupplevelse, vilket gör ämnet mer personligt relevant (Andersson & Lindholm, 2018, s. 37).

När elever engagerar sig mer med sin omgivning blir de mer miljömedvetna. Detta beror på att den direkta upplevelsen i naturen kan omvandla abstrakta idéer om miljöskydd till konkreta personliga värderingar (Christie et al., 2016, s. 429–432). Den praktiska metoden som utomhuspedagogik tillhandahåller kan främja hållbara beteenden, och dessa val kan påverka deras dagliga liv och sträcka sig bortom den omedelbara miljön där inläringen sker.

Enligt Nundy tenderar elever som deltar i fältstudier att prestera bättre i geografi jämfört med dem som bara får klassrumsundervisning (Nundy, 1998, s. 1–3). Fältarbete ger ett konkret sammanhang för abstrakta geografiska idéer, vilket hjälper till med förståelsen.

Vidare berikar aktiveringen av flera sinnen i en utomhusmiljö lärandet, vilket gör det mer minnesvärt och effektivt (Eaton, 1998, s. 80; Svobodová et al., 2020, s. 39–40; Andersson & Lindholm, 2018, s. 37). Detta sensoriska engagemang ökar kunskapsbehållningen och demonstrerar betydelsen av direkt erfarenhet för att konstruera en djup förståelse (Eaton, 1998, s. 211–218; Svobodová et al., 2020, s. 34–35).

Utomhuspedagogik främjar en positiv syn på de miljöer där lärandet sker. Enligt Murray et al. (2004) visade elever som deltog i utomhuspedagogiska sessioner ökad förståelse (Murray et al., 2004, s. 254). Dessa positiva interaktioner kan öka elevernas önskan att lära, vilket främjar en djupare förståelse och en känsla av stolthet över de platser de har upplevt.

Genom att uppleva naturen på nära håll kan elever utveckla en starkare koppling till den, vilket inspirerar dem att fatta mer hållbara beslut i sina vardagsliv (Christie et al., 2016, s. 429–432). Förmågan att tillämpa kunskap i praktiska situationer hjälper eleverna att göra kopplingar mellan det de lär sig och världen omkring dem (Hudson, 2016, s. 45), vilket leder till en aktiv känsla av ansvar.

Slutsats: Sammanfattningsvis har utomhuspedagogik en betydande positiv inverkan på elevers attityder till platser. Det främjar en djupare anknytning, ökar miljöansvaret, förbättrar förståelsen genom direkt erfarenhet, främjar positiva attityder till lärande och stärker kopplingen till naturen, vilket leder till mer hållbara beslut. Genom att fokusera på direkt engagemang med miljön stöder utomhuspedagogik inte bara akademiska mål utan främjar också en generation av miljöansvariga medborgare.

### 4.3 Effekter på den sociala kompetensen och den interpersonella kompetensen



Rickinson et al. (2004, s. 28) beskriver hur gruppaktiviteter i naturen inte bara främjar samarbete och kommunikation, utan också skapar gemensamma upplevelser som stärker empati och sammanhållning bland elever. När elever ställs inför praktiska utmaningar utomhus utvecklar de förmågan att lyssna på varandra, lösa problem tillsammans och reflektera över sina handlingar.

Dillon et al. (2006) betonar att denna typ av lärande kan skapa en djupare känsla av samhörighet och ömsesidig respekt inom elevgruppen, vilket gör det till ett värdefullt verktyg för att utveckla sociala färdigheter på ett naturligt sätt (Rickinson, 2006, s.5-6). Utomhuspedagogik har en betydande inverkan på elevers sociala och interpersonella kompetenser, vilket gynnar både den individuella utvecklingen och gruppdynamiken (Guaran, 2016, s. 85–86, Çirak Karadağ, 2019, s. 671–672). Denna pedagogiska metod, som bygger på erfarenhetsbaserat lärande, erbjuder en unik kontext för social utveckling som går bortom den traditionella klassrumsmiljön (Guaran, 2016, s. 82–84).

Forskning har visat att utomhuspedagogik främjar social utveckling genom att koppla samman eleverna med naturen, vilket påverkar deras sociala interaktioner och kommunikation (Guaran, 2016, s. 82–84). Naturen skapar en naturlig arena för elever att utveckla sina socio-emotionella färdigheter, inklusive förmågan att samarbeta och uppskatta olikheter, vilket är grundläggande för samhällskunskap och social integration (Christie et al., 2016, s. 429–432). Genom att lära sig att uppskatta och värdesätta individuella skillnader stärks de sociala relationerna, vilket gör utomhuspedagogik till ett effektivt verktyg för att förbättra elevernas samarbetsförmåga och respekt för varandra (Çirak Karadağ, 2019, s. 671–672).

Utomhuspedagogik har också visat sig bidra till ökad motivation och förbättrad stresshantering, samtidigt som den förbättrar relationerna mellan elever och lärare. En studie av Çirak Karadağ (2019) visade att elever som deltog i utomhuspedagogik hade högre motivation och bättre förmåga att hantera stress, i kontrast till inomhusundervisning som ofta ledde till passivitet och begränsad interaktion (Çirak Karadağ, 2019, s. 669–672). Den sociala miljön i utomhuspedagogik främjar ett positivt samarbete och kommunikation

genom att eleverna ställs inför uppgifter som kräver gemensamt problemlösande (Cunniff & Millen, 1996, s. 50–51; Rickinson et al., 2004, s. 26–31).

Sammanfattningsvis framhäver forskningen att utomhuspedagogik är effektiv för att stärka elevers relationer till naturen och deras sociala miljöer (Guaran, 2016, s. 82–84, Çirak Karadağ, 2019, s. 669–672). Genom att främja interaktion, samarbete och en uppskattning för individuella skillnader stärker utomhuspedagogik social kompetens och interpersonell förmåga. Dessa resultat stämmer direkt överens med målen för samhällskunskapsundervisning, som betonar utvecklingen av ansvarsfulla och engagerade medborgare som förstår sina kopplingar till både miljön och samhället (Christie et al., 2016, s. 429–432). Utomhusupplevelser ger ett praktiskt och erfarenhetsbaserat sätt att utveckla dessa viktiga kompetenser, vilket gör kopplingen till samhällskunskap mer konkret och relevant.

#### 4.4 Utmaningar med utomhuspedagogik

Trots dess fördelar finns det utmaningar kopplade till implementeringen av utomhuspedagogik. Lärare kan möta hinder såsom tidsbrist, säkerhetsfrågor och bristande resurser (Rickinson et al., 2004, s. 22). Inom So-ämnena kan dessa utmaningar bli särskilt tydliga eftersom ämnet ofta kräver att eleverna tolkar komplexa sociala, historiska och geografiska sammanhang. Exempelvis kan en utflykt till ett historiskt monument eller en geografisk plats kräva omfattande planering för att säkerställa att både ämnets mål och säkerhetsaspekter uppfylls.

En annan utmaning som Rickinson et al. (2004, s. 28) lyfter fram är svårigheten att mäta läranderesultaten från utomhusaktiviteter, vilket kan göra att vissa skolor tvekar att fullt ut implementera metoden. För att möta detta föreslår Guaran och Bocoş (2016, s. 70) att mindre utomhusbaserade aktiviteter integreras i den ordinarie undervisningen, vilket kan hjälpa lärare att hantera tids- och resursbegränsningar.

Vidare understryker Nundy (2001, s. 182) vikten av att utbilda lärare i hur utomhusmiljöer kan användas som en pedagogisk resurs. Detta gäller särskilt för So-ämnena, där lärare behöver utveckla strategier för att koppla platser och miljöer till ämnesspecifika mål. Rickinson et al. (2004, s. 25) betonar att fortbildning och kompetensutveckling för lärare är avgörande för att utomhuspedagogiken ska kunna tillämpas på ett meningsfullt och effektivt sätt.

Integreringen av utomhuspedagogik i samhällskunskapsundervisningen står inför flera utmaningar. En central aspekt är elevernas engagemang, eftersom deras intresse och motivation kan variera. Detta är direkt kopplat till grundläggande samhällskunskapsbegrepp som inkludering och mångfald, vilket kräver anpassningsbara undervisningsmetoder för att främja delaktighet och en känsla av tillhörighet. Andersson och Lindholm (2018, s. 36) menar att utomhuspedagogik är en naturlig del av geografiämnet, och Amaluddin m.fl. (2019, s. 717) har visat att utomhuslärande effektivt kan förbättra spatial intelligens.

Bladh och Nilsson (2023, s. 8) diskuterar utvecklingen av geografiskt tänkande i skolans geografiundervisning, och Çirak Karadağ (2019, s. 663) lyfter fram de psykosociala fördelarna för blivande samhällskunskapslärare i utomhus geografikurser.

Rickinson et al. (2004, s.20–23) nämner att en utmaning är tidsbrist och schemaläggning, särskilt i de högre årskurserna. Dessa begränsningar belyser ojämlikheter inom utbildningssystemet, där tillgången till erfarenhetsbaserat lärande kan variera beroende på årskurs. Detta är kopplat till frågor om social rättvisa och jämlikhet, samt bredare diskussioner om politikens inverkan på utbildningen. Cunniff och McMillen (1996, s. 48) förespråkar användningen av fältstudier som praktisk vetenskaplig forskning.

Flera forskare har undersökt olika aspekter av utomhuspedagogik. Eaton (1998) utforskar det kognitiva och affektiva lärandet som sker i utomhuspedagogik. Falk och Dierking (1997, s. 211) utvärderar de långsiktiga effekterna av skolutflykter. Guaran (2016, s. 79) undersöker kopplingen mellan utomhuspedagogik och geografiundervisning. Hudson

(2016, s. 107) diskuterar didaktisk teori, och Johansson (2018, s. 6) introducerar begreppet undervisning utanför klassrummet. Rickinson m.fl. (2004, s.5-6) presenterar en översikt av forskningen om utomhuslärande, och Svobodová m.fl. (2020, s. 32) ger perspektiv på utomhuspedagogik i geografi från lärare, elever och föräldrar.

Geografididaktik och utomhuspedagogik kompletterar varandra genom att förena teoretisk kunskap med praktiska upplevelser. Denna integrerade ansats stärker elevernas kognitiva, sociala och emotionella utveckling samtidigt som den gör lärandet mer meningsfullt och engagerande. Genom att övervinna utmaningarna och utnyttja utomhuspedagogikens potential kan lärare skapa en lärmiljö som bidrar till både akademisk framgång och personlig utveckling. Rickinson et al. (2004, s. 28) sammanfattar att utomhuspedagogik inte bara stödjer elevers förståelse för geografiska koncept utan också deras relation till världen omkring dem.

## 4.5 Utomhuspedagogikens roll inom geografididaktik

För att relatera geografididaktik till utomhuspedagogik kan vi börja med att betrakta hur båda koncepten syftar till att utveckla elevers geografiska förståelse och förmåga att se och analysera rumsliga samband, men i olika miljöer. Geografididaktik handlar om hur geografisk kunskap förvärvas och används för att utveckla ett geografiskt tänkande. Det omfattar fakta, förståelse, färdigheter och förtrogenhet med geografiska begrepp och perspektiv som hjälper eleverna att förstå världen (Bladh & Nilsson, 2023, s. 14–21). Utomhuspedagogik framstår som en central metod för att undervisa i geografi genom att direkt involvera eleverna i deras närmiljö (Rickinson et al., 2004, s. 36). Detta är inte bara ett komplement till traditionell undervisning utan en viktig pedagogisk metod för att nå målen med geografididaktiken.

Bladh och Nilsson (2023, s. 14–22) betonar att geografididaktik handlar om att ge eleverna en djupare insikt i geografiska samband och att använda olika geografiska perspektiv för att se världen ur varierande synvinklar. Detta synsätt kan effektivt kompletteras med utomhuspedagogik, där eleverna får möjlighet att observera och analysera geografiska

fenomen på plats. Utomhuspedagogikens erfarenhetsbaserade natur gör att eleverna aktivt deltar i sin egen inläring och kopplar samman teoretisk kunskap med konkreta upplevelser. Detta gör inläringen mer meningsfull och minnesvärd, samtidigt som det ger eleverna direkta möjligheter att träna sina ”geo-förmågor” – förmågan att tillämpa geografisk kunskap och färdigheter i verkliga situationer (Bladh & Nilsson, 2023, s. 18).

Cunniff & McMillen (1996, s.48-51) skriver att genom geografididaktik skapas en förståelse för vår värld genom att utforska relationerna mellan människor, platser och miljöer. Utomhuspedagogik är en naturlig förlängning av dessa idéer, där eleverna i autentiska miljöer får observera landformer, analysera ekosystem och förstå samspelet mellan människa och miljö. Detta stämmer även överens med Carlgrens (2016, s. 16) betoning på vikten av praktiskt orienterade synsätt där lärande sker genom handlingar. Utomhuspedagogiken blir således ett kraftfullt verktyg för att utveckla elevernas geografiska resonemang genom att göra geografiska samband mer levande och begripligt.

En annan viktig aspekt som kopplar geografididaktik till utomhuspedagogik är den didaktiska triangeln, som Bladh och Nilsson (2023, s. 14–15) samt Hudson (2016, s. 112–114) lyfter fram. Triangeln betonar relationerna mellan lärare, elev och innehåll, vilka blir än mer framträdande i utomhuspedagogiken. Här agerar läraren inte bara som förmedlare av teoretisk kunskap utan som ledare av elevernas upplevelser i den fysiska miljön. Genom att använda utomhuspedagogik inom geografi didaktiken ges läraren möjlighet att skapa en dynamisk och interaktiv lärandemiljö, där eleverna utvecklar sitt geografiska tänkande genom egna observationer och reflektioner.

Hudson (2016, s. 112–114) kopplar begreppet Pedagogical Content Knowledge (PCK) till geografididaktik, vilket innebär att läraren måste kunna tillämpa både ämneskunskap och pedagogisk kunskap för att skapa meningsfullt lärande. I utomhuspedagogikens kontext krävs en ännu större förmåga att anpassa undervisningen efter elevernas behov och förhållandena i naturen. Detta gör att utomhuspedagogiken inte bara stärker elevernas geografiska förståelse utan även utvecklar deras intelligens (Amaluddin et al., 2019, s. 717).

Sammanfattningsvis är geografididaktik och utomhuspedagogik komplementära metoder för att utveckla elevers geografiska tänkande. Genom att kombinera teoretisk kunskap med praktiska och erfarenhetsbaserade metoder kan eleverna få en djupare förståelse för geografiska begrepp och sammanhang. Utomhuspedagogik gör det möjligt att skapa en lärandemiljö som engagerar eleverna och gör deras lärande mer meningsfullt och varaktigt.

## 5. Resultat och diskussion

I denna sektion besvaras frågeställningen: *Vilka fördelar och nackdelar lyfts fram i forskningen gällande användningen av utomhuspedagogik i geografiundervisningen?* Frågan är relevant med tanke på den ökande efterfrågan på praktiskt orienterat och upplevelsebaserat lärande i skolans ämnen.

Forskningen framhåller flera fördelar med utomhuspedagogik i geografiundervisningen, särskilt inom områden som kognition, attityder och social interaktion. Genom att studera geografiska fenomen i verkliga miljöer aktiveras flera sinnen samtidigt, vilket möjliggör en djupare och mer meningsfull förståelse av geografiska begrepp (Rickinson et al., 2004, s. 20–23). Detta stärker elevers rumsliga intelligens och förmåga att resonera geografiskt (Amaluddin et al., 2019, s. 717). Metoden gör också ämnet mer konkret och engagerande, vilket ytterligare förstärker lärandet.

Utöver kognitiva fördelar påverkar utomhuspedagogiken elevernas attityder till de platser de studerar. Genom autentiska miljöer utvecklar eleverna en känslomässig koppling till dessa platser, vilket främjar en djupare platsmedvetenhet och ett miljömässigt ansvarstagande (Rickinson et al., 2004, s. 20–23). Denna effekt är särskilt värdefull i samhällsorienterade ämnen där medborgerliga värderingar och ansvar lyfts fram.

Sociala fördelar är också en viktig aspekt. Undervisning utomhus främjar interaktion och samarbete mellan elever, vilket skapar en mer inkluderande och samarbetsinriktad lärandemiljö (Rickinson et al., 2004, s. 20–23). Grupparbete i utomhusmiljöer bidrar till att utveckla viktiga sociala färdigheter, såsom kommunikation och respekt, vilket stödjer både social och akademisk utveckling.

Trots de många fördelarna med utomhuspedagogik identifierar forskningen också flera utmaningar som kan begränsa metodens användning i praktiken. En av de mest framträdande nackdelarna är tidsbrist. Många lärare upplever att det krävs mycket tid för att planera och genomföra utomhuslektioner, särskilt med hänsyn till resor och förberedelser

(Rickinson et al., 2004, s. 20–23). Detta förvärras av en brist på resurser, såsom tillgång till lämpliga utemiljöer och undervisningsmaterial.

En annan utmaning är lärarnas beredskap. Många lärare känner sig osäkra på hur de ska integrera utomhuspedagogik i sin undervisning eller hur den passar in i läroplanens krav. Denna osäkerhet kan leda till att metoden används sparsamt, trots dess potential att förbättra undervisningen (Rickinson et al., 2004, s. 20–23). Här blir lärarens förmåga att planera och strukturera lektionerna avgörande för att undvika ytliga och kortvariga lärande upplevelser.

För att hantera dessa utmaningar och maximera metodens potential krävs både strukturellt och pedagogiskt stöd. Skolor och huvudmän kan underlätta för lärare genom att erbjuda resurser, som tillgång till lämpliga utemiljöer och fortbildning i utomhuspedagogik. Dessutom kan lärarutbildningar ge större utrymme åt att utveckla strategier för att integrera utomhuspedagogik i olika ämnen.

Sammanfattningsvis visar forskningen att utomhuspedagogik erbjuder många fördelar för geografiundervisningen, inklusive förbättrad kognition, förstärkta attityder till platser och sociala färdigheter. Genom att hantera de logistiska och pedagogiska utmaningarna kan metoden bli en integrerad och värdefull del av undervisningen, med potential att skapa engagerande och minnesvärda lärande upplevelser för eleverna.

## 5.1 Yrkesrelevans

De utmaningar som rör brist på tid och resurser i samband med utomhuspedagogik speglar vad vi har observerat under vår verksamhetsförlagda utbildning. Lärare står ofta inför hög arbetsbelastning och begränsad tid, vilket påverkar deras möjligheter att planera och genomföra utomhuslektioner i geografiundervisningen. Enligt Svobodová et al. (2020, s. 39–40) är tidsbegränsningar en avgörande faktor som ofta hindrar lärare från att använda utomhuspedagogik, trots dess fördelar. Här kan det kritiskt granskas att forskningsartiklar



ibland presenterar idealiserade undervisningsmiljöer utan att ta hänsyn till praktiska begränsningar som stora klasser, begränsade resurser och strikta scheman.

Utomhuspedagogik erbjuder dock möjligheten att göra abstrakta begrepp mer konkreta, särskilt inom geografi. Genom att studera exempelvis landformer skapade av istiden, som rundhällar och stenblock, kan eleverna uppleva ämnets innehåll på ett mer direkt och engagerande sätt. Denna typ av upplevelsebaserat lärande kan, enligt Rickinson et al. (2004, s. 10), förbättra både förståelse och engagemang hos eleverna. Samtidigt krävs det att läraren har både ämneskunskap och pedagogisk kompetens för att använda naturmiljön som en resurs för undervisning. Amaluddin et al. (2019, s. 717) lyfter också fram att utomhusupplevelser kan stärka rumslig intelligens och förbättra inläringen.

Utöver geografi kan utomhuspedagogik även vara en värdefull metod i andra samhällsorienterande ämnen (SO). Till exempel kan fältstudier i historia ge eleverna en konkret förståelse av historiska händelser genom att koppla dem till lokala platser. Sociologiska observationer i samhällskunskap kan skapa kopplingar mellan teori och praktik. Dessa aktiviteter främjar elevernas kritiska tänkande och ger dem möjlighet att förstå samhället, kulturen och deras egen relation till världen (Cunniff & McMillen, 1996, s. 48). För att detta ska fungera krävs dock att läraren har förmågan att noggrant välja lämpliga undervisningsinnehåll och skapa meningsfulla didaktiska situationer (Hudson, 2016, s. 112).

Ett kritiskt förhållningssätt till forskningsartiklar är nödvändigt. Många gånger betonar de fördelarna med utomhuspedagogik utan att fullt ut adressera de utmaningar som lärare möter i sin vardag. Backman (2016, s. 58) påpekar att forskningsresultat behöver anpassas och tillämpas praktiskt för att vara relevanta i verkligheten. Lärare måste därför ha ett reflekterande förhållningssätt vid planering och genomförande av utomhusundervisning. De behöver också kritiskt granska sina metoder och anpassa dem till elevernas behov och den lokala kontexten (Bladh & Nilsson, 2023, s. 8).

Trots de utmaningar som utomhuspedagogik innebär, visar forskning att den kan ge eleverna en djupare förståelse för komplexa samband genom direkta och engagerande

upplevelser. En balans mellan teori och praktik är därför avgörande. Genom att kombinera utomhus- och inomhusmiljöer kan lärare skapa holistiska och meningsfulla läroupplevelser som engagerar eleverna och stärker deras kunskapsutveckling (Ray, 2020, s. 14).

## 5.2 Brister

Det finns begränsad forskning som specifikt behandlar utomhuspedagogik inom geografiämnet, vilket har lett till att vi har inkluderat studier som berör olika åldersgrupper för att bredda perspektivet. Vi har dock valt ut forskning som vi bedömt som relevant för denna kunskapsöversikt. En tydlig kunskapslucka framträder i forskningen, då negativa aspekter av utomhuspedagogik sällan diskuteras. Vid genomgången av litteraturen har de flesta studier främst fokuserat på de positiva effekterna av denna pedagogiska metod. Detta kan delvis förklaras av det begränsade antalet tillgängliga studier inom området eller av de databaser och sökord vi använt oss av.

## 5.3 Fortsatt forskning

I vår kunskapsöversikt har vi inte fokuserat särskilt mycket på lärarnas syn på utomhuspedagogik och hur denna påverkar elevernas lärande. Därför anser vi att det skulle vara intressant att i framtida forskning utforska detta område närmare. För att få en helhetsbild av lärares inställning till utomhuspedagogik och dess inverkan på elevernas utveckling skulle vi vilja använda metoder som enkäter, intervjuer och observationer. Vidare hade det varit spännande att undersöka hur den nuvarande lärarutbildningen formar nya lärares syn på utomhuspedagogik och jämföra det med erfarenheter från lärare som utbildades för cirka 20 år sedan.

## 6. Referenser

Amaluddin, L. O., Rhamat, S., Surdin, Ramahdan, M. I., Hidayat, D. N., Sejati, A. E., Purwana, I. G., & Fayanto, S. (2019). The effectiveness of outdoor learning in improving spatial intelligence. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(3), 717-730. <https://doi.org/10.17478/jegys.613987>

Andersson, M., & Lindholm, M. (2018). Utomhuspedagogik - en naturlig del av geografiämnet. *SO-didaktik*, 5, 36-44.

Bladh, G., & Nilsson, S. (2023). Om att utveckla geografiskt tänkande i skolans geografiundervisning. *Forskning om undervisning och lärande*, 11(1), 8–28.

Christie, B., Beames, S., & Higgins, P. (2016). Context, culture and critical thinking: Scottish secondary school teachers' and pupils' experiences of outdoor learning. *British Educational Research Journal*, 42(3), 417–437. <https://doi.org/10.1002/berj.3213>

Çirak Karadağ, S. (2019). Psychosocial achievements of social studies teacher candidates in outdoor geography courses. *Review of International Geographical Education Online*, 9(3), 663–677. <https://doi.org/10.33403/rigeo.580824>

Cunniff, P. A., & McMillen, J. L. (1996). Field studies: Hands-on, real science research. *Science Teacher*, 63(6), 48–51.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (1997). School field trips: Assessing their long-term impact. *Curator*, 40(3), 211-218. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.1997.tb01304.x>

Guaran, A. (2016). Outdoor education and geographical education. *Romanian Review of Geographical Education*, 5(1), 79–88. <https://doi.org/10.23741/RRGE120165>

Johansson, P. (2018). Tema: Undervisning utanför skolan. *SO-didaktik*, 5, 6–7.

Restall, B., & Conrad, E. (2015). A literature review of connectedness to nature and its potential for environmental management. *Journal of Environmental Management*, 159, 264-278. <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2015.05.022>

Svobodová, H., Mísařová, D., Durna, R., & Hofmann, E. (2020). Geography outdoor education from the perspective of Czech teachers, pupils and parents. *Journal of Geography*, 119(1), 32–41. <https://doi.org/10.1080/00221341.2019.16940>

### **Bokkapitel:**

Hudson, B. (2016). Didactics. In *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 107-124). SAGE Publications.

### **Böcker:**

Backman, J. (2016). *Rapporter och uppsatser*. Studentlitteratur.

Helldén, G. (2015). *Vägar till naturvetenskapens värld: Ämneskunskap i didaktisk belysning* (2. uppl.). Liber.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv* (3. uppl.). Studentlitteratur.

### **Rapporter:**

Eaton, D. (1998). *Cognitive and affective learning in outdoor education* [Doctoral dissertation, University of Toronto]. <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/12600>

Murray, R., Walker, P., Stanziola, J., Higginson, S., & Murphy, M. (2004). *Forest school evaluation project*. The New Economics Foundation.

Nundy, S. J. (1998). *The fieldwork effect: An exploration of the role and impact of fieldwork at key stage two* [Doctoral dissertation, University of Southampton]. <https://eprints.soton.ac.uk/463205>

Ray, J. (2020). Utomhuspedagogik: En litteraturoversikt om effekter på skolbarns välmående och inläring. Folkhälsans forskningscenter.

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Young Choi, M., Dawn, Sanders & Benefield, Pauline. (2004). A review of research on outdoor learning. National Foundation for Educational Research and King's College London. <https://informalscience.org/wp-content/uploads/2019/02/Review-of-research-on-outdoor-learning.pdf>

**Annat:**

Skolverket. (2022). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>

## 7. Bilaga

| Datum    | Databas                          | Sökord   | Begränsningar (år, Peer-Review...) | Antal träffar | Valda artiklar (utifrån relevans för frågeställning) |
|----------|----------------------------------|--|------------------------------------|---------------|--|
| 24-11-14 | SwePub                           | ”Utomhuspedagogik i geografiundervisningen” OCH ”Utomhuspedagogik i undervisningen” OCH ”Geografididaktik” OCH ”Forskning och geografididaktik”.   | Referensgranskad                   | 8             | 4  |
| 24-11-14 | Education Research Complete, ERC | “Outdoor education” OR “Outdoor learning” OR “Outdoor teaching” OR “Learning outdoors” OR “Outside learning” AND “Geography education” OR “Geography teaching”   | Peer review                        | 18            | 10   |
| 24-11-16 | ERIC                             | ”Field studies” AND “Outdoor education” OR “Outdoor learning” OR “Outdoor teaching” OR “Learning outdoors” OR “Outside learning” AND “Geography education” OR “Geography teaching” OR “geography teaching outdoors!. | Peer review                        | 27            | 1  |