



Licentiatuppsats

# Naturmöten i pedagogiska verksamheter

KARIN ANDERSSON

*Idrottsvetenskap*



*Örebro Studies in Sport Sciences 31*



KARIN ANDERSSON

**Naturmöten i pedagogiska verksamheter**

© Karin Andersson, 2020

*Titel:* Naturmöten i pedagogiska verksamheter

*Utgivare:* Örebro University 2020  
[www.oru.se/publikationer](http://www.oru.se/publikationer)

*Tryck:* Örebro University, Repro 02/2020

ISSN 1654-7535

## Abstract

Karin Andersson (2018): Encounters with nature in pedagogical practices. Örebro Studies in Sport Sciences 31.

The general public's everyday encounters with nature have radically changed during the 20<sup>th</sup> century in industrial countries. Our relation towards nature in relation to environmental challenges is an important educational question, and this thesis investigates encounters with nature in educational practice. More specifically the aims are to investigate (i) how encounters with nature has been legitimated in the national curricula of Swedish school, and (ii) meaning making processes within pedagogical encounters with nature.

In relation to the first aim a discourse analytical reading of the national curricula in Sweden is conducted. The results show that a scientific perspective of encounters with nature has been dominating during the last hundred years in the national curricula. In recent years, it is also more instrumental encounters that are expressed in the curricula, while students' personal experiences and feelings are not focused in current curricula. Paper II and III examine moral meaning making in three different educational practices – Outdoor Education Centres, All-Weather Outdoor Schools and the Radical Outdoor movement. A multidisciplinary method is used in paper II, LED-model (Landscape, Ethical and Didactical). Paper III is based on the ethical tendency and language-game analyses. The results from these studies show that the educational purpose have an impact on moral processes in relation to nature. When the purpose is related to scientific knowledge there is often an instrumental relation towards nature in contrast to encounters that are more open. Open encounters instead seem to create relations that are built on a sense of responsibility and empathy. The results show that relations are created in different ways where some are more personal and built on emotion when other emotions are more based on stated rules or norms.

*Keywords:* outdoor education; curriculum; nature experience; moral meaning making; moral relations.

Karin Andersson, School of Health Sciences, Örebro University,  
SE-701 82 Örebro, Sweden, karin.andersson@oru.se



# Innehållsförteckning

INLEDNING.....	9
UPPSATSENS ÖVERGRIPANDE SYFTE.....	12
BAKGRUND.....	14
Den utomhuspedagogiska undervisningstraditionen.....	14
Motiv för undervisning i naturen .....	18
Naturmöten.....	21
Utomhuspedagogik och skolämnet idrott och hälsa .....	22
Relationsskapande naturmöten .....	25
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER .....	27
Ett pragmatiskt perspektiv på meningsskapande .....	27
Ett diskursanalytiskt angreppssätt .....	28
Språk och språkspel .....	30
Den etiska tendensen .....	31
METOD .....	34
De analyserade texterna - delstudie 1 .....	34
Analys av skolans styrdokument - delstudie 1 .....	34
De tre naturmötespraktikerna – delstudie 2 och 3 .....	36
Naturskolan .....	37
I Ur och Skur-skolan .....	37
Folkhögskola inom den radikala friluftstraditionen .....	38
Miljödidaktisk lärandeanalys - delstudie 2 .....	39
Textanalytisk kartläggning .....	39
Miljödidaktisk lärandeanalys .....	41
Analys av moraliska relationer - delstudie 3 .....	43
Etiska överväganden i uppsatsens tre delstudier .....	44
Metoddiskussion .....	46
RESULTAT .....	48
Delstudie 1 .....	48
Motiven för att möta naturen i undervisningen och hur de har förändrats över tid.....	48
Delstudie 2 .....	51
Naturskolan – ett naturvetenskapligt och romantiskt språkbruk .....	51
I Ur och Skur-skolan – trivas i naturen och lära sig naturvetenskapliga kunskaper.....	53

Folkhögskola med utgångspunkt i den radikala friluftstraditionen – normer och civilisationskritik.....	54
Delstudie 3 .....	55
Det moraliska meningskapandet.....	56
Det sammantagna resultatet.....	59
DISKUSSION.....	59
Utomhuspedagogik och skolämnet idrott och hälsa .....	64
Relationsskapande naturmöten .....	66
Didaktiska konsekvenser .....	68
REFERENSLISTA.....	71



## Förord

För mig har det varit en lång men mycket spännande och lärorik resa att skriva den här licentiatuppsatsen. Människans relation till naturen är en fråga som intresserat mig under lång tid och som kan ha en avgörande betydelse för vår framtid. Det har därför varit ett stort privilegium att få undersöka och fördjupa sig i människors möten med naturen i pedagogiska sammanhang.

Möten av olika slag har också varit en avgörande förutsättning för att kunna skriva den här licentiatuppsatsen. Det är möten med olika människor i olika sammanhang som gjort min resa så spännande, utmanande och inspirerande. Först och främst har detta gällt alla möten med elever och lärare ute i naturen. Stort tack för ert deltagande, alla spännande händelser och upplevelser som ni så generöst förmedlat. Jag riktar också varmt tack till min huvudhandledare Johan Öhman för alla inspirerande samtal och all kunskap inom forskningsfältet som du så frikostigt delat med dig. Tack även till Mikael Quennerstedt, min bihandledare. Förutom att få del av ditt rika kunnande inom det idrottsvetenskapliga fältet så har mina möten med dig hjälpt mig att sätta fokus på rätt saker, få inspiration och att framför allt se det som är positivt. Ni ska båda också ha ett stort tack för att ni alltid trott på mig även om min väg har varit både lång och krokig.

Jag har under mitt skrivande haft förmånen att delta i en forskargrupp, Studies of Meaning-making in Educational Discourses (SMED). I gruppen har jag fått möjlighet att på ett mycket kreativt sätt diskutera olika teoretiska och metodologiska frågor. Jag har också kunnat dela skrivandets våndor och glädjestunder. Så tack till er alla Smeder! Jag vill också tacka alla kollegor på enheten för idrott och särskilt tack till mina doktorandkollegor som alltid funnits tillhands med goda råd och värmande klappar på axeln när jag som bäst behövt det. Iann Lundegård, opponent vid mitt slutseminarium och Erik Backman opponent vid min examination, har bidragit med många värdefulla och kloka kommentarer inför det slutliga färdigställandet av uppsatsen. Stort tack till er!

Som sagt, är det många olika slags möten som skapat förutsättningar för skrivandet. Slutligen vill jag tacka några som jag inte tror känner sig särskilt delaktiga i mitt skrivande av den här licentiatuppsatsen men som har en

alldeles särskild betydelse. Mina föräldrar Ulla och Ulf, ni tog mig med på mina allra första möten med naturen och ert stöd känner jag alltid i stort som smått. Sofia, min lillasyster som alltid gav dessa möten den spännande dynamik som bara syskon kan tillföra. Du finns alltid där för mig.

Så till de möten som betyder mest för mig. Möten vi delat och de jag ser fram emot att få göra tillsammans med er, Peter, Hugo, Alfred och Allis. Mitt djupaste tack för att jag får hänga med er!

## **Uppsatsens delarbeten**

### Delstudie 1

Karin Andersson. Motiv för undervisning i naturen i svensk skola.  
*Manuskript.*

### Delstudie 2

Andersson, Rudsberg och Öhman (2015) Miljödidaktisk lärandeanalys. I Leif Östman (Red.), *Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande* (s. 235–254). Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Didactica Upsaliensia 8. Uppsala.

### Delstudie 3

Andersson, Karin & Öhman, Johan (2015). Moral relations in encounters with nature. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(4), 310-329.

## Inledning

Människors möjligheter till naturkontakt i västvärlden har förändrats radikalt under 1900-talet genom den urbanisering som skett i Sverige och andra delar av västvärlden. Enligt FN bor sedan 2008 mer än hälften av jordens befolkning i städer. Vad det betyder och vilka konsekvenser det kan ha för människors hälsa och framtida miljöfrågor är svårt att veta. Vårt beroende av naturen för att överleva är dock inte längre lika påtagligt i vår vardag och Öhman och Sandell (2016) menar att vårt möte med naturen har förändrats från direkta till indirekta möten. I början av 1900-talet livnärde sig en stor del av befolkningen på exempelvis jordbruk, skogsbruk och fiske, där konkreta kroppsliga möten med naturen var en del av människors vardag. Sandell (2007) beskriver samhällets relation till naturen som ett ”ur väggen-samhälle”, där våra centrala kopplingar till ekosystemet sker i form av rör och ledningar där vi kan få värme, ljus, rent vatten eller bli av med sopor.

Många menar att diskussionen om vår relation till naturen, kopplat till vår tids utmaningar när det gäller miljön är en av de viktigaste utbildningsfrågorna vi står inför, (Henderson & Vikander, 2007). Gray och Martin (2012) menar också att dagens kris kring hållbar utveckling grundar sig i den radikalt förändrade naturkontakten efter industrialiseringen. Det är en förändring som de menar tagit ytterligare ett steg genom nya inomhusaktiviteter med stark attraktionskraft på barn och unga, som dator/tv-spel, tv, sociala medier och internet. Även Mårtensson, Lisberg Jensen, Söderström och Öhman (2011) samt Dahlgren och Szczepanski (2004) poängterar att barns möjligheter till naturkontakt i vardagen har förändrats under de senaste 100 åren. Cooper (2016) menar att människors direktkontakt med naturen är en av förutsättningarna för att utveckla miljömedvetenhet.

Diskussionen om människors naturkontakt och människors behov av att återknyta till naturen är inget nytt. Redan 1762 skrev Rousseau boken om Émile som beskriver hur lärjungen utvecklar sitt individuella tänkande genom att lära av naturen. Thoreau skriver Walden 1852, där han återvänder till naturen för att finna meningen med livet och 2008 kommer Louv med boken Last Child in the Woods. Att använda naturen i utbildningssyfte har en lång tradition i Sverige men även internationellt, exempelvis i Nordamerika, Storbritannien, Nya Zeeland, Sydafrika, Canada och Tyskland (Sandell & Sörlin, 2008). Undervisning ute i naturen har funnits med i den

svenska skolans verksamhet sedan folkskolans införande 1878 och Friluftsförbundet, Svenska scoutförbundet och 4H-rörelsen är några exempel på organisationer utanför skolan där ungdomsfostran genom mötet med naturen har varit en central del av verksamheten under 1900-talet (Sandell & Sörlin, 2008). Skolan och utbildningen har en särskilt viktig roll när det handlar om de ojämlika möjligheter som barn har i dag när det gäller tillgång till naturmöten. Naturmöten i utbildningssammanhang skulle kunna ha en utjämnande effekt på barns ojämlika naturkontakt (se exempelvis Mårtensson et al., 2011).

Flera forskare lyfter fram utomhuspedagogiken som en av de viktigaste potentialerna när det handlar om att förstå vår koppling till naturen och förstå konsekvenser av vår livsstil samt utveckla en medvetenhet om hållbarhet, (Higgins, 2003; Martin, 2010; Nicol, 2003, 2014; Rickinson et al., 2004; Sandell & Öhman, 2010; Öhman & Sandell, 2016). Historiskt har utomhuspedagogikens haft som syfte att effektivisera elevers lärande på olika sätt (Dahlgren & Szczepanski, 2004; Quay & Seaman, 2013; Rickinson et al., 2004). Ett annat framträdande syfte med naturmötet har varit att skapa möjligheter för människor att utveckla sin hälsa, både fysiskt, mentalt och själsligt (Carpenter & Harper, 2016; Higgins, 2003; Rickinson et al., 2004). En lång utomhuspedagogisk tradition innebär att motiv, innehåll och form har utvecklats och förändrats över tid och idag används utomhuspedagogik för en mängd olika syften (Brown, 2006; Humberstone, Brown & Richards, 2003; Higgins, 2003; Lugg, 1999; Martin, 2010). Trots en lång och innehållsrik tradition i och utanför de skandinaviska länderna saknas studier som på ett tydligt sätt kan bidra med kunskaper om och för utveckling av policydokument och undervisningspraktik (Brookes, 2002; Rickinsons et al., 2004; Thomas, Potter & Allison, 2009). Nicol (2014) menar vidare att utomhuspedagogiken inte utgår från några grundläggande motiv utan i strävan att kunna legitimera sig har hamnat i ett läge att försöka ”passa in” i rådande samhällstrender. Detta har öppnat upp för att undervisande lärare ofta kopplar sin utomhuspraktik till starka personliga övertygelser och motiv, så kallade ”eldsjälar”. Frågor om hur undervisningens mål förhåller sig till undervisningsinnehållet saknar därmed ett kritiskt förhållningssätt (Brookes, 2002; Sandell & Öhman, 2013).

En annan fråga är hur utomhuspedagogiken har förändrats i takt med samhällets modernisering och hur det som en gång var de grundläggande moti-

ven har påverkats? Quay och Seaman (2013) visar att utomhuspedagogikens historiska utveckling inrymmer en ständigt pågående debatt fylld av motsägelser och paradoxer gällande hur och utifrån vilka motiv undervisningen bäst ska bedrivas. Den utveckling som skett har bl.a. inneburit att det idag finns över 50 olika benämningar på undervisningsformer som kan sorteras inom den utomhuspedagogiska traditionen. Exempelvis; outdoor adventure education, field studies, nature studies, outdoor play, heritage education, environmental education, experiential education och argicultural education (Rickinson et al.,2004). Motsvarande bredd av inriktningar finns också i Sverige. Den utomhuspedagogiska traditionen har historiskt mött både motgång och medgång när det handlar om att legitimera sin roll i utbildning. Quay och Seaman (2013) menar att i sin strävan efter legitimitet har utomhuspedagogiken ibland nästan drunknat på grund av alla syften man försökt tillgodose. Brown (2006) beskriver det som att utomhuspedagogik uppfattas som ett slags universalmedel för de sjukdomar som genomsyrar utbildnings- och samhällssystem. Quay och Seaman (2013) visar också genom sin historiska analys av det utomhuspedagogiska fältets utveckling i USA, hur förskjutningen mellan metod och innehåll bidragit till en cyklisk utveckling inom skolan under 1900-talet.

En annan förändring som flera forskare tar upp är att utomhuspedagogik idag vanligast förekommer inom skolämnet idrott och hälsa medan det tidigare förekom i flera olika ämnen (Backman, 2016; Brown, 2006; Prince & Exeter, 2016; Mikael, 2017). Denna utveckling har skett i Sverige och länder som Nya Zeeland, Australien, Canada, Storbritannien, Singapore och delar av USA (Backman, 2016). Det här är en utveckling som enligt Backman (2016), Brown (2006), Higgins (2003) och Williams (1994) bidragit till att utomhuspedagogik till stora delar har reducerats till utomhusaktiviteter. Trots att Sverige har friluftsliv, vilket kan ses som en del av den utomhuspedagogiska traditionen, som ett centralt innehåll i skolämnet idrott och hälsa menar Backman (2016) och Mikael (2017) att utvecklingen gått mot ett fokus på aktiviteter även inom friluftslivet. En annan anledning till att utomhuspedagogik strukit på foten inom skolan som lyfts fram är enligt Wahlström (2016) dagens stoffträngsel i de innehållsfokuserade kursplanerna och den målstyrda skolan (se också Cooper, 2000, Brown, 2006; Rea & Waite, 2009).

Den utveckling som skett när det gäller undervisning om miljöfrågor har också påverkat utomhuspedagogiken. Öhman och Sandell (2016) beskriver

att utvecklingen gått från naturskydd via naturvård via miljövård till dagens utbildning för hållbar utveckling. Flera forskare menar att i och med skiftet till utbildning för hållbar utveckling förlorades en del av kontakten med naturen. Hållbar utveckling utgår från en antropocentrisk syn på naturen och på att utveckla en undervisning mer fokuserad på pluralistiska perspektiv än den potential som finns att hämta i naturmötet (Bonnett, 2007; Hansson, 2014; Kopnina, 2012; Nicol, 2014; Sandell & Öhman, 2010, Öhman & Sandell, 2016).

Det förekommer alltså en mängd olika motiv för att bedriva utomhuspedagogik inom forskningsfältet såväl i skolan som i andra utbildningssammanhang. Även om det under senare tid kommit fler studier som kritiskt undersöker exempelvis motiv och förväntade effekter så saknas fortfarande en god forskningsgrund när det gäller utomhuspedagogiska motiv (Gray & Martin, 2012). Många motiv blir förgivettagna och enligt Nicol (2003) krävs det en tydligare forskningsbas för lärare, ledare och vid skapandet av styrdokument för att kunna utveckla undervisningspraktiken. Genom ett okritiskt förhållningssätt menar Brookes (2002) att utomhuspedagogiken helt enkelt misslyckats med att utförligt undersöka sin fulla pedagogiska potential. I de fall studier kan visa på effekter av olika utomhuspedagogiska undervisningsmoment är det mest i form av för- och eftertester (Andersson & Öhman, 2015; Brown, 2006; Sandell & Öhman, 2013). Det behövs således mer forskning som undersöker undervisningens förutsättningar och processer (Brown, 2006; Nicol, 2003; Rickinson et al.). Nicol (2003, 2014) samt Östman, Svennbeck och Öhman (2015) efterfrågar särskilt forskning kring relationsskapande processer där frågor om värden och etik i relation till naturen hamnar i fokus. De menar att det utomhuspedagogiska forskningsfältet behöver utveckla metodologi som kan identifiera värden, känslor och estetik.

## Uppsatsens övergripande syfte

Det övergripande syftet med licentiatuppsatsen är att undersöka naturmötet som pedagogiska verksamheter. Mer specifikt innebär det att undersöka dels hur naturmötet legitimerats i svensk skola och det meningsskapande som sker i pedagogiska möten med naturen. En avgränsning som gjorts är att fokusera direkta sinnliga möten som sker i undervisningspraktik och inte möten som sker exempelvis via film eller böcker. En ytterligare avgränsning

har gjorts i relation till studierna av meningsskapande, där det är ett miljömoraliskt meningsskapande som undersökts. Det övergripande syftet har hanterats i tre delstudier.

### Delstudie 1

Syftet med delstudie 1 är att undersöka den utomhuspedagogiska diskursen med avseende på de motiv för undervisning i naturen som kan identifieras i styrdokument för den svenska, obligatoriska skolan från slutet av 1800-talet fram till idag. Syftet besvaras i två övergripande frågor:

- för det första vilka motiv för undervisning i naturen lyfts fram i styrdokumentet?
- för det andra motivens kontinuitet och förändring från 1878 fram till nu gällande läroplan, Lgr11?

### Del studie 2

Syftet med delstudie 2 är att undersöka det miljömoraliska meningsskapandet som sker i olika naturmötesverksamheter utifrån ett tvärvetenskapligt angreppssätt. De verksamheter som undersöks är Naturskolan, I Ur & Skur och en folkhögskola kopplad till en radikal friluftstradition. Den övergripande fråga som ställs är: vad är det för miljömoraliska meningar som skapas i de tre verksamheternas praktik? Frågan besvaras i två steg:

- vad är innehållet i det miljömoraliska meningsskapandet?
- hur ser processerna ut då meningar om naturen skapas?

### Delstudie 3

I delstudie 3 undersöks på vilka olika sätt moraliska relationer till naturen skapas i utomhuspedagogiska undervisningspraktiker. De verksamheter som undersöks är Naturskolan, I Ur och Skur-skolan och en folkhögskola kopplad till en radikal friluftstradition. Syftet är att identifiera undervisningssituationer där moraliska frågor står på spel, beskriva de specifika förutsättningarna och förklara hur moraliska relationer etableras i pågående praktik. Syftet besvaras i två frågor:

- i vilka undervisningssituationer står moraliska frågor på spel?
- hur ser de specifika förutsättningarna ut för de relationsskapande processerna?

I uppsatsens kapp presenteras först en forskningsöversikt i relation till uppsatsens syfte. Därefter beskrivs metod för de tre delstudierna, följt av etiska överväganden, en metoddiskussion och de tre delstudiernas resultat. Sist förs en diskussion i relation till uppsatsens övergripande syfte och den forskningsöversikt som presenterats. Avslutningsvis diskuteras uppsatsens didaktiska konsekvenser.

## Bakgrund

I det här avsnittet presenteras först en översiktlig inflygning över det utomhuspedagogiska fältet. Därefter beskrivs en forskningsöversikt över fem områden, dvs. pedagogiska motiv för undervisning i naturen, naturmöten, utomhuspedagogik och skolämnet idrott och hälsa samt relationsskapande naturmöten.

### Den utomhuspedagogiska undervisningstraditionen

Det svenska begreppet utomhuspedagogik definieras som en undervisningstradition som tar sin utgångspunkt i direkta upplevelser av omgivningen. Dahlgren och Szczepanski (2004) beskriver det som lärande i en autentisk miljö med utgångspunkt i ett helhetsperspektiv. Begreppet utomhuspedagogik inrymmer idag många olika typer av undervisningsinnehåll och former. Det kan ses som en sammanfattande beteckning för undervisning och fostran som äger rum utomhus (Lundegård, Wickman & Wohlin, 2004). Grunden för utomhuspedagogik beskrivs som att levandegöra kunskaper och att lärandet utgår från sinnliga erfarenheter som ett komplement till boklig bildning (Dahlgren & Szczepanski, 2004). Det innebär exempelvis, att såväl besök i naturen, skolgården som muséer, ryms inom det utomhuspedagogiska fältet.

Det engelska begreppet 'outdoor education' har sina rötter i USA och började användas i början av 1900-talet. Undervisningsformen har därmed precis som i Sverige en nästan lika lång tradition som den institutionaliserade skolformen. Syftet var att effektivisera undervisningen och öka elevers engagemang i lärandet genom att undervisa utomhus. Undervisningsformen har dock funnits som en del av den amerikanska skolundervisningen redan från 1830-talet men då under begreppet 'nature-study' (Quay & Seaman, 2013). 'Nature-study' växte fram som en undervisningsform som skulle vara mer anpassad till barns naturliga intresse för naturmiljön och med att elever skulle få möta ett traditionellt innehåll på ett mer engagerande sätt.



Quay och Seaman (2013) menar att den långa och komplexa utveckling som skett bl.a. har inneburit att det idag finns över 50 benämningar på olika undervisningsformer som kan sorteras inom den utomhuspedagogiska traditionen. Rickinson et al. (2004) pekar också på dagens stora bredd av undervisningsformer som beskrivs exempelvis som; outdoor adventure education, field studies, nature studies, outdoor play, heritage education, environmental education, experiential education och agricultural education. Motsvarande bredd av inriktningar finns också i Sverige.

Den utomhuspedagogiska traditionen har historiskt mött både motgång och medgång när det handlar om att legitimera sin roll i utbildning. Quay och Seaman (2013) menar dock att i sin strävan efter legitimitet har utomhuspedagogiken ibland nästan drunknat på grund av alla syften man försökt tillgodose. De menar också att utomhuspedagogiken ofta hakat på samhällsliga trender istället för att utförligt undersöka sin egen potential för utbildning. En av de centrala frågorna som präglat den utomhuspedagogiska traditionen handlar om undervisningsform kontra undervisningens innehåll. Quay och Seaman (2013) visar genom sin historiska analys av det utomhuspedagogiska fältets utveckling i USA, hur förskjutningen mellan metod och innehåll bidragit till en cyklisk utveckling under 1900-talet. Då 'nature-study' introduceras som en mer elevcentrerad undervisningsform sker ganska snart en motreaktion där ett tydligare fokus på ämnesinnehållet efterfrågas. Det leder i sin tur till att det innehåll som studerats vid 'nature-study' formaliseras och specialiseras mot ett mer traditionellt naturvetenskapligt innehåll och så börjar spiralen om (Quay & Seaman, 2013). Vid varje ny cykel skapas också nytt undervisningsinnehåll, vilket leder till stor stoffträngsel i styrdokumentet. Dikotomiseringen mellan metod och innehåll är inte bara ett problem gällande utomhuspedagogiken utan ett problem som följt utbildning i stort. Quay och Seaman (2013) drar paralleller till Dewey som menar att lösningen handlar om att se bortom dikotomier och uppdelningar mellan exempelvis metod och innehåll. De framhåller Deweys begrepp 'experience' där uppdelningen överbryggas och undervisningsform och innehåll ses som beroende av varandra. Denna utveckling har enligt Quay och Seaman (2013) lett till att det idag finns utomhuspedagogiska inriktningar som utgår från utomhuspedagogik som undervisningsform, andra som utgår från ett specifikt undervisningsinnehåll och några inriktningar försöker trotsa den här dualistiska uppdelningen.

Något annat som blir relevant för den här uppsatsen är Quay och Seamans (2013) historiska analys av hur själva innehållet och formerna för utomhuspedagogik har förändrats över tid. Analysen är utförd i en nordamerikansk kontext men liknande historiska studier finns exempelvis gällande Australien och Nya Zeeland även om deras utomhuspedagogiska tradition inte är lika lång (Lugg & Martin, 2001; Lynch, 2005). 'Nature-study' från mitten av 1800-talet satte fokus på observationer utifrån barns egna intressen och vardagsliv men det övergick också som beskrivits tidigare till iakttagelser utifrån ett givet naturvetenskapligt perspektiv. Skolträdgårdar och jordbruksundervisning är exempel på undervisningen under den här tiden. I början av 1900-talet infördes också begreppet 'nature-lore' som tydliggjorde skillnad mellan att studera naturen och erfara naturen, studera levande organismer eller leva med levande organismer. 'Nature-lore' betonade känslan av samhörighet med naturen, rekreationsvärden och elevers självständiga reflekterande i förhållande till läroböcker. Under den här tiden skapades exempelvis sommarläger som en verksamhet utanför det formella skolsystemet men det har haft en stor påverkan på utomhuspedagogikens progressiva undervisningsmetoder och runt 1940-talet införde många amerikanska skolor så kallade 'school camps', vilket skulle kunna jämföras med svenskans lägerskolor. Här var det undervisningsformerna som fokuserades och utvecklades medan innehållet sågs som något givet.

Under 1950-talet skedde en utökning av begreppen från 'out-of-doors' till 'outdoors'. Out-of-doors innebar ett fokus på att lära sig färdigheter för fritidsaktiviteter ute i naturen i ett rekreationssyfte medan 'outdoors' betonar naturen i sig och människors attityder och relation till naturen. Fokus på människans relation till naturen kan också ses som starten på det ökade samhällsintresset för miljöfrågor som skedde i början av 1960-talet, då Carson (1962) kom ut med sin uppmärksammade bok *Tyst vår*. Den nya vetenskapen ekologi kom också att påverka utomhuspedagogiken som under den tidsperioden kom att ses som miljöpedagogik (Sandell et al., 2015). Människans relation till naturen ifrågasattes och en konflikt uppstod inom det utomhuspedagogiska fältet huruvida undervisningen skulle bedrivas i naturen, om naturen eller för naturen. Konflikten ledde sedan till en uppdelning under 1980-talet mellan Äventyrspedagogik (Adventure education) och Miljöundervisning (Environmental education). Äventyrspedagogik kom att handla mer om interpersonella relationer och Miljöpedagogik om

människans relation till naturen. Kritiken som riktas mot Äventyrspedagogiken är att den främjar individen framför miljön och att naturen inte blir något annat än en kuliss i undervisningen.

I det skifte som skett från miljöundervisning till utbildning för hållbar utveckling har också perspektiven vidgats till att omfatta även ekonomiska och sociala aspekter av hållbarutveckling. Flera forskare menar att det finns en risk att naturen och miljön hamnar i skymundan då fler perspektiv fokuserats (Bonnett, 2007; Hansson, 2014; Kopnina, 2012; Nicol, 2014; Sandell & Öhman, 2010). De menar att en av orsakerna är att utbildning för hållbar utveckling oftast tar en antropocentrisk utgångspunkt där mänskliga behov sätts före naturens behov. Bonnett (2013) menar att den etiska diskussionen behöver vidgas till att även innefatta andra levande organismers behov. Det pluralistiska perspektivet inom hållbar utveckling har också bidragit till en satsning på att utveckla nya undervisningsmetoder i klassrummet, kanske på bekostnad av att undersöka naturmötets potential. Öhman och Sandell (2016) argumenterar för hur själva mötet med naturen istället kan bidra med värdefulla perspektiv inom utbildning för hållbar utveckling. De pekar på sex olika potentialer där naturmötet kan bidra med exempelvis känslomässiga och etiska aspekter av vår relation till naturen.

Invändningarna mot Äventyrspedagogiken leder fram till den sista trenden som beskrivs av Quay och Seaman (2013), 'Place-based education'. Här görs ett försök att kombinera innehåll och metod genom att grunda lärandet i den lokala miljön och det egna erfandet.

Utomhuspedagogikens historiska utveckling ger således en förklaring till den mängd olika inriktningar som idag finns inom fältet. Bredden av inriktningar innebär att olika motiv och värden lyfts fram i olika sammanhang, utan någon tydlig grund (Higgins, 2003). Humberstone, Brown and Richards (2003) understryker också att mängden motiv är en konsekvens av olika kulturella, sociala och politiska sammanhang i ett historiskt perspektiv. De samlade motiven för utomhuspedagogik kan också ses som en produkt av offentliga-, privata-, frivilliga- och välgörenhetsorganisationer, vilket ytterligare bidrar till en stor spridning av utomhuspedagogiska motiv (Gray & Martin, 2012; Nicol, 2003).

## Motiv för undervisning i naturen

Det finns som beskrivits i inledningen en mängd olika inriktningar idag inom det utomhuspedagogiska fältet. Men vilka motiv för att bedriva undervisning i naturen tar då dagens utomhuspedagogiska forskningsfält utgångspunkt i? Historiskt sett har utomhuspedagogiken sina rötter i två olika idétraditioner där den ena är romantiken, att lära genom direkt upplevelser av naturen medan den andra handlar om naturen som karaktärsdane för människor (Higgins, 2003; Tordsson, 2003; Sandell & Sörlin, 2008), två traditioner som i vissa delar är motstridiga. Den motstridigheten har bidragit till en stor bredd och komplexitet av de utomhuspedagogiska motiv som finns idag både i Sverige och internationellt.

Något som har beskrivits tidigare i texten är att utomhuspedagogiska motiv kan handla om både undervisningens form och undervisningens innehåll. Flera av motiven inom forskningsfältet är både internationellt och historiskt övergripande medan andra kan vara mer specifika både vad det gäller tidsepok och kulturellt sammanhang. Att lära sig respektera sig själv, andra och miljön, krigsduglighet, karaktärsdane, personlig utveckling och mognad, rekreation och nöje är några exempel på motiv som funnits med sedan början av 1900-talet (Nicol, 2014). Nicol (2014) menar att de flesta motiv som lyfts fram både inom skolan, i organisationer utanför skolan och i forskningen har kommit att bli motiv med instrumentella värden. Detta i en strävan att försöka få legitimitet och ekonomiska förutsättningar. Higgins (2003) menar att om styrdokument och policytexter saknar tydliga och välgrundade motiv för undervisning i naturen bidrar det till att entusiaster inom området exempelvis använder motiv som uppfyller för tillfället rådande samhällsintressen för att legitimera utomhuspedagogik. På så sätt menar han att det blir viktigt att synliggöra vilka motiv som får legitimitet, vilka som inte får det och inte minst varför.

Eftersom forskningsfältet tar utgångspunkt i så många olika motiv görs här en avgränsning utifrån den här uppsatsens syfte. I uppsatsen är intresset de motiv som tydligt förutsätter att undervisningen sker ute i naturmiljön och i ett pedagogiskt sammanhang. Att det är i ett pedagogiskt sammanhang betyder inte att det alltid är skolans kontext som avses, utan det kan också handla om pedagogiska verksamheter utanför skolan. En mer utförlig beskrivning av motiven inom forskningsfältet och vad de innefattar finns i delstudie 1. De övergripande motiven beskrivs här under följande rubriker;

(I) väcka miljöengagemang, (II) naturen som en plats för lärande av kunskaper, (III) individers fysiska, psykiska och sociala utveckling, (IV) terapeutiskt redskap och (V) naturen som livskvalitet (Clark, 1997; Gray & Martin, 2012; Mårtensson et al., 2011; Nicol, 2014; Rantatalo & Åkerberg, 2002; Rickinson et al., 2004; Sandell & Sörlin, 2008; Sandell & Öhman, 2010; Waite, 2010).

Motivet att väcka miljöengagemang hos elever är kanske det motiv som har störst plats inom forskningen och som beskrivits tidigare även utvecklat egna forskningsfält. Huvudmotivet är att genom utomhuspedagogik kunna återupprätta en förlorad direktkontakt med naturen samt skapa en relation baserad på egna upplevelser (Sandell et al., 2015). Här inryms exempelvis tanken om att naturmötet kan bidra till positiva attityder och känslor för naturen, tillfällen att problematisera människans relation till naturen och skapa förståelse för ekologiska samband (Gray & Martin, 2012; Rickinson et al., 2004). Ovanstående pedagogiska värden lyfts också fram som ett av de tyngsta argumenten för utomhuspedagogik i skolan (Nicol, 2003). Det finns också en annan vinkling på naturmötet som kan kopplas till miljöengagemang. Den förekommer främst inom den nordiska friluftstraditionen och är inte lika vanligt förekommande i internationella forskningsöversikter. Däremot lyfts perspektivet internationellt av enskilda forskare som exempelvis Louv (2005) och Nicol (2014). Det handlar om att det enkla livet i naturen och rika naturupplevelser kan inspirera till alternativa livsstilar och ett mer miljömedvetet sätt att leva. Friluftslivet ses här kunna skapa en kontrast till konsumtionssamhället och bidra till en form av civilisationskritik (Martin, 2010, 2012; Rantatalo & Åkerblom, 2002; Sandell & Sörlin, 2008; Sandell & Öhman, 2010).

Att lära sig naturvetenskapliga kunskaper om och i naturen beskrivs som det ursprungliga motivet till utomhuspedagogiken. Här inryms exempelvis fältstudier och exkursioner som syftar till att effektivisera undervisningen genom att lära direkt från egna iakttagelser utanför klassrummet. Ett annat syfte handlar om att lära sig ett undersökande arbetssätt som bygger på egna iakttagelser (Gray & Martin, 2012; Rickinson et al., 2002; Sandell & Öhman, 2010; Waite, 2010).

Naturmötet lyfts också fram som ett motiv för *människors fysiska, psykiska och sociala utveckling*. Möjligheterna till en allsidig fysisk och motorisk ut-

veckling precis som utveckling av människors sociala kompetens, exempelvis i form av empati och samarbetsförmåga är vanligt förekommande motiv (Carpenter & Harper, 2016; Rantatalo & Åkerberg, 2002; Rickinson et al., 2002; Sandell & Öhman, 2010). Det finns också forskning som visar att vistelse i naturen kan bidra till flera positiva hälsoeffekter på människors psykiska hälsa och personliga mognad. Naturvistelser kan ge ett ökat självförtroende och ökad grad av självständighet. De konkreta utmaningar man kan ställas inför i naturen kan öka känslan av hanterbarhet och utveckla människors handlingsberedskap. (Carpenter & Harper, 2016; Maynard & Waters, 2007; Rickinson et al., 2002; Sandell & Sörlin, 2008; Wait, 2010). 'Adventure education' är idag ett eget forskningsfält som tar sin utgångspunkt i just motiven rekreation och personlig utveckling.

Naturmötet har också en lång tradition av att användas som ett *terapeutiskt redskap* för socialt belastade grupper. Sundberg och Öhman (2008) menar att motivet grundar sig i tanken om att naturen i sig själv har en läkande effekt på människan. De exemplifierar detta med de barnkolonier som växte fram i Sverige under slutet av 1800-talet, forna tiders placering av mental-sjukhus i natursköna miljöer och att många behandlingshem fortfarande använder sig av mötet med naturen i sina program. Richards (2003) lyfter som exempel naturmötets potential i terapi för anorektiker. Hit kan också motivet om läkande trädgårdar kopplas (se exempelvis Grahn, 2012; Gray & Martin, 2012).

Ett motiv som främst är kopplat till det skandinaviska begreppet friluftsliv handlar om att mötet med naturen kan ha ett existentiellt värde för människor. Rika upplevelser och en känsla av samhörighet med naturen kan bidra till en *ökad livskvalitet* (Gray & Martin, 2012; Sandell & Sörlin, 2008; Sandell & Öhman 2010; Tordsson, 2003; Öhman & Sandell, 2016).

Den samlade bilden av motiv inom det utomhuspedagogiska forskningsfältet visar att de flesta motiv har en antropocentrisk utgångspunkt där naturen tillskrivs ett instrumentellt värde. Det finns även motiv som utgår från naturens egenvärden och där också själva mötet med naturen blir det centrala. Det är också tydligt att motiven kan handla både om själva formen för undervisning och om innehållet i undervisningen. Naturmötets pedagogiska värden är också något som lyfts fram i styrdokumentet för den svenska skolan. Det har också gjorts särskilda satsningar på utomhuspedagogik inom skolan. Det finns exempelvis idag ca 200 I Ur och skurskolor

och förskolor samt ett 90-tal registrerade Naturskolor runt om i Sverige, verksamheter som båda sätter mötet med naturen som en central utgångspunkt för sin pedagogiska verksamhet och det är inget som är unikt för Sverige.

## Naturmöten

Ambitionen med föreliggande uppsats är att bidra med kunskaper om naturmöten i pedagogiska verksamheter. Vad som menas med natur blir därmed en central fråga. Samtidigt är det problematiskt att dra en tydlig gräns för vilka utemiljöer som kan sägas vara natur och vilka som inte är det (se exempelvis Sandell, Öhman & Östman, 2003; Sandell, 2004; 2015). Sandell (2015) menar att natur är ett av de mest komplexa ord vi har i språket men att vi ändå ofta använder det utan att uppleva det som problematiskt. En vanlig definition är att se naturen som det av människan ej kontrollerade och kultur som skapat av människor (Sandell, Öhman & Östman, 2003). På så sätt menar Sandell, Öhman & Östman (2003) att olika miljöer innehåller olika stora inslag av natur och att gränslinjen är föränderlig och vad vi ser som natur blir kulturellt betingat. Det vi uppfattar som natur, själva naturbegreppet, beror därmed på kulturellt och socialt förmedlade föreställningar om naturen. Att precisera vad som ska kännetecknas som natur, exempelvis i skolans styrdokument, är därmed inte någon självklarhet. Det kan i vissa fall vara en tolkningsfråga för läraren att utifrån texten avgöra vilken miljöundervisningen är tänkt att äga rum i. I delstudie 1 har därför utgångspunkten varit att identifiera skrivningar i styrdokumentet, där ett direkt möte med naturen blir en rimlig tolkning.

Möten med naturen kan också ha olika karaktär. För det första kan mötet vara *indirekt* via exempelvis läroböcker, filmer eller tv-program. Det kan också vara ett *direkt* möte, där man vistas i naturen, vilket är det som fokuseras i den här uppsatsen. Olika förutsättningar, exempelvis hur mötet ser ut och vilka syften som ligger bakom, får därmed konsekvenser för vilka relationer vi skapar till naturen (Sandell, Öhman & Östman, 2003).

Utifrån ovanstående resonemang kan man göra ytterligare en specificering av möten. Alla möten som är tänkta att generera en viss kunskap begränsar automatiskt antalet möjliga sätt att närma sig naturen. Vissa saker har valts ut som viktigt medan annat utesluts. Dessa möten kan ses som *slutna* eller instrumentella, då de har ett bestämt mål. Vid alla slutna möten tillskrivs också naturen ett instrumentellt värde, den blir ett medel för något. I ett

direkt möte utan förutbestämda mål är det individens egna upplevelser som ligger till grund för lärandet. Dessa möten är *öppna* och därmed kan naturen istället få ett egenvärde (Sandell, Öhman & Östman, 2003). För att kunna studera huruvida ett möte är öppet eller slutet måste man därmed undersöka själva praktiken där mötet sker. Frågor om naturens egenvärde kontra instrumentella värde kan också kopplas till antropocentrism, där bara människor anses ha egenvärde och naturen får ett instrumentellt värde i relation till människan. Inom icke-antropocentrism däremot argumenteras för att naturen har, eller bör tillskrivas egenvärde (Kronlid, 2015, Stenmark, 2000). Sandell (2015) gör ytterligare en precisering utifrån en ekostrategisk begreppsram och menar att instrumentella möten antingen kan handla om att nyttja naturen som den är i närområdet eller att aktivt anpassa naturen till de syften man vill åt. I första fallet kan det exempelvis handla om fiske eller kojbygge medan det i andra fallet kan handla om slalomanläggningar eller höghöjdsbanor. När det gäller mer öppna möten visar Sandell (2015) också på två olika typer, där det ena handlar om att passivt avnjuta natur i närområdet och i det andra fallet söka upp särskilda platser eller naturtyper som ska avnjutas. På vilket sätt vi möter naturen påverkar därmed vårt förhållningssätt och vilka relationer vi skapar till naturen.

## **Utomhuspedagogik och skolämnet idrott och hälsa**

I Sverige och internationellt är trenden att utomhuspedagogik allt oftare placeras inom ramen för skolämnet idrott och hälsa (Backman, 2016; Brown, 2006; Prince & Exeter, 2016; Mikael, 2017). I Sverige och de nordiska länderna finns också en lång tradition av att använda friluftsliv i skolan. Enligt Backman, (2016) var friluftslivet fram till 1980 kopplat till hela skolans verksamhet men idag ansvarar ämnet idrott och hälsa för friluftslivet. Friluftslivsbegreppet har ingen direkt motsvarighet internationellt men inryms förstås inom den utomhuspedagogiska traditionen. Det gör att flera forskare idag använder det svenska begreppet även i engelska texter (Beery, 2013; Backman, 2008; Henderson & Vikander, 2007). Kulturdepartementet definierar friluftsliv på följande sätt, "Friluftsliv är vistelse och fysisk aktivitet utomhus för att uppnå miljöombyte och naturupplevelse utan krav på prestation eller tävling". Brown (2006) menar att det finns en paradox och komplex relation mellan utomhuspedagogik och ämnet idrott och hälsa. Båda handlar om fysiska aktiviteter men i vissa fall med helt olika ideologiska utgångspunkter, där just friluftsliv kan ses som ett exempel. Backman (2011) väcker frågan om idrottslärare är lämpade att undervisa i utomhuspedagogik, då deras huvudintresse ofta handlar om fysisk aktivitet



och fysiska prestationer. I den nationella utvärderingen av skolämnet idrott och hälsa från 2008 uppger elever att friluftsliv får ett väldigt litet utrymme i idrottsundervisningen (Quennerstedt, Öhman & Eriksson, 2008). Skolinpektionens (2018) senaste granskning av idrottsämnet i årskurs 7-9 visar att friluftsliv och utevistelse fortfarande får ett begränsat utrymme i undervisningen. En tredjedel av de granskade skolorna har i stor sett inga friluftskิจกรรมer. Backman (2010) visar sin avhandling att en av anledningarna kan vara idrottslärares svårighet att tolka styrdokumentens skrivningar om friluftsliv till ett undervisningsinnehåll. Han visar att friluftslivet tenderar att begränsas till orientering, kunskaper om allemansrätten och att kunna klä sig rätt för olika väderförhållanden. Lärarna i Backmans (2010) studie framhåller att friluftsliv är svårt att realisera då de anser att det kräver tid, speciell utrustning och ekonomiska resurser. Själva mötet med naturen, miljöperspektiv, hållbar utveckling och hälsa är inget som beskrivs i samband med friluftsupervisning av de idrottslärare som intervjuats. Ytterligare en problematik som Backman (2010) pekar på är att den bild de värden av friluftsliv som ges inom idrottsläroarbilden är svår för lärare att överföra till skolanspraktik. Han menar att det skapas en komplex spänning mellan formuleringar i styrdokument, friluftsliv i läroarbilden, lärares egen bakgrund, värderingar och arbetsmiljö. En konsekvens av det blir att friluftslivet tar över de koder som redan finns inom idrotten med ett starkt fokus på att instruera fysiska färdigheter. Backman (2010) menar att ett tydligare definierat friluftsliv i styrdokumentet och mer kritiskt ifrågasättande av friluftslivet i läroarbilden skulle kunna förändra och bredda bilden av vad friluftsliv i skolan kan vara.

Flera forskare menar att utomhuspedagogikens förflyttning till idrottsämnet har inneburit ett fokus på fysiska aktiviteter utomhus (Backman, 2016; Brown, 2006; Higgins, 2003; Williams, 1994). Backman (2016) och Mikael (2017) menar att även undervisningsinnehållet när det gäller friluftsliv idag till stora delar handlar om instrumentella färdigheter som att slå upp tält och sätta ihop trångiakök. Enligt Brown (2006) kan en av orsakerna vara viljan att legitimera utomhuspedagogiken och att det mätbara därmed fått ta överhanden. Brown (2006) menar att det finns väldigt lite forskning om undervisningsprocesser och att psykologiska mätbara metoder behöver kompletteras med sociologiska och lingvistiska, eller kulturella metoder. Om psykologiska mätmetoder kan visa att det exempelvis finns ett samband mellan 'Adventure education' och personlig mognad så blir ändå själva undervisningsprocessen en form av 'black box'.

Även Higgins (2003) menar att det skett en förflyttning framför allt inom 'Adventure education' från breda, relativt ostrukturerade erfarenheter och till starkt fokuserade, processade rekreationserfarenheter, exempelvis från friluftsturer/läger till alpinskiidåkning, mountainbike eller snowboard. Higgins (2003) menar att naturmötet istället kan skapa förutsättningar för att experimentera med undervisningsformer som skapar möjligheter för människor att upptäcka sina fysiska, mental och själsliga utvecklingsmöjligheter. Även Mikael (2017) visar med sin avhandling att friluftslivets placering i skolämnet bidragit till äventyrs- och utrustningsbaserade friluftaktiviteter med stort fokus på tekniska färdigheter. Han menar också att det finns en stark diskurs i Sverige att definiera friluftsliv som rekreation och nöje i utemiljöer. Mikael (2017) menar att friluftsliv i skolan skulle behöva göra en tydlig skillnad mellan friluftsliv som rekreation 'outdoor recreation' och friluftsliv som utbildning 'outdoor education'. Han menar också att idrottsämnets fokus på lärande av fysiska aktiviteter flyttar fokus från själva mötet med naturen genom att naturen bara framstår som en kuliss. Han visar hur en platsresponsiv undervisning som syftar till att skapa relationer till platsen för friluftslivet, möjliggör nya innovativa undervisningsformer. Undervisningsformer som kan utmana de antropocentriska utgångspunkterna och fokusera på hållbara relationer mellan människor och naturen.

Som beskrivits tidigare tar flera forskare upp de existentiella värdena med naturmötet kopplat till människors hälsa, att rika upplevelser och en känsla av samhörighet med naturen kan bidra till en *ökad livskvalitet* (Gray & Martin, 2012; Sandell & Sörlin, 2008; Sandell & Öhman 2010; Tordsson, 2003; Öhman & Sandell, 2016). Ytterligare en koppling som kan göras i relation till idrottsämnet är att se naturmötet som ett alternativt kroppsmöte. Öhman och Öhman (2011) menar att en aspekt av fysisk aktivitet är människors förhållande till den egna kroppen. De menar att i ett idrottsligt perspektiv uppfattas kroppen ofta som en maskin, där det också finns det rätta sättet att röra sig på samt ofta kopplat till bestämda kroppsliga ideal. Ett friluftsliv utan krav på prestation skulle kunna erbjuda ett möte med den egna kroppen här och nu utan krav på prestation. Backman (2016) och Brown (2006) menar att den här typen av friluftsliv skulle kunna erbjuda andra och nya perspektiv i idrottsundervisningen. De menar också att det skulle vara ett sätt att utjämna könsskillnader inom ämnet genom att fokus hamnar på andra saker än tävling och fysiska prestationer.

## Relationsskapande naturmöten

Att skapa känslomässiga relationer till naturen genom naturmöten har tidigare i texten beskrivits som en central utgångspunkt för flera av de utomhuspedagogiska motiven. Motivet där det är tydligast framskrivet inom forskningen är miljöfostran. Det bygger på en vanligt förekommande uppfattning om att rika naturupplevelser leder till mer miljövänliga attityder till naturen som i sin tur kan förändra människors relation till naturen. Den forskning som tar sin utgångspunkt i det resonemanget handlar till stora delar om att finna evidens för att det förväntade sambandet stämmer genom enkäter och intervjuer i så kallade för- och efterstudier av en specifik utomhuspedagogisk insats (se exempelvis Schindler, 1999). Resultaten från dessa studier är ofta väldigt varierande och i vissa fall kan en signifikant skillnad påvisas när det gäller kunskap, attityder eller beteende i relation till naturen (Johnson & Manoli, 2008; Milton & Cleveland, 1995). Bradley, Waliczek, och Zajicek (1999) visar med samma typ av metoder på ett svagt samband mellan kunskaper om naturen och positiva attityder till naturen. De poängterar samtidigt att det råder en stor komplexitet mellan dessa samband. Beery (2013) visar på ett samband mellan naturnära friluftsliv och en ökad känsla av samhörighet med naturen i en kvantitativ studie. Även Beery (2013) uppmärksammar komplexiteten och svårigheten i att mäta den här typen av samband. Sandell och Öhman (2013) menar att mycket talar för att det direkta mötet med naturen spelar en avgörande roll för människors moraliska relationsskapande till naturen och instämmer i svårigheten att undersöka detta. De lyfter också en pedagogisk fråga och menar att den komplexa bild som forskningsfältet utgör, gör det svårt för lärare och praktiker att göra forskningsbaserade val i sin undervisningspraktik. För att fördjupa kunskaperna om människors relationsskapande behövs mer forskning och utveckling av metoder när det gäller relationsskapande undervisningsprocesser (Nicol, 2003; Rickinson et al., 2004; Sandell & Öhman, 2013; Öhman & Östman, 2015).

Den forskning som finns när det gäller relationsskapande handlar mestadels om sociala relationer och social utveckling i relation till olika utomhuspedagogiska insatser (Allison, Carr, & Meldrum, 2012; Mygind, 2009; Rothwell, Siharath, & Badger, 2008; Smith, Strand & Bunting, 2002). Studierna är baserade på intervjuer, enkäter, för- och efterstudier med kvantitativa analysmetoder. Öhman och Östman (2015) menar att det generellt finns lite forskning som fokuserar undervisningens moraliska dimensioner och ännu mindre när det kommer till miljömoral. De poängterar också att

det utomhuspedagogiska fältet i väldigt liten utsträckning tagit utgångspunkt i allmänpedagogisk forskning men att kvalitativa studier med kritiska ansatser ökar inom fältet.

Begreppet friluftsliv har tagits upp tidigare under rubrikerna, pedagogiska motiv för undervisning i naturen och utomhuspedagogik i skolämnet idrott och hälsa. Friluftsliv har sin grund i de romantiska idealen och handlar om naturnära aktiviteter (Sandell & Sörlin, 2008). Den nordiska friluftstraditionen utgår från enkelhet och folklig bredd (Tordsson, 2003; Sandell & Sörlin, 2008). Huvudsyftet med pedagogiken inom friluftsliv är fostran genom att utveckla en personlig relation till naturen (Isberg, 1991; Brügge et al., 2007). Friluftsliv kopplas till upplevelser av estetisk och emotionell art. Det kan jämföras med exempelvis den nordamerikanska traditionen där friluftslivets motsvarighet är mer äventyrsbaserat och ibland kan innefatta mer av en kamp mot naturen (Sandell et al., 2015).

Rika estetiska och känslomässiga upplevelser kopplas som beskrivits tidigare till miljöfostran men kan också ha ett existentiellt värde för människor, vilket beskrivits tidigare i uppsatsens bakgrund. Känslan av samhörighet kan bidra till människors hälsa och livskvalitet (Carpenter & Harper (2016); Gray & Martin, 2012; Sandell & Sörlin, 2008; Sandell & Öhman 2010; Tordsson, 2003; Öhman & Sandell, 2016). Gray och Martin (2012) hävdar att utomhuspedagogisk forskning har en blind fläck när det gäller forskning om positiva effekter av naturmötet i ett vidare hälsoperspektiv. Enligt Mayer et al. (2009) har forskningsfälten ofta en smal inriktning, exempelvis stresshantering som en hälsoaspekt av naturrelationen. De menar att det kanske snarare är helhetsbilden av mötet med naturen som är poängen. Mayer et al. (2009) har också undersökt naturkontakt som ett sätt att få perspektiv och tillfälle att reflektera över livet. De lyfter fram att känna tillhörighet till andra människor är klassat som ett mänskligt behov och menar att känslan av tillhörighet till naturen skulle kunna ses på samma sätt.

Sammanfattningsvis kan vi se att det utomhuspedagogiska forskningsfältet inrymmer en komplex bild av motiv och legitimeringar. Vissa motiv är baserade på forskning medan andra har en svagare forskningsförankring. Det är också tydligt att motiv har förändrats över tid och att den utomhuspedagogiska traditionen ofta försökt legitimera sig med hjälp av rådande sam-

hällstrender. Att utomhuspedagogiken idag främst bedrivs inom ämnet idrott och hälsa både i Sverige och i flera andra länder har medfört ett fokus på utförandet av fysiska aktiviteter i utemiljön. Samtidigt framhålls att en av de främsta potentialerna med naturmötet är möjligheten att väcka miljöengagemang hos barn och unga. Det handlar om naturmötets relationsskapande potential och dess möjligheter att sätta fokus på människans relation till naturen. Den här typen av möten förekommer i mycket liten utsträckning inom ramen för idrottsämnet och det efterfrågas mer forskning kring undervisningsprocesserna kring den här typen av relationskapande. Den här uppsatsen fokuserar därför de motiv som skrivits fram i skolans styrdokument samt relationskapande processer i tre olika utomhuspedagogiska praktiker.

## **Teoretiska utgångspunkter**

I denna del beskrivs först uppsatsens gemensamma teoretiska utgångspunkter och därefter kommer en mer detaljerad beskrivning av metod och analys för respektive delstudie.

### **Ett pragmatiskt perspektiv på meningsskapande**

Den här licentiatuppsatsen tar sin utgångspunkt i ett pragmatiskt perspektiv på meningsskapande, inspirerat främst av Deweys pragmatiska filosofi (se Dewey & Bentley, 1949/1991). Det pragmatiska perspektivet anknyter till ett sociokulturellt perspektiv på människors utveckling och lärande samt till läroplansteorins uppfattning om att utbildning alltid sker i ett visst historiskt och kulturellt sammanhang (Almqvist et al., 2008; Wahlström, 2016). Det historiska och kulturella sammanhanget innebär att utbildningens innehåll alltid innefattar en viss politisk och moralisk innebörd (Säljö, 2005). Några centrala utgångspunkter för det sociokulturella perspektivet är att utbildning och meningsskapande består av både lärande av kunskap och av socialisation samt att detta sker i möten mellan människor och omgivningen (Almqvist et al., 2008; Säljö, 2005). I didaktiska studier behandlas lärande och socialisation ofta som separata processer men med begreppet meningsskapande ses dessa processer som samtidiga och ömsesidiga (Almqvist et al., 2008). Det pragmatiska perspektivet erbjuder således en möjlighet att analysera värden och fakta samtidigt. I föreliggande uppsats är socialisation en viktig utgångspunkt. Det innebär att då vi lär oss kunskaper följer också ett visst sätt att förhålla sig till världen, något som Roberts och Östman (1998) beskriver som följemeningar. Det handlar om vilka föreställningar, normer

och värderingar som följer med undervisningens kunskapsinnehåll. För uppsatsen handlar det om värden och normer i människors relation till naturen.

Inom det pragmatiska perspektivet lyfts olika aspekter fram som påverkar de möten där meningsskapandet sker. Den individuella aspekten handlar om den enskilde elevens erfarenhet och tidigare erfarenheter. Den sociala aspekten handlar om interaktionen mellan deltagarna och den institutionella aspekten belyser de traditioner, diskurser och vanor som finns inom den verksamhet som studeras. Rogoff (1995) påtalar vikten av att vara öppen för vilka aspekter som blir viktiga för meningsskapandet i en viss situation och att det är relationerna mellan de olika aspekterna som bör undersökas. Ett viktigt analytiskt begrepp i pragmatiska undersökningar av undervisningens institutionella villkor är selektiv tradition. Det infördes i den svenska läroplansteorin av Englund (1986) och har därefter vidareutvecklats av forskare som Johansson och Wickman (2012), Svennbeck (2004), Öhman (2006) och Östman (1995). En selektiv tradition innebär att olika utbildningskulturer bildar mönster för exempelvis val av undervisningsinnehåll och undervisningsform där vissa saker väljs framför andra (Östman, 1995). Selektiva traditioner skapas och upprätthålls av det som sägs och görs i verksamheten samt av texter skrivna om och i verksamheten (Almqvist et al., 2008). Selektiva traditioner skapar omedvetna tolkningsramar för människor när det gäller val av innehåll och undervisningsformer, därmed blir selektiva traditioner svåra att ifrågasätta och förändra. Genom ett diskursanalytiskt angreppssätt, där texters innehåll kan jämföras med annat tänkbart innehåll menar Säfström (1999) att det blir möjligt att se ramar för vilket meningsskapande som kan ske. Ovanstående utgångspunkter har varit viktiga för att undersöka den svenska skolans utomhuspedagogiska tradition genom en analys av skolans styrdokument över tid.

### **Ett diskursanalytiskt angreppssätt**

Den här uppsatsen har en förankring i en svensk läroplansforskning som startade i och med Lundgren (1979) och utvecklats vidare av bl.a. Englund (1986) och Östman (1995). Enligt Wahlström (2016) är innehållet i styrdokumentet och vilken kunskap som väljs, inom läroplansteorin relaterat till sitt historiska, sociala sammanhang och dominerande uppfattningar om vad som är god kunskap. En av hörnstenarna handlar också om att synliggöra

historiska förändringar av dessa underliggande antaganden om kunskap (Wahlström, 2016).

En viktig utveckling av läroplansforskningen och även en viktig utgångspunkt för den här uppsatsen är införandet av ett diskursanalytiskt perspektiv (Säfström, 1994; Quennerstedt, 2006; Östman, 1995). Genom att införa diskursbegreppet följer också, enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) bestämda antaganden om kunskap, språk och handling. Kunskap är då inte objektiv utan bara tillgänglig genom våra tolkningar av verkligheten. Beroende av våra tolkningar blir därmed vissa handlingar möjliga och andra inte inom olika praktiker. En lång utomhuspedagogisk tradition har skapat vanor för vårt sätt att handla och prata om utomhuspedagogik. Enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) utgörs en diskurs av en avgränsad praktik med egna sociala mönster som sätter ramar för hur vi kan tolka och skapa mening om världen. På så sätt blir det rimligt och fruktbart för den här studien att prata om en svensk utomhuspedagogisk diskurs. Ramarna för diskursen är det som skapar möjligheter och begränsningar för vårt sätt att tänka och handla, vilket har en stor betydelse för innehållet och utvecklingen av den utomhuspedagogiska praktiken. Att belysa och i viss mån ifrågasätta den rådande diskursen kan därmed bidra till att förstå och utveckla den utomhuspedagogiska praktiken. Det diskursanalytiska angreppssättet handlar om att identifiera mönster, regelbundenheter och förändringar inom en specifik praktik (Quennerstedt, 2008; Öhman & Öhman, 2013). I delstudie 1 innebär det att analysera mönstret av motiv för att använda naturen i utbildningssyfte i skolan.

För att identifiera och analysera motiven för undervisning i naturen så som de skrivs fram i skolans styrdokument har jag använt en diskursanalytisk läsning av styrdokument. Det diskursanalytiska angreppssättet erbjuder ingen given metod, utan den skapas i relation till syftet och de teoretiska utgångspunkterna (Bergström & Boréus, 2012; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Det som däremot är givet är att texten analyseras ur ett visst perspektiv i en avgränsad verksamhet (se Gustavsson, 1999; Quennerstedt, 2008). Det här sättet att analysera text ligger också nära det som Säfström (1999) benämner som en syftesrelaterad läsning. Det innebär att söka mönster i form av kontraster, likheter, kontinuitet och motsägelser. På så sätt kan vi få syn på normativiteter som annars skulle kunna vara svåra att upptäcka. Vilka perspektiv som varit utgångspunkt för den delstudiens textanalyser beskrivs närmare under rubriken analysmetoder.

Skolans styrdokument kan ses som bärare av diskurser som sätter ramar för undervisningens institutionella innehåll och villkor, därmed blir styrdokument också rapporter av befintlig undervisningspraktik (Rogoff, 1995; Quennerstedt, 2008; Östman, 1995). Penney (2006) menar att ämnen lätt blir bärare av starka traditioner och därmed svåra att förändra i takt med tiden genom att tidigare använd undervisningspraktik ofta blir en central del av innehållet i styrdokumentet. Hon menar vidare att ett diskursanalytiskt angreppssätt är ett effektivt sätt att undersöka hur undervisning formas och förändras, vad som ges utrymme exempelvis i styrdokument och vad som marginaliseras. Liknande resonemang förs även av Brookes (2002) som menar att grundläggande regler och motiv för utomhuspedagogiken har en tydlig förankring i det historiska, geografiska, sociala och kulturella sammanhang de förekommer i. Han menar vidare att dessa regler blir det som möjliggör och begränsar den utomhuspedagogiska diskursen. Dessa utgångspunkter erbjuder goda möjligheter att kritiskt kunna granska den utomhuspedagogiska diskursen.

### **Språk och språkspel**

Med den här uppsatsens pragmatiska perspektiv följer också visst synsätt på språket. Utgångspunkten är att vi tänker, känner och förstår *i* språket, ett genomlevandeperspektiv (Öhman, 2006). Selektiva traditioner eller diskurser bildar i det här perspektivet ramar för språkbruket som också ses som knutet till specifika verksamheter (Almqvist et al., 2008). Wahlström (2016) poängterar också den språkliga vändningens betydelse för utvecklingen av den läroplansteoretiska forskningen. Ovanstående syn på språk har inspirerats av Dewey och Wittgenstein. Ett specifikt språkbruk knutet till en specifik verksamhet eller aktivitet kallar Wittgenstein (1953/1957) för språkspel. En konsekvens av det är att ett visst språkspel utesluter andra möjliga sätt att tala om ett visst fenomen (Johansson & Wickman 2012). Wittgensteins term språkspel har varit ett viktigt redskap för att kunna analysera hur moraliska relationer etableras i pågående praktik. Med språkspelsbegreppet erbjuder Wittgenstein (1953/1957) en lösning på några av de problem filosofer brottats med, problem som är grundade i att mening analyseras som något skilt från människors handlingar och språkanvändning. Med begreppet språkspel poängterar Wittgenstein att vår användning av språket är en aktivitet eller livsform. Han menar att kopplingen mellan språk, mening och verklighet inte kan förstås med hjälp av teorier utan i vår



vardagliga användning. I ett genomlevandeperspektiv får ord och handling istället mening genom vårt sätt att använda det i vardagliga situationer. Öhman och Östman (2008) menar att med det här perspektivet på språk behöver inte etiska och moraliska aspekter nödvändigtvis vara dolda i människors tankar, utan är synliga i människors vardagliga aktiviteter, den etiska tendensen som beskrivs mer utförligt längre fram i texten. Utifrån Wittgenstein blir det möjligt att undersöka moraliska relationer, då de blir synliga genom elevernas samtal och kroppsliga handlingar i pågående praktik. Exemplet som presenteras i delstudie 3 kan ses som påminnelser om hur etik och moral kommer till uttryck i undervisningspraktiken. Själva begreppet språkspel indikerar också den variation av sätt som vi kan använda ord och handlingar för att skapa mening, beroende på olika kontexter och förutsättningar. Wickman (2005) förklarar hur vi också lär oss nya meningar genom att delta i nya språkspel, genom att använda nya och redan kända ord på nya sätt.

För att kunna analysera processerna kring det moraliska relationsskapandet mer detaljerat har vi tagit inspiration från det analytiska verktyget, språkspelsanalys. Analysmetoden är baserad på Wittgensteins teorier och har vidareutvecklats av Lundegård och Wickman (2007, 2012). Kopplat till det pragmatiska perspektivet tar de också sin utgångspunkt i att mening är mer än fakta och begrepp. De utgår från att mening också har en moralisk dimension och att ord får mening genom de sätt de används på. Vårt sätt att använda språket är alltid kopplat till en specifik aktivitet där vi sällan fundera över vad meningen egentligen är (Lundegård & Wickman, 2007). Ett uttalande får mening först i handling i en specifik kontext, vilket enligt Lundegård och Wickman (2007) skiljer sig från exempelvis lingvistiska analyser där språket ses som skilt dess användning.

## **Den etiska tendensen**

I delstudie 2 och 3 undersöks moraliskt meningsskapande i pågående undervisningspraktik. Här används ett metodologiskt angreppssätt som är utvecklat av Öhman (2006) med inspiration från ett sociokulturellt perspektiv på meningsskapande och Ludwig Wittgensteins senare arbeten (1953/1997, 1969/1997). Enligt Öhman och Östman (2008) ses etik och moral som mänskliga drag i form av tankar och handlingar, den etiska tendensen. Termen är hämtad Wittgensteins föreläsning om etik, där han pratar om etik som en tendens av det mänskliga tänkandet (Wittgenstein, 1993, s. 44). Öhman och Östman (2008) använder begreppet för att undersöka de olika sätt

människor kommunicerar vad de finner exempelvis rätt, orätt, själviskt, snålt osv i sin vardag. Det sociokulturella perspektivet innebär att elevers moraliska tankar och handlingar kommer till uttryck i kommunikativa processer kopplade till specifika moraliska diskurser (Buzzelli, 1996; Tappan, 1997). Det innebär att moral inte uppfattas som något dolt i människors medvetande, utan precis som beskrivits tidigare gällande det pragmatiska perspektivet innebär det att moral kan undersökas empiriskt genom att studera människors handlingar (Öhman & Östman, 2007). Crawford (2001) pekar på den kontextuella och situationsbundna aspekten av moraliska handlingar som innebär att samma människa kan göra olika moraliska överväganden beroende på rådande omständigheter. Till skillnad från kognitivistiska utgångspunkter tar föreliggande studie istället utgångspunkt i ett genomlevandeperspektiv som innebär att moraliska frågeställningar kan undersökas genom att peka på hur människors moraliska handlingar kommer till uttryck i vardagliga sammanhang.

För att undersöka miljömoraliskt meningsskapande och identifiera miljömoraliska syften i undervisningen behövs ett klagörande av olika typer av värden. Östman (1995) och Svennbeck (2004) menar att ett uttalat syfte med en lektion skapar en specifik inriktning eller fokus, ett ämnesfokus. Svennbeck (2004) och Östman (1995) har tidigare identifierat olika ämnesfokus inom NO-utbildning, som exempelvis syftet att lära sig kunskaper om naturen eller syftet att lära sig om människors relation till naturen. Det sistnämnda skiljer sig från det första då det handlar om att elever ska lära sig att ta ansvar för sitt umgänge med naturen. Att lära sig om människors relation till naturen handlar om ett meningsskapande som är av miljömoralisk karaktär. Ett sätt att klargöra vad som kan räknas som ett miljömoraliskt syfte är att utgå från Wittgensteins (1965/2001) uppdelning av relativa och absoluta värden. Om någon uttrycker att det är en bra fotbollsspelare menar Wittgenstein att det är ett värdeomdöme men att vi oftast inte uppfattar att det har någon moralisk innebörd. Uttrycker däremot någon att det är fel att slåss uppfattas det oftast som ett moraliskt omdöme. Värdeomdömen som fälls i relation till en specifik verksamhet med ett förutbestämt syfte fungerar som ett faktaomdöme, så kallade relativa värden. När någon säger att det är fel att slåss uttrycks det oftast som ett omdöme som är giltigt under alla omständigheter, så kallade absoluta värden (Wittgenstein (1965/2001). Östman, Svennbeck och Öhman (2015) poängterar dock att begreppet inte ska tolkas som att det finns absoluta värden, då människor ibland väger in omständigheter även när det exempelvis handlar

om att slåss eller inte. Även relativa värdeomdömen kan vara potentiellt moraliska då människor kan ha olika uppfattningar om vad som är en moralisk fråga eller inte.

Öhman och Östman (2008) har i en empirisk undersökning funnit att absoluta värdeomdömen förekommer i tre olika typer av undervisningssituationer, *Moraliska reaktioner*, *Moraliska normer* för hur vi bör handla och *Etisk reflektion*. Typologin är använd vid analyserna i delstudie 3. Den första situationen är *moraliska reaktioner* som innebär en omedelbar känslomässig reaktion som omfattar ett ansvar för någon eller något. Det kan handla om situationer när vi ser någon eller något behandlas illa eller att vi vill rädda någon eller något. Det är situationer där vi är personligt involverade och känner en känsla av empati och omsorg för någon eller något. Den andra är *moraliska normer* som kan ses som regler för hur vi förväntas handla i relation till andra människor och naturen. De kan ses som sociala regler som kommuniceras genom att andra människor reagerar på våra handlingar eller planerade handlingar. Det kan ske exempelvis genom att uppmuntra, fördöma, nonchalera, ifrågasätta eller svara på vissa handlingar. Normerna eller reglerna indikerar en slags allmän uppfattning om hur vi bör handla i olika situationer. I undervisningssammanhang kan det handla om att inte bryta grenar, vara rädd om djuren, inte störa osv. Till sist *etisk reflektion* som handlar om situationer där vi reflekterar över exempelvis moraliska reaktioner, normer och vilka handlingar vi anser vara dem rätta eller goda. I den här typen av situationer försöker vi finna rationella och systematiska argument för hur vi ska hantera specifika moraliska dilemman. Ett sätt att känna igen den här typen av reflektion är också att vi ofta uttrycker oss i tredjeperson och att det är regler som ska gälla för alla och i alla sammanhang. I delstudie 3 har typologin använts för att identifiera situationer där moraliska frågor står på spel.

Svennbeck (2004) visar på en principiell skillnad när det gäller miljömoraliska situationer. Hon benämner dem systemiska respektive icke-systemiska. Kopplat till typologin innebär det att moraliska reaktioner skiljer sig från moraliska normer och etisk reflektion. De sistnämnda innefattar förutbestämda uppfattningar om exempelvis den natur som vi möter, sådant vi kan lära oss i form av kunskaper och färdigheter. En moralisk reaktion kan däremot inte förutbestämmas, den kan bara upplevas eller genomlevas (Östman, Svennbeck & Öhman 2015).

## Metod

I följande avsnitt presenteras det empiriska materialet och analysmetoder för respektive delstudie. När det gäller delstudie 2 och 3 så har samma empiriska material använts.

### De analyserade texterna - delstudie 1

För att undersöka den utomhuspedagogiska diskursen med avseende på motiv för undervisning i naturen (delstudie 1) har jag använt styrdokument för den svenska, obligatoriska skolan från slutet av 1800-talet fram till nu gällande läroplan. Sammanlagt har ca 390 textavsnitt analyserats.

De styrdokument som analyserats i delstudie 1 är läroplaner och kompletterande styrdokument för den svenska folk- och grundskolan. Texterna omfattar drygt hundra år och sträcker sig från slutet av 1800-talet fram till 2011 då den senaste läroplanen kom. Dessa texter har stor spridning och hög status inom den svenska skolan (Englund 1988). Läroplanerna är också statligt förankrade programförklaringar. De texter som analyserats är Normalplanerna från 1878, 1889, 1900 och 1919, Utbildningsplanen från 1955, Lgr- 62, -69,-80, Lpo 94 och kursplanerna från 2000 samt Lgr 11. Utöver dessa texter är även följande kompletterande styrdokument analyserade; Anvisningar för folkskolans friluftsdagar (1942), supplement tillhörande Lgr 69 för respektive ämne som är analyserat samt Friluftsverksamheten i skolan (1970). En avgränsning som gjorts är att endast de ämnen där naturmötet sannolikt används som undervisningsform valts ut. De valda ämnena motsvarar dagens biologiämne, geografiämne och ämnet idrott och hälsa. I tidigare läroplaner är även ämnet hembygdskunskap analyserat, ett ämne som saknar motsvarighet i senare styrdokument. I de fall styrdokumentet innehåller olika delar är både de allmänna delarna som beskriver mål och riktlinjer samt kursplaner analyserade.

### Analys av skolans styrdokument - delstudie 1

I delstudie 1 sätts den institutionella aspekten av meningsskapandet i förgrunden. Genom att analysera skolans styrdokument och de motiv som skrivits fram för undervisning i naturen synliggörs mål, syften, innehåll och traditioner, vilket är en del av meningsskapandets institutionella dimension

(Rogoff, 1995; Quennerstedt, 2008). Att undersöka svenska skolans utomhuspedagogiska tradition eller diskurs ger oss förståelse för inom vilka ramar ett meningsskapande om naturen kan ske.

För att undersöka den utomhuspedagogiska diskursen har styrdokumenterna analyserats i fyra olika steg. I det första steget identifierades alla delar av texterna som beskriver någon form av möte med naturen i undervisningen. Utifrån den precisering som tidigare beskrivits i relation till utomhuspedagogik valdes sedan de avsnitt där ett direkt möte med naturen är det som sannolikt avses. Det innebär exempelvis att observationer och studiebesök på andra platser i samhället eller att räkna matte på skolgården inte tagits med. Därefter sorterades även de möten bort där naturföremål plockats med in i klassrummet. När det gäller diskussionen om vad som är natur eller inte som lyfts tidigare i texten, har följande preciseringar gjorts. Avsnitt som beskriver ett möte med växter eller djur och avsnitt där det uttryckligen står naturen, ängen, skogen eller liknande har analyserats. Även avsnitt som beskriver någon form av friluftsvistelse och aktiviteter som kan kopplas till detta i en naturmiljö finns med i analyserna.

Steg två i analysen handlade om att inom ramen för den utomhuspedagogiska diskursen, identifiera textavsnitt som uttrycker motiv för undervisning ute i naturen så som de skrivits fram i de olika styrdokumenterna. Frågan som ställdes till textutdragen var; Vilket motiv anges för att möta naturen i undervisningen?

Tredje steget var en kvantifiering av de motiv som framkommit. Detta gjordes för att få en överskådlig bild över kontinuitet och förändring mellan de olika motiven under den tidsperiod som analyserats.

I det fjärde och sista steget har kontinuitet och förändring över tid studerats. I denna läsning ställdes följande frågor till texten; Vilka likheter och skillnader finns inom ett motiv över tid och vilket utrymme har motivet haft i relation till övriga motiv under tidsperioden? Detta undersöktes genom att exempelvis jämföra vilka begrepp som används och på vilket sätt motivets innehåll beskrivits.

## De tre naturmötespraktikerna – delstudie 2 och 3

Delstudie 2 och 3 handlar om att undersöka det miljömoraliska meningskapandet och hur moraliska relationer skapas i pågående praktik. Den empiri som analyserats är inhämtad inom ramen för ett större tvärvetenskapligt projekt, Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande (Östman, 2015). Under projektets gång utarbetades en tvärvetenskaplig analysmodell, LED-modellen. LED står för Landskaps-, Etik- och Didaktikanalys (Kronlid et al., 2015). Modellen har varit avgörande för det urval av naturmötespraktiker som utgjort det empiriska materialet. Detta urval har skett i flera analyssteg. Då fokus är på naturmötets roll i miljömoraliskt lärande valdes i det första steget utbildningspraktiker vars uttalade syfte är i) att skapa kunskaper och medvetenhet om miljöetiska positioner, ii) fostra till ett bestämt miljömoraliskt förhållningssätt och iii) skapa erfarenheter av naturen som kan tänkas ligga till grund för deltagarnas miljömoraliska förhållningssätt (Kronlid et al., 2015). I det första steget analyserades programbeskrivningar för 14 olika naturmötespraktiker. Det innefattade verksamheter som erbjuder direkta möten med naturen men även verksamheter som erbjuder indirekta möten, exempelvis via böcker eller bilder. Exempel på verksamheter som analyserades är skolämnen som naturkunskap, biologi, scoutträningen, Fältbiologen och Naturskolan (Kronlid et al., 2015). Textanalyserna genomfördes med utgångspunkt i det pragmatiska perspektiv som presenterats tidigare i den här uppsatsen.

Tre utomhuspedagogiska praktiker valdes ut. Naturskolan med rötter i traditionella biologiexkursioner, I Ur och Skur-skolan med koppling till friluftsrämjandet samt en folkhögskola relaterad till den radikala friluftstraditionen. Dessa praktiker beskriver i sina programförklaringar att ett av syftena är att elever ska ges möjlighet att skapa goda relationer till naturen. Det finns också kvalitativa skillnader mellan de tre praktikerna, då Naturskolan och I Ur och Skur-skolan har som huvudsyfte att lära elever instrumentella kunskaper via mötet med naturen medan den radikala friluftstraditionen erbjuder ett mer relationellt förhållningssätt. Det empiriska materialet har samlats in med hjälp av deltagande observation som dokumenterats med hjälp av anteckningar och videofilm som sedan transkriberats. Totalt är det ca 40 timmars observation av dessa utomhuspedagogiska praktiker varav ca 8 timmar är filmat material, där det mesta från filmerna har transkriberats. Då analyserna ska göras i relation till verksamhetens institutionella ramar och syften är beskrivningen av undervisningens inramning en viktig del av metodbeskrivningen.

## Naturskolan

I Sverige finns idag ca 70 *Naturskolor* som erbjuder ordinarie skolklasser att komma på besök. Deras huvudsyfte är att erbjuda eleverna möjligheter att lära sig grundläggande ekologi och främja positiva relationer till naturen genom personliga upplevelser (Naturskoleförningen, 2005). Eleverna som observerades på Naturskolan var 8–9 år gamla. Den Naturskolan som observerades var belägen i ett naturreservat i ett storstadsområde. I reservatet sker en aktiv landskapsvård i syfte att skapa en biologisk mångfald och en god tillgänglighet. Reservatet framstår både som en kulturell idyll och naturidyll. De filmade materialet består av aktiviteter som två olika skolklasser genomfört på Naturskolan under en heldag vardera. Båda klasserna består av elever från skolår två och tre, de flesta av eleverna bor i villa eller radhus och har en viss utevana. Under den ena dagen leds aktiviteterna av en manlig naturskolelärare och under den andra dagen av en kvinnlig. Båda har stor erfarenhet av naturskoleverksamhet. Mötet med naturskoleläraren sker i naturen på öppen plats vid en bäck. Den huvudsakliga aktiviteten för dagen handlar om att i smågrupper håva smådjur i en bäck och senare i en sjö. Eleverna samlar de djur de fångat i plasttråg och burkar för närmare undersökning och artbestämning. Mot slutet av dagen hålls en gemensam genomgång. Denna verksamhet avbryts vid några få tillfällen för gemensamma lekar, fria aktiviteter och matsäck.

## I Ur och Skur-skolan

Den andra verksamheten grundas på Friluftsförbundets pedagogik under begreppet 'I Ur & Skur'. De är organiserade som friskolor för förskola och grundskola som följer skolans Läroplan men har naturen som utgångspunkt för barns fysiska, känslomässiga, sociala och intellektuella utveckling (I Ur & Skur, 2005). Eleverna som observerats vid I Ur och Skur-skolan är 9–11 år gamla. Skolan som observerades är 10 år gammal ligger i utkanten av en mellanstor stad och har ett mycket högt söktryck. Vi har dokumenterat verksamheten på skolan under fyra heldagar och i resultatet redovisas slutsatserna av analyserna av två av dessa dagar.

Vid det första tillfället observeras en klass, skolår 4–5, när de gör undersökningar i en blandskog. Verksamheten leds av två kvinnliga lärare som båda är relativt nyutexaminerade. Naturtypen är öppen och lättillgänglig blandskog dominerad av ek och tall. På plats i skogen har läraren en kort genomgång av skogstyper i Sverige, skogens olika skikt och vilka uppgifter eleverna har att arbeta med. Eleverna arbetar självständigt i grupper om ca

fem elever utifrån frågepapper. Uppgifterna är förutbestämda av lärarna och handlar om att artbestämma och rita av vanliga växter i olika skikt; översiktligt ange vilka djur som finns; göra en egen beskrivning av skogen, samt rita egen karta.

Vid det andra tillfället handlar aktiviteten om att skapa en lägerplats i smågrupper utifrån vissa givna uppgifter. Verksamheten leds av två lärare, en kvinna och en man. Samling sker i direkt anslutning till skolan, på en för klassen fast plats. Själva aktiviteten sker i en närskog i villaområdet ca fem minuters promenad från skolan. Platsen är välbekant för eleverna. Naturtypen är blåbärsgranskog, inslag av löv, tämligen kuperat, blockterräng med ”grottor”. Det är lätt att hitta en avskild plats men området är inte så stort att någon kan försvinna. I skogen finns en fast lägerplats som man målat är bygd som ett ”indianläger”. Eleverna arbetar med relativt stor frihet, tiden är medvetet väl tilltagen och utrymme för både lek och avkoppling finns. Metoden kan betecknas som problemlösning i grupp där läraren griper in och vägleder endast när det är nödvändigt.

### **Folkhögskola inom den radikala friluftstraditionen**

Den sista praktik som observerats är en folkhögskola kopplad till den radikala friluftstraditionen. Med radikal menas här i sin grundläggande betydelse, att gå till roten, exempelvis när det gäller samhällsutvecklingen (Sandell et al., 2015). De menar att det handlar om en tradition som ser friluftslivet som ett sätt att reflektera över samhällets grundläggande normer och då med särskilt fokus på människans relation till naturen. Inom den radikala friluftstraditionen är också de djupekologiska perspektiven en viktig inspirationskälla (Sandell & Öhman, 2010; Tordsson, 2003). Tanken är att friluftslivet i sig kan inspirera människor att välja en mer miljövänlig livsstil och att de lär sig genom egna erfarenheter i verkliga situationer.

Analyserna av verksamhet inom den radikala friluftstraditionen bygger på observationer och videofilmning av folkhögskoleelever som genomför en fem dygns lång vandring i skogsterräng. Naturen är av ”vildmarkskaraktär” men det finns iordningställda rastplatser och vindskydd på vissa platser i området. Vandrigen genomförs under tämligen bistra väderförhållanden i mitten av november. Eleverna har själva valt och packat sin utrustning och detaljplanerat och förberett sin vandring som genomförs i mindre grupper eller i något fall ensamt. Eleverna är företrädesvis kvinnor med god friluftsvana i åldern 19–30 år. Totalt är det tolv elever som deltar i aktiviteten.



Lärarna, en man och en kvinna, som har en mycket stor friluftserfarenhet följer någon grupp det första dygnet. Färdens syfte är att skapa erfarenhet av friluftsliv i skogsnatur under senhösten utan hjälp av stormkök och tält. Elden är således ett centralt tema liksom att läsa karta och hitta i okänd terräng. När färden startar är det cirka fem minusgrader och en decimeter snö, sjöarna frusna. I analysen ingår även observation och videofilmning av en utvärdering av färden som sker inomhus på folkhögskolan någon vecka efter hemkomsten.

## **Miljödidaktisk lärandeanalys - delstudie 2**

I delstudie 2 flyttas den institutionella dimensionen närmare undervisningspraktiken. I studien undersöks meningsskapandets innehåll och process i relation till de institutionella ramarna för en specifik undervisningspraktik (Kronlid et al., 2015).

För att undersöka det miljömoraliska meningsskapandet har en miljödidaktisk lärandeanalys använts. Den är en del av den tvärvetenskapliga LED-modellen som beskrivits tidigare i texten. LED-modellen består av två delar; en textanalytisk kartläggning av olika naturmötespraktiker samt en miljödidaktisk lärandeanalys. Den första kartläggningen av naturmötespraktiker utgör grunden för urvalet till delstudie 2 och 3 i föreliggande Lic-uppsats. Den andra delen, lärandeanalysen har använts som analysmetod i delstudie 2. Modellen är strikt empirisk, vilket innebär att analyserna inte utgår från på förhand givna definitioner av exempelvis natur, kultur och deltagare i de verksamheter som studeras. Det innebär också att syftet med verksamheten alltid beaktas vid analyserna och det betyder att den institutionella dimensionen av meningsskapandet är närvarande, vilket är en utgångspunkt för det pragmatiska perspektivet. För de miljöetiska analyserna innebär det att de alltid sker i relation till de omständigheter som uppstår i verksamheten och inte bara i relation till miljöetiska principer (Kronlid, 2015).

### **Textanalytisk kartläggning**

När det gäller den landskapsrelationella delen i den textanalytiska kartläggningen tar Sandell (2015) utgångspunkt i att alla möten med landskapet/naturen är situerade, kopplade till specifika situationer, sammanhang och platser. Han beskriver landskapet som en mötesplats mellan natur och kultur men också mellan människor och grupperns olika intressen. För att kunna

belysa människors relation till landskapet har Sandell (2007, 2015) utvecklat en ekostrategisk begreppsram. Den illustrerar människors olika förhållningssätt till naturen (Sandell, 2015). I korthet innebär den landskapsrelationella analysen att ta reda på vilken natur som uppsöks och i vilket syfte. Med den ekostrategiska begreppsramen undersöks om landskapet söks upp för att nyttjas eller avnjutas, om ett specifikt landskap söks eller om specifika värden i landskapet söks (Sandell, 2007; 2015). För delstudie 2 i föreliggande uppsats har det landskapsrelationella perspektivet inneburit att olika naturmötespraktikers förhållningssätt till natur och landskap undersökts i pågående praktik. Vad blir natur i verksamheten och vad blir deltagaren i relation till naturen?

Den miljöetiska textanalysen har kartlagt det miljöetiska innehållet i respektive verksamhet, exempelvis om naturen tillskrivs instrumentella värden eller ett egenvärde i praktiken (Kronlid, 2015). Frågan om naturens egenvärde kontra instrumentella värde ryms inom det som kallas värdeorienterad miljöetik (Kronlid, 2015; Stenmark, 2000). Den menar Kronlid (2015) skiljer sig från den relationsorienterade miljöetiken. Den relationsorienterade miljöetiken belyser, enligt Kronlid (2015) hur miljömoraliska frågor ges mening i olika vardagliga sammanhang och att känslomässiga relationer är en viktig del av miljöetiken. Kronlid (2015) lyfter djupekologin och dess betoning på identifikation som ett exempel inom den relationsorienterade miljöetiken. För delstudie 2 i föreliggande uppsats har det inneburit att deltagarnas moraliska relationer till naturen har undersökts.

När det gäller den miljödidaktiska textanalysen har verksamheternas miljömoraliska syften fokuserats. Det handlar om vilken typ av syften som verksamheten styrs av och innehållet i syftena, exempelvis lärande av kunskaper om naturen, följa normer i umgänget med naturen och miljöetisk reflektion. För att klargöra vad som räknas som ett miljömoraliskt syfte tar modellen utgångspunkt i Wittgensteins (1965/2001) uppdelning i relativa och absoluta värden. Wittgensteins uppdelning av värden finns beskriven tidigare i texten under rubriken, Den etiska tendensen.

Alla möten med naturen kan inrymma någon form av värde, däremot är inte alla värden miljömoraliska utan möten med naturen kan även innefatta relativa värden (Östman, Svennbeck & Öhman 2015). Relativa värden och normer i undervisningen kan enligt Östman, Svennbeck och Öhman (2015) däremot ses som potentiellt moraliska, relativa värden kan få en moralisk

funktion eftersom människors uppfattningar om vad som är moraliskt är historiskt, kulturellt och individuellt betingat. I de textanalyser som gjorts har Östman och Roberts (1994) följemeningsanalys använts för att identifiera relativa värden som skulle kunna vara potentiellt miljömoraliska värden. Textanalysen gjordes sedan i två steg utifrån frågorna, vilken typ av syften beskrivs inom respektive naturmötespraktik och vad innehåller syftena? De tre typer av syften som ligger till grund för LED-modellen är; icke-moraliska ämnesfokus som handlar om att lära sig specifika kunskaper och färdigheter i naturmöten, systemiska miljömoraliska ämnesfokus som handlar om att lära sig att etiskt reflektera över vårt umgänge med naturen och icke-systemiska ämnesfokus som handlar om ett genomlevande av ansvar i relation till naturen. Det kan handla om att uppleva omsorg, samhörighet och förundran (Östman, Svennbeck & Öhman, 2015).

Dessa tvärvetenskapliga textanalyser har beaktats i delstudie 2 genom att den observerade verksamheten har jämförts gentemot de programtexter som analyserats. De analysfrågor som använts och presenteras längre fram i texten bygger på ovanstående utgångspunkter.

### **Miljödidaktisk lärandeanalys**

Den lärandeanalys som använts i delstudie 2 fokuserar det miljömoraliska meningsskapandet som sker i de tre naturmötespraktikerna. Genom det tvärvetenskapliga angreppssättet inkluderas det didaktiska syftet, aktiviteternas ekostrategi samt verksamhetens miljöetiska innehåll. Utifrån det pragmatiska perspektivet är det centralt att kunna fånga just samspelet mellan verksamhetens institutionella ramar och det individuella meningsskapandet (Rogoff, 1995). Vid observationerna har alltid ett helt undervisningsmoment studerats för att analyser ska kunna göras i relation till verksamhetens syften.

I det första steget av lärandeanalysen gjordes en jämförelse/kollationering med de textanalyser som gjorts tidigare inom projektet. I relation till textanalysen kontrollerades att det fanns en rimlig överensstämmelse mellan den verksamhet texterna beskriver och den praktik som har observerats. Syftet var också att uppmärksamma betydande skillnader mellan hur en verksamhet beskrivs i policytexter och hur samma verksamhet bedrivs under pågående praktik. Slutligen gjordes preciseringar av det som beskrivits utifrån

texterna med hjälp av observationer från den pågående praktiken, exempelvis vilka platser man väljer att besöka, vilka aktiviteter man gör och vilken utrustning som används.

I det andra steget analyserades meningsskapandet och de processer där meningsskapandet sker inom de verksamheterna som valts för observation. De första analysfrågorna, a-c fokuserar verksamhetens innehåll och resterande frågor, e och f fokusera de meningsskapande processer som sker. I delstudie 2 redovisas analysen i sin helhet för *Naturskolans* verksamhet, för att tydliggöra stegen i LED-modellen och därefter presenteras bara slutsatserna för de två andra praktikerna, *I Ur & Skur-skolan* och *Den friluftsradiкала traditionen*. I följande text beskrivs LED-modellens analysfrågor som tagits fram utifrån Kronlid et al. (2015) och använts vid genomförandet av analysen.

a) *Hur konstitueras eleven/deltagaren i verksamheten?*

Exempelvis om lärare styr mot ett vetenskapligt arbetssätt eller om eleven blir en undersöka människa med mer eget ansvar.

b) *Hur konstitueras naturen?*

Framstår exempelvis naturen som strukturerbar, förunderlig eller vacker?

c) *Vilken kunskap prioriteras?*

En central fråga här blir om en etablerad vetenskaplig kunskap om naturen gynnas eller om andra kunskapsformer som utgår från elevers upplevelser får utrymme i undervisningspraktiken?

d) *Vilken roll spelar landskapet/naturmötet respektive institutionella syften i verksamheten?*

Är det exempelvis aktiviteten eller landskapet som styr? Är det ett öppet möte med naturen som avses, där det inte finns förutbestämda kunskapsintentioner eller är det ett slutet möte där kunskapsmålen är förutbestämda?

e) *Vilka moraliska situationer uppkommer i verksamheten och när, var och hur sker dem?*

Här har den etiska tendensen utifrån Öhman och Östman (2008) använts, vilken presenteras mer utförligt för delstudie 3.

f) *På vilka sätt skapas relationer mellan deltagare och naturen?*

Sker det exempelvis genom identifikation eller distansering till naturen? Förekommer estetiska omdömen eller känslouttryck i relation till naturen?

### Analys av moraliska relationer - delstudie 3

När det gäller delstudie 3 fokuseras själva undervisningspraktiken och den individuella dimensionen av meningsskapandet undersöks. I delstudie 3 undersöks hur processerna ser ut vid miljömoraliskt meningsskapande och här i termer av moraliska relationer till naturen. Viktigt att påminna sig om är att detta alltid ses i ljuset av de institutionella ramar som verksamheten erbjuder.

För att kunna identifiera samt beskriva det moraliska relationskapandet delades analysen upp i två steg. I det första steget identifierades med hjälp av den etiska tendensens typologi, situationer där moraliska frågor står på spel. I interaktionen mellan elever, lärare och naturen sökte vi efter uttalanden, uttryck och kroppsliga handlingar kopplade till de tre olika situationerna som utgör typologin. Det är moraliska reaktioner, handla i relation till normer och etisk reflektion. Utifrån studiens syfte gjordes också en avgränsning att bara analysera moraliska uttryck i relation till naturen. Uttryck som – *Det är fel att retas* är moraliska men inte i relation till naturen. För att göra analysen mer stringent så utformades också mer detaljerade kriterier för varje situation kopplat till Öhman och Östmans (2008) typologi. Kriterierna kan ses som igenkännande drag för respektive situation och beskrivs på följande sätt:

Moraliska reaktioner – situationer där deltagarna:

- visar ansvar exempelvis genom att försöka skydda, rädda eller ta hand om någon eller något;
- reagerar spontant och direkt utan någon observerbar eftertanke över tänkbara konsekvenser som deras handlande kan innebära; eller
- visar personligt och känslomässigt engagemang genom att ge uttryck för känslor som sympati, ilska, skam, sorg, lycka, kärlek osv.

Handla i relation till normer – situationer där deltagarna:

- visar hänsyn av vana, där deltagarnas handlingar sker med automatik och upprepas inom en specifik verksamhet, som att plocka upp skräp eller inte göra någon skada;
- uppmanar varandra att agera på ett visst sätt, exempelvis att behandla djuren med omsorg eller att inte dra upp växter med rötterna; och
- agerar ansvarsfullt på uppmaning av andra.

Etisk reflektion – situationer där deltagarna:

- gör uttalanden gällande för alla, överallt och i alla situationer;
- gör rationella och systematiska reflektioner kring sina moraliska handlingar och generella uttalanden om vad som är gott och rätt;
- ifrågasätter normer och vad de står för i den specifika verksamheten; och
- gör uttalande om hur människor borde handla.

I det andra steget användes Lundegård och Wickmans (2007) språkspelsanalys för att beskriva förutsättningar och processer kring de moraliska relationer som etablerats under pågående praktik. Genom att fokusera på elevernas användning av språk i form av ord och andra handlingar kunde elevernas relationsskapande till naturen undersökas i olika språkspel. I det här steget analyserades elevernas kommunikation i de moraliska situationer som identifierats i det första analyssteget. För att fånga situationer där relationer till naturen skapas sökte vi uttalanden och kroppsliga handlingar som uttryckte kopplingar till naturen som exempelvis, karaktäriseringar, beskrivningar av naturföreteelser. Utifrån Lundegård och Wickman (2007) analyserades också uttalanden och uttryck i relation till den specifika situation och kontext som observerats. Det betyder att elevers ord och uttryck tolkas utifrån hur de används och i relation till den aktuella situation de används i.

## **Etiska överväganden i uppsatsens tre delstudier**

Licentiatuppsatsen omfattar såväl textanalyser av offentliga dokument samt observation och videoinspelning av pågående utbildningspraktiker. Då delstudie 1 är en analys av den svenska skolans styrdokument har ingen formell etikprövning krävts för studien. Vad gäller delstudie 2 och 3 krävdes vid tiden för datainsamling ingen etikprövning av hela projektet eftersom det i studien inte sker kopplingar till enskilda individer där känsliga personuppgifter behandlas. Projektet som helhet omfattades därför inte av etikprövningslagens krav på formell prövning (Svensk författningssamling, 2003:460). Dock har etiska frågor varit närvarande i olika steg i de delstudierna, vilket beskrivs nedan.

Även om delstudie 1 består av analyser av offentliga historiska dokument i termer av nationella läroplaner är det enligt Tosh (2000) etiskt viktigt att

tänka på när man analyserar historiska texter att visa respekt för det sammanhang de skrivits i. Det innebär att vi inte ska bedöma handlingar och skrivningar utifrån dagens värderingar utan så långt som möjligt bedöma utifrån de normer som var rådande vid tiden i fråga (Tosh, 2000). Ett sätt att hantera detta kan vara att skriva historien framlänges. Med detta menar Åmark (2011) att man inte bör utgå från hur det ser ut idag och sedan beskriva det från historien som vi tycker överensstämmer eller har tydliga kopplingar till dagens samhälle. För att undvika att tolka de äldre styrdokumenterna utifrån dagens normer har jag försökt att även beskriva de utomhuspedagogiska motiven i ett historiskt perspektiv. På så sätt har förändringar i styrdokumentens texter kunnat ses i relation till en samhälls- eller kontext även utanför skolan. Det innebär således ett etiskt och respektfullt framskrivande av fältet.

För delstudie två och tre har det krävts noggranna etiska överväganden då empirin innefattar enskilda individer som också i vissa fall är minderåriga. En viktig aspekt är att deltagare ska vara anonyma och de filmanalyser som gjorts fokuserar inte enskilda elever utan samtalet och samspelet är det som analyseras. På så sätt behöver inga enskilda elever identifieras varken i analysfasen eller i framskrivandet. Det är också bara forskare inom projektet som har studerat filminspelningarna och filmerna förvaras i ett låst, brandsäkert skåp på ett sådant sätt att inga obehöriga kan få tillgång till dem. Det empiriska materialet har samlats in vid samma tillfällen inom ramen för forskningsprojektet, Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande. Projektet är finansierat av Utbildningsvetenskapliga kommittén vid Vetenskapsrådet och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2011) har tillämpats vid insamling och analys av empirin för båda delstudierna.

Vid videospelningar ställs dessutom noggranna krav på inspelningen och hantering av inspelat material. Inför inspelningarna informerades elever och vårdnadshavare om syftet med studierna och båda vårdnadshavarna (i de fall det är två) samt eleven fick ge skriftliga samtycken. I de fall eleverna har varit 18 år och äldre har de förstås gett eget skriftligt samtycke. Alla deltagare har informerats om att de har sin fulla rätt att avstå från att bli filmade och att de när som helst under inspelningens gång kan välja att avstå. Det kan dock vara svårt att avstå från att vara med då man redan gett sitt samtycke eller att man inte vill utmärka sig i gruppen. Då det är elevernas lärare som informerat vårdnadshavare och elever via ett skriftligt underlag från oss är det viktigt att beakta beroendeförhållandet mellan lärare, elev och

vårdnadshavare. Vi har informerat läraren om vilka alternativ vi kan erbjuda elever som inte vill delta och hur det kan hanteras på ett skonsamt sätt för eleven. På så sätt hoppas vi kunna undvika att någon lärare känner press att försöka få med alla elever i filmningen. Vi har också påtalat att inga särskilda argument behöver ligga till grund för om eleven väljer att avstå. I efterhand har jag funderat på detta och tänkt att jag hade kunnat påminna om möjligheten att avstå i anslutning till varje inspelningstillfälle, vilket inte har gjorts. Däremot har vi försökt vara uppmärksamma på om något barn verkar känna obehag under inspelningen för att i så fall kunna undvika det barnet med kameran. Elever eller elever vars föräldrar som inte givit samtycke har kunnat delta som vanligt i undervisningen men vi har undvikit att rikta kameran mot dem och därmed inte heller använt deras handlingar eller uttalanden i forskningen. När resultatet presenterats har det varit viktigt att inte elever, lärare och platser ska kunna identifieras. I analysarbetet har deltagarnas uttalanden och handlingar hanterats på ett respektfullt sätt. I vissa sammanhang kan ibland särskilt barns handlingar och uttalanden uppfattas som roliga eller naiva i ett vuxenperspektiv. Även detta handlar om respektfullt framskrivande av resultatet.

All undervisningspraktik som har filmats har varit en del av skolans ordinarie verksamhet och inga särskilda åtgärder har gjorts med anledning av inspelningen. Förhoppningsvis har det kunnat bidra till att elever känt sig bekväma i situationen och agerat så som de brukar. Varken elever eller lärare har gett signaler om att verksamheten varit annorlunda. I kommande studier skulle man kunna ställa den frågan till läraren efter varje inspelningstillfälle. Dock kan man aldrig med säkerhet veta hur filminspelningen påverkar undervisningssituationen. Resultatet har också presenterats på ett sätt så att lärare, elever och skolor ska vara anonyma.

## **Metoddiskussion**

Biesta och Burbules (2003) menar att forskning inom utbildning främst kan visa vad som varit möjligt i en specifik situation, vilket innebär att den sällan kan tala om hur undervisning ska bedrivas. Forskningen kan däremot synliggöra och peka på konsekvenser som kan utgöra en värdefull grund för exempelvis lärares didaktiska val i undervisningspraktiken. De menar att varje möte i undervisningspraktiken är unikt, vilket gör frågan om generaliserbarhet speciell. Däremot kan situationer kännas igen som vanligt förekommande i undervisningen. Genom igenkänningsbara empiriska exempel



kan läsaren relatera resultaten till sin egen undervisning i vardagen (Lundegård, 2007; Öhman, 2006).

Genom att studera skolans styrdokument kommer jag åt de institutionella ramarna för undervisningen i skolan men det går inte att uttala sig om vad som exakt sker och har skett i undervisningspraktiken. Däremot menar Penney (2006) att tidigare använd undervisningspraktik ofta blir centrala delar av innehållet i styrdokumentet. Det betyder att resultaten i delstudie 1 sannolikt även säger något om vad som har skett i undervisningspraktiken. För att kunna få mer detaljerad kunskap om vilka motiv som förekommer skulle det vara intressant att filma olika ämnens utomhuspraktik. Det kan säkert förekomma fler motiv och ge en mer komplex bild av motiv som kan förekomma under ett och samma undervisningstillfälle. Något som kan ha påverkat resultatet i den här studien är att styrdokumentet har varierat i omfång under tidsperioden. De läroplaner som innehåller mycket text innehåller troligtvis fler textavsnitt kring undervisning i naturen. Därför har det inte kunnat göras några jämförelser mellan de olika styrdokumentet. Den här delstudien är också kopplad till en svensk utomhuspedagogisk kontext som är viktigt att ha med vid tolkningen av resultatet. Styrdokumentens texter påverkas av samtida samhällsliga förändringar som exempelvis miljö- och folkhälsofrågor, utbildningspolitik och rådande syn på lärande. Vissa förändringar kan ha internationella paralleller medan andra är lokalt förankrade i den svenska kontexten. Lundahl (2004) menar på så sätt att historiska perspektiv kan synliggöra det som tas för givet i vardagspraktiken och på så sätt bidra till att problematisera rådande föreställningar.

När det gäller delstudie 2 och 3 är det meningsskapandet i undervisningen som undersökts. Fokus har inte legat på enskilda elevers individuella meningsskapande utan på interaktionen mellan elever och undervisningsmiljön. Genom delstudierna kan jag säga något om vilka meningar som skapas i relation till naturen i de olika undervisningspraktiker som har studerats. En begränsning med de videoanalyser som har gjorts är att det bara är synliga handlingar i pågående praktik som kan observeras. Vad eleverna tänker och känner utan att ge uttryck för kan därmed inte analyseras. Genom att exempelvis intervjua elever kring olika undervisningsmoment skulle andra typer av frågor kunnat besvaras. Pragmatiska studier av meningsskapandet kritiserar för att tona ner kritiska perspektiv som exempelvis kön, etnicitet

och maktperspektiv inom undervisningsmiljön. Den kritiken kan även riktas till föreliggande uppsats där inte den här typen av perspektiv uppmärksammas.

En annan kritik som riktas till friluftsforskning är att den ofta har en normativ karaktär. Forskningen tar ofta utgångspunkt i givna normer och får därmed en tydligt normativ och argumenterande karaktär, ofta med en civilisationskritisk ansats. Ett sätt att hantera detta har varit att så tydligt, strukturerat och genomskinligt som möjligt redogöra för uppsatsens utgångspunkter och analyser.

## Resultat

I detta kapitel presenteras en sammanfattning av uppsatsens tre delstudier som fokuserar mötet med naturen i undervisningspraktik.

### Delstudie 1

Sverige har en lång tradition av att använda naturen i pedagogiska syften och det finns verksamheter både i och utanför skolan där undervisning sker ute i naturmiljön. Den långa utomhuspedagogiska diskurs som finns i de nordiska länderna skapar möjligheter och begränsningar för vårt sätt att tänka och handla och därmed även utvecklingen av den utomhuspedagogiska praktiken. Genom den långa traditionen ses ofta skandinaviska länder som förebilder av andra länder (Rea & Waite, 2009), vilket kan få konsekvenser för utomhuspedagogiska frågor även i ett internationellt perspektiv. Den första delstudien undersöker de motiv som lyfts fram i den svenska skolans styrdokument när det handlar om att bedriva undervisning ute i naturen. Studien omfattar styrdokument från slutet av 1800-talet och fram till idag, vilket också gör det möjligt att sätta motiven i ett historiskt perspektiv. I studien analyseras hur skolans utomhuspedagogiska diskurs har sett ut och hur den har förändrats under de senaste drygt hundra åren. Det övergripande syftet är att bidra till en kritisk diskussion om den utomhuspedagogiska undervisningens syften och mål.

### Motiven för att möta naturen i undervisningen och hur de har förändrats över tid

I styrdokumenterna från 1878 fram till 2011 har sex olika motiv för undervisning ute i naturen identifierats. (I) utveckla naturvetenskapliga kun-

skaper, (II) miljöfostran, (III) rekreation, (IV) estetisk fostran, (V) social fostran och (VI) lära sig nyttja naturen<sup>1</sup>. Att utveckla naturvetenskapliga kunskaper om naturen är det vanligaste och mest förekommande motivet under tidsperioden. Det handlar om att eleverna under exempelvis exkursioner, observationer och fältstudier ska tillägna sig kunskaper genom egna iakttagelser. Eleverna ska få kännedom om natur och kulturgeografiska företeelser i sin omgivning. Vilka kunskaper eleverna ska lära sig har varit i stort sett oförändrade under tidsperioden. Det som däremot har förändrats är hur undervisningen ute i naturen ska bedrivas då eleverna förväntas lära sig dessa kunskaper. Fram t.o.m. Lpo 94 betonas vikten av att utgå från elevernas egna erfarenheter och iakttagelser ute i naturen. Grunderna i ett naturvetenskapligt arbetssätt sätts i förgrunden till skillnad från tidigare läroplaner, där arbetssättet ses som en väg att väcka ett intresse för naturvetenskapliga kunskaper. Skrivningar om hur barnens iakttagelseförmåga kan utvecklas och vidgas finns inte med i de senaste kursplanerna från 2000 och Lgr 11.

Miljöfostran som motiv för undervisning i naturen har också funnits med under hela tidsperioden. Det övergripande syftet handlar om ansvar och engagemang för natur- och miljöfrågor. Syftet, ansvar och engagemang för natur- och miljöfrågor har varit det samma under tidsperioden som har analyserats. Under 60-talet har miljöfostran en mycket stark ställning i relation till andra motiv i styrdokumentet. Det finns två olika typer av skrivningar som båda finns representerade under 1900-talet. Det ena är mer instrumentellt och handlar om att vi ska skydda och vårda naturen som exempelvis ”Rättigheter och skyldigheter i naturen enligt allemansrätten” (Lgy 11). Det andra skrivsättet som förekommer uttrycker mer emotionella aspekter av miljöfostran. Det uttrycks genom begrepp som uppskatta, umgås med, känna aktning för o.s.v. Båda skrivsätten förekommer parallellt i styrdokumentet fram t.o.m. Lgr 80 men att sätta miljöfostran i relation till emotionella aspekter av naturmötet finns inte med i senare styrdokument.

Inom motivet rekreation beskrivs mötet med naturen som en motvikt till stillasittande skolarbete och att friluftsliv ses som en meningsfull fritidssysselsättning som eleverna ska få möjlighet att skapa ett intresse för. Motivet är oftast kopplat till ämnet idrott och hälsa. Rekreation har funnits med under hela den tidsperiod som har analyserats men har fått en betydligt

---

<sup>1</sup> För översikt i tabell se sid ?? i delstudie 1.

starkare betoning i relation till övriga motiv i de senaste kursplanerna. En förskjutning som skett är att ansvaret för att utveckla en aktiv livsstil och finna värdet med friluftsliv läggs på individen i de senaste kursplanerna för grundskolan. Tidigare har ansvaret även varit skolans och vilka värden som avses har funnits uttryckt i texterna.

Estetisk fostran är det motiv som lägger störst vikt vid själva mötet mellan eleven och naturen. Det har funnits med i styrdokumentet från 1919 och har haft en särskild betoning mellan 1955 och 1969. Naturens skönhetsvärden uttrycks som något givet i texterna och den förskjutning som sker över tid handlar om huruvida eleverna i tidigare dokument bara behöver upptäcka dessa värden till senare dokument där det står att skolan ska lära och hjälpa eleverna att uppleva naturens skönhetsvärden. I senaste kursplanen finns inte skönhetsvärden omnämnt alls utan elever ska samtala om upplevelser av natur- och utomhusvistelser och där kan estetiska upplevelser vara ett möjligt innehåll men inte något givet.

Under en begränsad tidperiod finns motivet att lära sig nyttja naturen med i skolans styrdokument. Det handlar om odling, skogsvård, bär- och svamplockning. Det har inte haft någon framträdande roll och kopplade främst till ämnet hembygds-kunskap som inte längre finns med som ämne i grundskolan.

Naturmötet som social fostran finns med under senare hälften av 1900-talet. Det handlar om att utveckla kamratskap, samarbetsförmåga och möjligheten till samvaro under friare former. Från Lgr 80 finns motivet inte längre representerat.

Studiens diskursanalytiska angreppssätt har bidragit till att kunna belysa skolans utomhuspedagogiska motiv och hur de har förändrats under de senaste 100 åren. Sammanfattningsvis visar delstudien att det naturvetenskapliga motivet dominerar under tidsperioden och att senare kursplaner ger uttryck för ett mer instrumentellt möte med naturen än tidigare kursplaner. Att ta utgångspunkt i elevernas egna iakttagelser, upplevelser och känslor i samband med naturmötet har fått ett betydligt mindre utrymme i dagens styrdokument. De möten vi får uppleva med naturen skapar förutsättningar för vilka relationer och förhållningssätt vi skapar till naturen. Förhoppningsvis kan resultatet från denna studie bidra till kritiska diskussioner om

naturmötets potential i undervisningspraktiken och vilka syften vi anser värdefulla i utbildningssammanhang.

## **Delstudie 2**

Uppsatsens andra delstudie undersöker det miljömoraliska meningsskapande som sker i tre olika naturmötespraktiker som har mötet med naturen som en central utgångspunkt för sin undervisning. Det är Naturskolan, I Ur & Skur-skolor och folkhögskola med utgångspunkt i den radikala friluftstraditionen som undersöks. Denna delstudie ingår i ett större tvärvetenskapligt forskningsprojekt med namnet "Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande". Ett forskningsprojekt som finansierats av Utbildningsvetenskapliga kommittén vid Vetenskapsrådet. Det övergripande syftet med projektet är att fördjupa det vetenskapliga kunskapsunderlaget när det gäller naturmötets roll för undervisning inom utbildning för hållbar utveckling med inriktning mot friluftsliv och utomhuspedagogik. Syftet med delstudien är att undersöka vilka miljömoraliska meningar som skapas i de tre verksamheternas praktik.

Den delstudie som presenteras här är redan publicerad som ett kapitel av Andersson, Rudsberg och Öhman (2015) i forskningsrapporten, Miljödidaktisk lärandeanalys. Rapporten i sin helhet heter Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande (Östman, 2015).

### **Naturskolan – ett naturvetenskapligt och romantiskt språkbruk**

Empirin är insamlad från två olika skolklasser som besöker en Naturskola, belägen i ett naturreservat. Barnen i de båda klasserna är 8-9 år gamla och aktiviteterna leds av två naturskollärare som har stor erfarenhet inom yrket. Huvudaktiviteten handlar om att i smågrupper håva smådjur i bäcken och senare sjön. Djuren samlas o plasttråg och burkar för närmare undersökning och artbestämning. Den analyserade verksamheten stämmer väl överens med de textanalyser som gjorts tidigare inom projektet. Verksamhetens främsta syfte är att lära in ute och även att skapa en känsla för naturen hos barnen. De skillnader i relation till textanalysen som kan noteras är lärandet av normer för naturumgänget och naturidentifikation i form av antropomorfa uttryck.

Eleven konstitueras som skild från naturen i sin vardag men i verksamheten handlar det om att skapa ett möte mellan naturen och eleverna. Detta sker

främst genom ett undersökande, naturvetenskapligt arbetssätt. Eleven konstitueras också som en undersökande människa med ansvar för naturen. Ett exempel är att läraren instruerar hur de ska håva in vattendjur, undersöka dem och samtidigt vara försiktiga med dem och se till att de alltid har vatten.

Den konkreta natur som eleverna möter är omgivningen runt sjön och bäcken samt djuren i och runt bäcken. Naturen konstitueras i verksamheten som skild från människan och något man möter vid ett speciellt tillfälle, på en speciell plats i en speciell aktivitet. Naturen konstitueras som fascinerande, märklig, överraskande men samtidigt som strukturerbar, exempelvis vid artbestämning. Samtidigt skapas också som något barnen kan identifiera sig med, något som har erfarenheter och egenskaper som liknar deras egna. Sammanfattningsvis kan man säga att det i Naturskolan finns två skilda sätt att se på naturen. En naturvetenskaplig natursyn, instrumentell och strukturerbar samt en romantisk natursyn, där naturen framstår som en levande helhet med syften, spännande, organisk, antropomorf.

Lärandet utgår från en upplevelsebaserad kunskap som kan ses som subjektiv och partikulär medan den naturvetenskapliga kunskapen som kan ses som objektiv och generell är det slutliga målet i den studerade verksamheten. Analyserna visar att läraren ofta styr mot en naturvetenskaplig förståelse av naturen medan läraren sällan behöver styra mot själva mötet med naturen. Naturen är i stort sett konstant i barnens fokus.

Vilken roll spelar då landskapet respektive institutionella syften i verksamheten? Då aktiviteterna är planerade och initierade av läraren präglas verksamheten av ett slutet möte med naturen. Mötet med naturen är ett medel för att skapa naturkunskap och naturrelation. Handlingsutrymmet för eleverna är inte stort eftersom aktiviteterna är förutbestämda. Öppna möten uppstår däremot i den lilla gruppen. Vi kan här se att omsorg, vilket uppstår spontant föregår kunskap medan läraren ständigt återför eleverna till det lärande som avses.

Vi har identifierat tre olika typer av etiska/moraliska situationer i verksamheten som studerats. Den vanligaste situationen handlar om att läraren förmedlar normer till eleverna och elever som förmedlar normer mellan varandra. En specifik norm som förekommer inom verksamheten av både

lärare och elever är användandet av ett romantiskt naturspråk. Genom antropomorfa uttryck tillskrivs djur och växter mänskliga egenskaper.

Ett exempel på specifika regler för den givna verksamheten är det vi tidigare skrivit om som användandet av ett romantiskt naturspråk. Lärarna använder ofta antropomorfa uttryck när de pratar om djur och växter och detta är något som eleverna tar efter. Moraliska reaktioner har vi inte sett så ofta och de gånger det förekommer har det skett mellan barn och enskilda djur. Etisk reflektion förekommer ytterst sällan och uppmuntras heller inte av lärarens agerande.

I den Naturskoleverksamhet som vi har undersökt skapas relationer mellan eleverna och naturen på olika sätt. Användandet av det romantiska naturspråket skapar relationer genom naturidentifikation. Genom att prata om djur och växter som om de hade mänskliga egenskaper blir de till subjekt med egna viljor, känslor och åsikter. Detta hamnar ibland i kontrast till det naturvetenskapliga språket där djur och växter beskrivs som objekt, exempelvis vid artbestämning. Ibland skapas det en spänning mellan syftet att skapa en relation till naturen och syftet att skapa vetenskaplig, generell objektiv kunskap om naturen. Men i vissa fall kan vi även se hur dessa olika språkbruk glider i varandra och förstärker varandra. Estetiska omdömen om naturen används av lärare som en vägledning till eleverna om vad som är viktigt att uppmärksamma i undervisningen. Läraren kan säga "... och vilka antenner skalbaggen har" för att göra barn uppmärksamma på vad som kan vara viktigt vid exempelvis en artbestämning. Omdömena används också av läraren till eleverna som moralisk vägledning, exempelvis "vilken fin skalbagge – var rädd om den". Elever emellan kan använda estetiska uttryck för att förstärka upplevelsen genom kommunikation. Naturen framställs som något fascinerande och skapar relationer till de enskilda djur som uppmärksammas.

### **I Ur och Skur-skolan – trivas i naturen och lära sig naturvetenskapliga kunskaper**

Empirin är hämtad från en 10 år gammal friskola som ligger i utkanten av en mellanstor stad. Verksamheten är dokumenterad under fyra heldagar och denna sammanfattning bygger på analyser från två av dessa dagar. Den ena dagen är det skolår 4–5 som gör undersökningar i en blandskog. Eleverna arbetar självständigt i grupper om fem elever utifrån färdiga frågor som lärarna givit dem vid starten. Uppgifterna handlar om att artbestämma

och rita av vanliga växter i olika skikt; översiktligt ange vilka djur som finns; göra en egen beskrivning av skogen, samt rita en karta. Allt ingår i ett större arbetsområde som handlar om att undersöka olika biotoper. Under den andra dagen som analyserats arbetar eleverna i små-grupper med att skapa en lägerplats utifrån vissa givna ramar. De ska skapa en flagga, bygga en trefot och laga mat på stormkök mm. Aktiviteten sker i en skog i närområdet, fem minuters promenad från skolan och platsen är välkänd för eleverna. Eleverna arbetar relativt fritt och tiden är väl tilltagen och skapar utrymme för både lek och avkoppling.

Utifrån våra analyser av I Ur och Skur-verksamheten arbetar man med två olika förhållningssätt till naturen som har skilda pedagogiska syften. Det ena förhållningssättet handlar om att eleverna ska lära sig att trivas i naturen, få en trygghet i att vara ute, få grundläggande friluftsfärdigheter och att det ska bli ”naturligt” för dem att vara ute. Det handlar om aktiviteter som lägerbygge, matlagning och lekar där aktiviteten snarare än naturen står i fokus. Det andra förhållningssättet bygger på den traditionella biologiekursionen. Mötet med naturen står i fokus för lärandet av naturvetenskapliga kunskaper om naturen medan det personliga mötet med naturen inte är något som fokuseras. Analyserna visar inga exempel på att det naturvetenskapliga lärandet skapar någon omsorg om naturen. Elevernas vana att arbeta ute medför att de ofta får stort ansvar och stor frihet, vilket i sin tur ger utrymme för spontana situationer där värdemässiga relationer med naturen etableras. Förutsättningarna för den här typen av relationer verkar öka om aktiviteterna innebär möten med djur eller växter som eleverna kan identifiera sig med på något sätt.

### **Folkhögskola med utgångspunkt i den radikala friluftstraditionen – normer och civilisationskritik**

Analyserna från den radikala friluftstraditionen bygger på observationer och videofilm från en fem dagars vandring i november med folkhögskoleelever. Naturen är ett vildmarksområde men det finns iordningställda rastplatser och vindskydd på vissa ställen. Eleverna har planerat sin vandring själva och genomför den i mindre grupper och i vissa fall ensamma. De flesta är kvinnor i åldern 19–30 år. Syftet med vandringen är att de ska få erfarenheter av friluftsliv i skogsnatur under senhösten utan att använda stormkök eller tält. Elden blir därmed central under vandringen. I det material



som analyserats ingår även en uppföljande utvärdering av färden där eleverna delar sina upplevelser och erfarenheter med varandra vid folkhögskolan.

Analyserna visar att verksamheten är styrd av normer som har en tydlig ideologisk förankring. Utgångspunkten är att en viss typ av friluftsliv har specifika värden – livsvärden. Kravet är att det pågår under längre tid, att det sker naturnära, präglas av enkelhet och att det inte belastar naturen. Det handlar om att leva som en del av naturen i den utsträckning det är möjligt. Till skillnad från Naturskolans verksamhet är det inte naturens egenvärden som står i fokus utan friluftslivets egenvärden. Uppmärksamheten riktas mot det i naturen som ses som en resurs för friluftslivet, exempelvis ved, naturliga skydd för väder och vind osv. Verksamheten är starkt identitetsskapande och inte bara när det gäller friluftsliv, utan även vem man vill bli som människa och vilken livsstil man har. I denna typ av identitetsskapande ligger en stark civilisationskritik där man söker alternativa värden till exempelvis konsumtion och prestationstänkande. Vi har inte observerat några diskussioner eller handlingar som bryter eller ifrågasätter dessa normer. Verksamheten kan därför ses mer som normerande än pluralistisk. Däremot i ett samhälleligt perspektiv kan verksamheten bidra till ökad mångfald genom sitt radikala perspektiv. Det radikala friluftslivet bildar en kontrapunkt som kan skapa möjligheter till kritik och ifrågasättande av det förgivet tagna i vårt samhälle både när det gäller värden och materiell standard.

### **Delstudie 3**

Den tredje delstudien är en vidareutveckling från delstudie två. Det övergripande syftet är att undersöka i vilka sammanhang och på vilka olika sätt elever etablerar moraliska relationer till naturen. Syftet är att identifiera sådana situationer och beskriva under vilka förutsättningar de förekommer och förklara på vilket sätt relationerna etableras i pågående praktik.

Inom den utomhuspedagogiska kursen finns en stark övertygelse om att möten med naturen kan leda till miljömedvetenhet och att människor kan få en positiv attityd till naturen. För att försöka fastställa detta samband har det inom detta forskningsfält gjorts många enkätundersökningar där man försöker mäta människors attityder och uppfattningar om naturen före respektive efter någon form av möte med naturen. Resultaten från dessa studier är väldigt varierande och vissa kan visa signifikanta skillnader medan andra studier inte kan påvisa något samband. För att kunna utveckla

undervisningen inom utomhuspedagogiken behövs fördjupade kunskaper om vilka pedagogiska processer som är involverade i ett eventuellt relationskapande till naturen. Den här studien bygger på antagandet att om mötet med naturen kan påverka människors moraliska relationer till naturen så borde det vara möjligt att identifiera situationer i pågående praktik där moraliska frågor står på spel.

Delstudie 3 är publicerad i tidskriften *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, volym 15, nummer 4, december 2015. Artikeln heter *Moral relations in encounters with nature* (Andersson & Öhman, 2015).

### **Det moraliska meningsskapandet**

Den empiri som analyserats är hämtad från tre olika utomhuspedagogiska praktiker, Naturskolan, I ur och skur skolan samt en folkhögskola relaterad till den radikala friluftstraditionen. Resultaten visar att moraliska relationer till naturen etableras mellan elever och naturen på flera olika sätt. Vi har hittat exempel från typologins alla tre kategorier i den praktik som analyserats. När det gäller två av kategorierna har vi funnit olika typer av exempel som kan sägas utgöra en form av underkategorier. På så sätt har studien bidragit till att utveckla och precisera typologin ytterligare. De moraliska reaktioner som identifierats förekom främst i Naturskolans verksamhet och uppstod i elevernas möten med djur i naturen. En viktig del i undervisningsprocessen är att eleverna använder ett språkspel där djur och växter tillskrivs mänskliga drag i form av antropomorfa uttryck. Det naturvetenskapliga arbetssättet skapar också förutsättningar för eleverna att studera djur och växter på nära håll, vilket verkar bidra till att de också uppfattar mänskliga drag hos dessa.

När det gäller moraliska normer så har två olika typer av situationer identifierats. Den ena är normer i form av formella regler, exempelvis regler kopplade till Allemansrätten. Den andra formen är mer informella, sociala regler som blir specifika i den givna verksamheten. De skapas i den pågående praktiken och är inte alltid explicit uttalade. De generella reglerna som förkommit i den studerade praktiken handlar exempelvis om att inte störa djuren, inte bryta grenar eller slänga skräp. I det exempel som presenteras i studien förmedlar läraren att eleverna måste behandla grodor och paddor på ett särskilt sätt, då de är fridlysta djur. Relationen grundar sig på att de är just fridlysta och det är därmed inte en fråga om sympati för djuret

eller vad som är för djurets bästa eller inte. Hur eleverna ska handla är givet från början och därmed också vilken relation som ska etableras. Under observationerna av olika naturmötespraktiker har vi hittat många specifika normer i form av vanor bland deltagarna. Handlingar som sker vanemässigt och i vissa fall uppmanar också eleverna varandra att rätta sig efter normerna. Ett tydligt och vanligt förekommande exempel är det specifika språkspel som används av lärare och elever, där de pratar om djur och växter som om de hade mänskliga egenskaper. De önskar djur de håller tillbaka i sjön trevlig sommar, läraren säger att några gäss som flyger förbi hälsar god dag osv. Vi har inte observerat någon som ifrågasätter eller argumenterar emot den här formen av språkspel. Genom att djur och växter får mänskliga drag uppstår också situationer där exempelvis ett djur blir ett moraliskt subjekt. Till skillnad från tidigare relationer skapas här en relation mellan två subjekt, barnet och djuret. En relation som innebär ömsesidig respekt och ansvar. De relationer som skapas genom den här typen av språkspel visar sig också få konsekvenser för deltagarnas sätt att behandla djur och växter. I det exempel som lyfts fram har en grupp elever fått till uppgift att undersöka växter i omgivningen och de hittar en liten ekplanta som de pratar om som en bebisek. När de får i uppgift att plocka med sig ett exemplar vill de inte rycka upp plantan för de vill inte skada den lilla bebiseken. Det blir ett exempel på hur språkspelen också styr deltagarnas sätt att handla i relation till naturen.

Etiska reflektioner är inte vanligt förekommande i den praktik som har studerats. De situationer som har identifierats finns bland de vuxna eleverna på folkhögskolan. Även här har två olika typer observerats. Den ena handlar om etisk reflektion kring formella regler och i den andra typen är det etiska reflektioner kring de informella normer som finns inom den givna praktiken. Ett exempel på en formell regel som diskuteras är att det råder eldningsförbud inom ett naturreservat där eleverna vid en folkhögskola har gjort några dagars vandring. Eleverna har upplevt en begränsning i att bara kunna göra upp eld på särskilt avsedda platser i området och vissa grupper har därför brutit mot denna formella regel. I den etiska reflektionen försöker gruppen rättfärdiga sin överträdelse med att det inte funnits någon som helst brandrisk i mitten av ett regnruskigt november. Den relation som först skapas här liknar relationen som skapas till de ovan nämnda fridlysta djuren. När eleverna sedan diskuterar den formella regeln uppstår en ny relation som skiljer sig från de fridlysta djuren. Eleverna blir moraliska subjekt som använder naturen som därmed blir ett objekt. Genom att ta hänsyn till

eldningsrisken argumenterar eleverna att de fortfarande kan ha ansvar för naturen trots att de bryter mot det formella eldningsförbudet. När det kommer till de informella normerna för den givna praktiken har vi observerat flera exempel inom den radikala friluftstraditionen bland eleverna på folkhögskolan. Den vanligaste formen är att de diskuterar olika val av livsstil kopplat till miljöpåverkan. De försöker hitta rationella argument för vad de uppfattar som gott eller rätt i olika sammanhang. Det verkar som den här typen av friluftspraktik skapar utrymme och inspirerar till den här typen av samtal. Den specifika norm som skapas i den här verksamheten handlar om att välja miljövänliga alternativ. I den relation som skapas blir deltagarna ansvarstagande samhällsmedborgare och naturen ett moraliskt objekt som de ska skydda genom miljövänliga val.

Sammanfattningsvis visar studien att moraliska relationer till naturen etableras på flera olika sätt i de utomhuspedagogiska verksamheter som har studerats. Genom att studera pågående praktik med hjälp av den etiska tendensens typologi har vi kunna identifiera moraliska situationer och beskriva de undervisningsprocesser som sker när elever etablerar moraliska relationer till naturen. Vi har kunnat visa att processerna är beroende av flera olika undervisningsförutsättningar, vilket hjälper till att förklara det komplexa med att mäta effekterna av utomhuspedagogik kopplat till människors relation till naturen. En av förutsättningarna för att moraliska relationer ska kunna etableras är det speciella språkspel som lärare och elever använder, då de pratar om djur och växter som om de hade mänskliga egenskaper. Den typen av språkspel skapar förutsättningar för mer personliga relationer till naturen där eleverna skapar personliga ramar för hur de förhåller sig till naturen. Detta skiljer sig då från situationer där lärarna påpekar rådande normer för eleverna och uppmanar dem att följa dessa. Det blir en fråga om att i första fallet känna ansvar medan det i andra fallet handlar om att förväntas ta ett ansvar för naturen. Det finns också exempel där exempelvis läraren använder språkspelet för att guida eleverna i en viss riktning men de försöker få eleverna att själva reflektera över vilka konsekvenser olika handlingar kan få. Undervisningens syfte och form påverkar också elevernas möte med naturen. Det naturvetenskapliga sättet att undersöka djur och växter, där det krävs att eleverna gör nära och noggranna undersökningar skapar också förutsättningar för nära möten med naturen. Just själva mötet med djur verkar stimulera till ett särskilt engagemang och nyfikenhet hos eleverna. Den nära kontakten är också det som skapar förutsättningar för eleverna att uppfatta det de tolkar som mänskliga drag hos

djuren. En annan undervisningsform är det mer öppna mötet med naturen som verkar skapa förutsättningar för mer reflekterande perspektiv på naturen.

### **Det sammantagna resultatet**

Det sammantagna resultatet från uppsatsens tre delstudier visar att motivet att lära sig naturvetenskapliga kunskaper om naturen har varit dominerande i den svenska skolans styrdokument de senaste 100 åren. De senaste kursplanerna ger uttryck för mer instrumentella möten med naturen och att ta utgångspunkt i elevernas egna upplevelser, iakttagelser och känslor har fått ett betydligt mindre utrymme än i tidigare styrdokument. Samtidigt visar resultatet att det finns naturmötespraktiker utanför skolan som har ett uttalat syfte att skapa relationer mellan elever och naturen. Resultatet visar att undervisningens syfte påverkar elevernas relationsskapande i dessa naturmötespraktiker. Då det handlar om att lära sig naturvetenskapliga kunskaper etableras ofta en mer instrumentell relation till naturen. I praktiker där syftet handlar om att skapa en vana och trygghet i att vara i naturen kan det istället öppna upp för mer känslomässiga relationer till naturen. Resultatet visar att relationer skapas på olika sätt där vissa är mer personliga och förutsätter ett känslomässigt engagemang medan andra handlar om att förhålla sig till normer som inbegrips i den pågående praktiken. En norm kan exempelvis handla om att man förutsätts tycka om att vara ute i naturen. Resultatet visar också att det i vissa fall förekommer en spänning mellan olika syften i verksamheten, exempelvis då läraren genom ett naturvetenskapligt språkbruk pratar om djur som objekt och ibland beskriver djuren som subjekt genom ett romantiskt naturspråk.

Det förekommer ett moraliskt meningsskapande och relationsskapande processer i de naturmötespraktiker vi undersökt. Samtidigt beskriver de senaste styrdokumentet företrädevis instrumentella möten med naturen och i den praktik som undersökts så sätts inte det moraliska och känslomässiga relationsskapandet i förgrunden.

## **Diskussion**

Syftet med uppsatsen var att undersöka naturmöten som undervisningspraktik. Genom ett diskursanalytiskt angreppssätt har motiven för att undervisa i naturen undersökts utifrån skolans styrdokument från 1878 fram till dagens läroplan. Det miljömoraliska meningsskapandet har undersökts

vid tre olika naturmötespraktiker genom ett tvärvetenskapligt perspektiv och utifrån en språkspelsanalys har processerna kring miljömoraliskt meningsskapande undersökts vid de tre naturmötespraktikerna.

Resultatet av uppsatsens tre delstudier visar att mötet med naturen har varit en del av den svenska skolans undervisningspraktik sedan folkskolans införande fram till dagens läroplan. Det visar också upp en komplex bild av motiv i styrdokumentet, motiv som har förändrats och motiv som har försvunnit över tid. Det finns också motiv som förkommer i den utomhuspedagogiska forskningsöversikten som inte finns representerade i svenska skolans styrdokument, som exempelvis teambuilding, utvecklande av livskvalitet och personlig utveckling. När det gäller det miljömoraliska lärandet visar resultatet att det skapas olika förhållningssätt till naturen inom de tre naturmötespraktiker som har undersökts. I Naturskolans verksamhet skapas både ett naturvetenskapligt och ett romantiskt förhållningssätt till naturen. Även i I Ur & Skur-verksamheten skapas ett naturvetenskapligt förhållningssätt men här skapas också ett förhållningssätt som bygger på att eleverna ska lära sig att tycka om att vara i naturen. När det gäller folkhögskoleutbildning med utgångspunkt i en radikal friluftstradition visar resultaten ett normstyrt förhållningssätt i relation till naturen. Det handlar om att leva i naturen på ett bestämt sätt utifrån specifika värden. Resultatet kommer i följande avsnitt diskuteras i relation till det utomhuspedagogiska forskningslägrets och slutligen i relation till tänkbara didaktiska konsekvenser.

### **Utomhuspedagogiska motiv och svenska skolans styrdokument**

Den komplexitet och mängd av motiv som beskrivs i forskningsöversikten återspeglas också i den svenska skolans utomhuspedagogiska tradition. Studien visar att det förekommer sex olika motiv för undervisning i naturen under den tidsperiod som har analyserats och att motiven kan innefatta både en undervisningsform och ett innehåll. Blandningen mellan innehåll och form i styrdokumentet kan kopplas till Quay och Seamans (2013) beskrivning av det cykliska förhållandet mellan innehåll och undervisningsform som kännetecknat utomhuspedagogikens historiska utveckling i USA.

Utifrån den analys som gjorts i delstudie 1 framgår att skolans utomhuspedagogiska tradition inte representerat ett eget tydligt innehåll eller undervisningsform utan följer i stort rådande samhällsnormer. Det befäster den kritik som riktats mot fältet att försöka legitimera sig med motiv genom att

”passa in” i den rådande samhällsdebatten (Brookes, 2002; Higgins, 2003; Nicol, 2003, 2014). Ett exempel på det är motivet miljöfostran som får en framträdande plats i förhållande till andra motiv under slutet av 50-talet och hela 60-talet, en tidsperiod då miljörörelsen var starkt på framväxt i samhället i stort (se exempelvis Sandell et al., 2015; Sandell & Sörlin, 2008). Det stämmer också väl överens med Quays och Seamans (2013) historiska analys av den utomhuspedagogiska traditionen framväst i USA. En intressant avvikelse från detta är motivet att *utveckla naturvetenskapliga kunskaper om naturen* och undervisningsformen som utgår från elevernas egna iakttagelser. Det har varit ett viktigt motiv ända fram till och med Lpo 94. I Lgr 11 är det däremot tydligt definierat vad som ska studeras i naturen. I svenska styrdokument syns alltså inte den cykliska utveckling som så tydligt kännetecknat den nordamerikanska utvecklingen (Quay & Seaman 2013).

Delstudie 1 visar att utomhuspedagogikens ursprungliga motiv att lära sig naturvetenskapliga kunskaper och ett naturvetenskapligt arbetssätt är det som dominerat över tid i styrdokumentet. Det är också ett motiv som finns tydligt representerat även internationellt sett. Här kan man tänka sig att någon form av förändring kunde ha skett när det gäller vilka kunskaper om naturen som kan vara meningsfulla. Ett alternativt innehåll är exempelvis möjligheten att få uppleva naturen estetiskt, moraliskt, praktiskt och känslomässigt som ett värdefullt komplement till en faktabaserad, naturvetenskaplig förståelse av naturen (Martin, 2010; Sandell & Öhman, 2010).

Att det elevcentrerade arbetet och betoningen på elevers egna iakttagelser försvunnit och ersatts med tydliga instruktioner om både form och innehåll i Lgr 11 skulle kunna ses som en konsekvens av en resultatfokuserad läroplan. Wahlström (2016) beskriver Lgr 11 som en läroplan där vikten av mätbara mål är tydlig. Ett liknade resonemang förs av Cooper (2000) som poängterar att en stark målträngsel i styrdokument i Storbritannien kan motverka, exempelvis ämnesövergripande kunskaper. Då målen är många och dessutom ska vara tydligt mätbara kan det vara svårt för lärare att se utrymme för undervisningsformer där kunskapsobjektet ska utgå från elevers upptäckarglädje och egna iakttagelser.

Nicol (2003) framhåller att det starkaste argumentet för utomhuspedagogik i skolan är Agenda 21 och utbildning för hållbar utveckling. Ett anmärkningsvärt resultat från delstudie 1 är att naturmötets roll nästan är helt borta i nuvarande läroplan när det gäller miljöfostran. I de få sammanhang

det beskrivs handlar det om att känna till allemansrätten i samband med utevistelser. Inom det utomhuspedagogiskaforskningsfältet lyfts miljöfostran fram som en av de viktigaste potentialerna för naturmötets roll i utbildningen. Det bygger på att skapa en känsla av samhörighet med naturen, att moraliska situationer kan uppkomma i undervisningssituationen och som en grund för en relationell miljöetik som just bygger på människors känslomässiga relationer till naturen (Bonnett, 2007, 2013; Nicol, 2014; Sandell & Öhman, 2010, 2013; Öhman & Sandell, 2016). De emotionella delarna av miljöfostran har varit väl framskrivet i tidigare styrdokument men har helt försvunnit med de senaste kursplanerna. Skrivningar om att uppleva och *känna* ansvar för naturen har förskjutits till att *ta* ett ansvar och ha kännedom om rättigheter och skyldigheter enligt allemansrätten. I de styrdokument som betonat känslan i samband med ansvaret för naturen kopplas miljöfostran oftast samman med motivet estetisk fostran. Känslan för naturens skönhet skrivs fram som en förutsättning för elevens ansvarskänsla. Från Lpo-94 och fram till dagens styrdokument finns inga kopplingar mellan skönhetsvärden och miljöfostran kvar.

En annan del av naturmötets potential som lyfts fram i forskningsöversikten när det gäller miljöfostran är tanken om att det enkla livet och rika naturupplevelser i naturen kan leda till ett engagemang för naturen (Sandell & Öhman, 2010). Detta perspektiv kan kopplas till tidigare skrivningar i styrdokumentet som handlar om att uppleva naturens skönhet och känna aktning för naturen, men finns inte med i nuvarande kursplaner. En av förklaringarna till detta skulle kunna vara övergången från miljöundervisning till undervisning för hållbar utveckling och den problematik som flera forskare (Kopnina, 2012; Nicol, 2014; Sandell & Öhman, 2010) pekar på. En av orsakerna som de beskriver är att det pluralistiska perspektivet på utbildning för hållbar utveckling oftast utgår från en antropocentrisk utgångspunkt där mänskliga behov sätts före naturens behov. De menar också att det pluralistiska perspektivet inom hållbar utveckling har bidragit till en satsning på att utveckla nya undervisningsmetoder i klassrummet, kanske på bekostnad av att undersöka naturmötets potential. Naturmötets potential i relation till miljöfostran diskuteras vidare under rubriken, Naturmöten och relationsskapande.

Delstudie 1 visar också att rekreativmotivet har fått ett väldigt stort utrymme i relation till övriga motiv i den senaste Läroplanen från 2011. Fritidsliv och utomhuspedagogik har till stora delar blivit flyttat till skolämnet



idrott och hälsa. Diskussionen kring detta beskrivs senare i texten under rubriken, Utomhuspedagogik och skolämnet idrott och hälsa.

Utomhuspedagogikens svårigheter med att finna stöd och legitimering samt strävan efter att ”passa in” återspeglar sig i resultatet. Precis som beskrivs i forskningsöversikten finns ingen tydlig agenda för vilka syften utomhuspedagogiken förväntas uppfylla eller vilka som skulle vara särskilt lämpade för just undervisning i naturen. Motiven har växlat och förändrats över tid utan någon tydlig plan. Det enda motiv som avviker är som beskrivits tidigare *att lära sig naturvetenskapliga kunskaper om naturen*, vilket haft legitimitet under hela den tidsperiod som har studerats.

Flera forskare betonar helhetsperspektivet som en av styrkorna med utomhuspedagogiken (se exempelvis Higgins, 2003; Gray & Martin, 2012). Wahlström (2016) framhåller att den senaste läroplanen, Lgr 11 har ett snävt kunskapsbegrepp som inte betonar ämnesövergripande kompetenser, vilket kan begränsa möjligheterna för ämnesövergripande kunskapsområden samt vara en av orsakerna till att utomhuspedagogik främst reducerats till ämnet idrott och hälsa. Gray och Martin (2012) poängterar också att det finns en risk med att utgå från starkt preciserade syften, då öppenheten i mötet kan gå förlorat. De menar att det också kan leda till att naturen blir en kuliss, platsnärvaro är något som även Mikael (2017) tar upp som en viktig aspekt om ett möte med naturen ska bli möjligt. Ett annat sätt att se på utomhuspedagogikens placering i relation till olika ämnen lyfts av Bonnett (2007) som förordar ett mer pluralistiskt perspektiv. Han menar att det kan uppnås genom att möta naturen i flera olika ämnen och på så sätt få möjligheten att möta naturen utifrån olika syften och attityder.

## **Naturmöten**

Inom de flesta motiv som identifierats i skolans styrdokument tillskrivs naturen ett instrumentellt värde och det är egentligen bara under den första hälften av 1900-talet som det finns skrivningar där naturens egenvärden ges utrymme. Det medför också att själva mötet med naturen sällan står i fokus för undervisningen. Ofta blir naturen en kuliss som exempelvis vid fysiska aktiviteter eller att plantor och djur lika gärna kan studeras i klassrummet. Att mötet med naturen får en underordnad roll vid aktiviteter vars huvudsyfte exempelvis är fysisk aktivitet beskrivs av Sandell (2015) och Mikael (2017). Det betyder att det är ett slutet möte och att naturen inte kan få

något annat än ett instrumentellt värde i den typen av aktiviteter. Även utomhuspedagogisk forskning har i stor utsträckning ägnat sig åt kvantifierbara mål och verkar ha haft svårt att hitta metoder som kan identifiera värden som exempelvis känslor och estetiska upplevelser (Nicol, 2014). Det kan medföra en risk att utomhuspedagogik i likhet med Nicols (2003) resonemang, reduceras till tekniska färdigheter i olika utomhusaktiviteter. Långsiktiga mål som är svåra att mäta hamnar enligt Wahlström (2016) dessutom inte sällan i skymundan i en resultatstyrd skola, vilket också kan vara en bidragande orsak.

De verksamheter som analyserats erbjuder olika typer av möten med naturen men det oftast slutna, instrumentella möten. Naturskolans och I Ur och Skur-skolans verksamhet är tydligt aktivitetsstyrd och även leken är inplanerad och initierad av läraren. Verksamheterna präglas därför av ett slutet naturmöte där mötet är ett medel för att skapa kunskaper om naturen och positiva relationer till naturen. I den studerade verksamheten ges litet handlingsutrymme för eleverna, då verksamhetens aktiviteter är förutbestämda. Resultaten visar däremot att öppna möten kan uppstå i den lilla gruppen, i upplevelsen och i situationen, men är begränsade till det som sker i den påbjudna aktiviteten. Läraren styr oftast aktivt tillbaka till det slutna mötet. Vi kan här se att omsorg, vilket är något som uppstår spontant, föregår kunskap i elevernas perspektiv. Läraren måste därför ständigt återföra eleverna till det lärande som avses.

## **Utomhuspedagogik och skolämnet idrott och hälsa**

Resultatet från delstudie 1 visar att rekreativmotivet har fått ett stort utrymme i relation till övriga motiv i den senaste Läroplanen från 2011. Det stämmer väl överens med Backman (2016) och Mikael (2017) som menar att friluftsliv och utomhuspedagogik till stora delar har blivit en del av innehållet i idrottsämnet, en utveckling som även skett i länder som Storbritannien, Nya Zeeland, Australien, Kanada, Singapore och delar av USA. I Lgr 80 ändras också ansvaret för friluftsdagar från att ha varit hela skolans ansvar till att bli idrottsämnets ansvar. Detta har bidragit till att friluftsliv och utevistelse har blivit mer baserat på fysiska aktiviteter i sig. Fokus hamnar på lärande av färdigheter och elevernas fysiska utveckling (Backman, 2016; Mikael, 2017). Även Higgins (2003) poängterar att flera länder har placerat utomhuspedagogiken i idrottsämnet, vilket har medfört att fysiska rekreativvärden blir dominerande. Han menar att detta har bidragit till en polarisering av den utomhuspedagogiska traditionen, där undervisning

för hållbar utveckling har utvecklats till ett eget fält och utomhuspedagogik har reducerats till utomhusaktiviteter i rekreationssyfte, 'Adventure education'. Intressant här är att själva mötet med naturen verkar fått en underordnad roll inom bådafälten.

Utifrån resultaten i delstudie 1 fanns det andra rekreativvärden uttryckta i tidigare styrdokument, som exempelvis avkoppling från vardagens skolarbete, vilket även kan ha påverkat innehållet till viss del. Flera forskare menar att en relation till naturen skulle kunna bidra till ökad livskvalitet hos människor genom ett existentiellt värde (Martin, 2012; Sandell & Sörlin, 2000; Sandell & Öhman 2010; Tordsson, 2003; Öhman & Sandell, 2016). Det beskrivs på engelska som 'connectednes', att uppleva samhörighet med naturen (Beery, 2012) och finns inte framskrivet som en del av rekreativmotivet i dagens styrdokument. Denna typ av värden menar Brown (2006) har en helt annan värdegrund än idrottens värden. Även Backman (2016) poängterar idrottsrörelsens fokus på prestation och fysiskaktivitet kontra de värden som friluftstraditionen grundats på, där upplevelser står i fokus. Den här paradoxen verkar vara svår att hantera inom idrottsämnet då det är tydligt att de idrottsliga värdena verkar fått företräde. Även om begreppet friluftsliv är väl framskrivet i styrdokumenten visar Backman (2016) att det ofta reduceras till tekniska friluftsfärdigheter som inte kan kopplas till hälsa i ett existentiellt perspektiv. Samtidigt poängterar Martin (2010) att idrottsämnet är det enda ämne där elever får kunskaper och färdigheter som gör det möjligt att vistas i naturen på ett säkert och bekvämt sätt, vilket är själva förutsättningen för att ett naturmöte ska ske.

Ett annat perspektiv som beskrivs i forskningsöversikten är att se mötet med naturen som ett alternativt kroppsmöte. Det är ett intressant motiv särskilt i dagens samhälle där många brottas med rådande kroppsideal. Detta motiv finns inte med i skolans styrdokument under den tidsperiod som undersökts. Just förhållandet till den egna kroppen och snäva normer för kroppsliga ideal är en problematik som också beskrivs inom idrottsdidaktisk forskning (Quennerstedt & Larsson, 2015; Öhman, 2007). Öhman och Öhman (2011) menar att rörelseaktiviteter i naturen skulle kunna skapa möjligheter till alternativa kroppsmöten, möten där värdet ligger i just mötet utan krav på prestation och utan en normalisering mot bestämda rörelsemönster och kroppsideal som ofta är fallet inom idrottsrörelsens praktik.

Gray och Martin (2012) diskuterar utomhus pedagogikens placering i skolans styrdokument med anledning av de skolreformer som nyligen genomförts i Australien. De menar att utomhuspedagogiken inte har någon tydlig plats i de nya reformer som planeras och att den placering det har idag i ämnet idrott och hälsa har inneburit att naturrelationsskapande aspekter har gott förlorade. Diskussionen är intressant att jämföra med eftersom resultatet visar på liknande utveckling i Sverige, dels genom att antalet motiv minskar men också utomhuspedagogikens placering i idrottsämnet. Gray och Martin (2012) menar att utomhuspedagogisk forskning har en blind fläck när det kommer till naturmötets potential i ett vidare hälsoperspektiv.

## **Relationsskapande naturmöten**

Elevers möjligheter till att få en känsla av samhörighet med naturen har varit väl framskrivet i skolans styrdokument men har helt försvunnit från Lgr 80. Flera forskare menar att den relationsskapande aspekten är en av naturmötets främsta potentialer för flera utomhuspedagogiska syften (Gray & Martin, 2012; Nicol, 2014; Sandell & Öhman, 2010). Att det har försvunnit från skolans styrdokument innebär inte att elever inte skapar relationer till naturen i de möten som sker. Utifrån Sandells (2015) ekostrategiska begreppsram som beskrivits tidigare i bakgrunden skapas alltid relationer till naturen då vi möter den. Däremot skapas olika relationer beroende på vilka aktiviteter man gör och i ett skolsammanhang, vilken undervisning som bedrivs. Då flera motiv bygger på ett känslomässigt, personligt relationsskapande är det intressant att fundera över vad det kan få för konsekvenser att just den aspekten har försvunnit. Relationer som skapas exempelvis vid instrumentella möten som biologiexkursioner och fysiska uteaktiviteter ses kanske inte som relationsskapande då andra syften står i fokus. På så sätt kan frågor om vilka relationer och förhållningssätt till naturen som erbjuds hamna i skymundan.

Resultaten visar att moraliska relationer till naturen skapas i naturmötespraktiker och att det kan ske på olika sätt beroende av undervisningens situationsbundna förutsättningar. Det kan förklara den variation av resultat som beskrivits tidigare i forskningsöversikten, exempelvis de resultat som för- och efterstudier uppvisar när det gäller att mäta människors attityder till naturen (Bradley et al., 1999; Johnson & Manoli, 2008). Processerna kring skapandet av moraliska relationer är beroende av många olika faktorer i undervisningspraktiken.

Delstudie 2 och 3 visar att det naturvetenskapliga undersökandet som kräver en noggrann granskning av växter och djur skapar en nära kontakt mellan eleverna och naturen. Mötet med djur verkar vara särskilt engagerande. Det som verkar vara betydelsefullt för att den här typen av relationer ska uppstå är att eleverna inte bara fångar djuren. De får också möjlighet att göra dem till "sina egna" en stund. I den undersökta praktiken framgår att eleverna ger djuren egna namn, pratar med dem och att det i vissa fall är svårt att lämna djuren när det är dags att resa hem. Den nära kontakten verkar också vara en av förutsättningarna för att elever ska kunna uppfatta det som de tolkar som mänskliga drag hos framför allt djur, exempelvis att djuren försöker kommunicera med dem. Detta kan också kopplas till Naess (1995) beskrivning av naturidentifikation som handlar om att våra känslomässiga relationer till naturen handlar om vår förmåga att kunna identifiera oss med den.

Resultaten visar att naturidentifikation bland annat skapas genom användandet av ett romantiskt naturspråk där naturen ses som en spännande, organisk, levande helhet som har inneboende syften. Naturen idealiseras och det vackra framhålls. Naturidentifikation sker genom att naturen ges antropomorfa egenskaper, ett romantiskt naturspråk där naturen ges mänskliga egenskaper. Genom att prata om djur och växter som om de hade mänskliga drag skapas en personlig relation till naturen. I detta språk blir djuren ibland till subjekt med egen vilja, känslor, åsikter, etc. Växter och djur tillskrivs inte bara mänskliga egenskaper utan blir då även *moraliska subjekt*, varelser med moraliskt ansvar för sina handlingar.

Detta kontrasterar mot det naturvetenskapliga språket där naturen beskrivs utan att det beskrivande subjektet involveras i beskrivningen. Det naturvetenskapliga språket finns t.ex. vid artbestämning, tal om "anpassning" och andra naturvetenskapliga begrepp som läraren använder. Djuren framträder i detta språk som *moraliska objekt*. I dessa fall framstår eleverna som subjekt som får eller känner ansvar för objektet, naturen. I vissa fall särskilt i situationer där det romantiska naturspråket används skapas en relation mellan två subjekt. I det fallet blir det en ömsesidig respekt som förväntas.

På detta sätt skapas ibland en spänning mellan syftet att skapa en relation till naturen genom ex. identifikation, romantiskt naturspråk och syftet att aktiviteten ska resultera i "vetenskaplig" generell, objektiv kunskap. Men dessa syften kan även glida över i varandra och förstärka varandra. Läraren

kan exempelvis använda naturspråket för att få barnen att rikta sin uppmärksamhet mot något särskilt i naturen. Det kan exempelvis vara fåglar som flyger förbi som man sedan artbestämmer. I verksamheten finns alltså en spänning mellan dessa förhållningssätt, på så vis att läraren aktivt måste återföra till det naturvetenskapliga då det mer romantiska förhållningssättet tycks uppstå spontant.

Ovanstående resonemang kan också jämföras med de moraliska normer för hur människor bör handla som förekommer i verksamheterna. Oftast förmedlas de från läraren till eleverna, exempelvis genom att säga att de ska vara rädda om djuren de undersöker. I de fall vi kan se att eleverna har etablerat en nära känslomässig relation till exempelvis djuren har vi också sett hur det kan påverka deras handlingar. I det ena fallet uppmanas elever att ta ansvar för naturen genom att handla på ett visst sätt och i det andra fallet är det deras egen känsla som styr vad de uppfattar som rätt eller fel handling. Det är troligt att den typen av eget övervägande kräver ett större känslomässigt engagemang hos eleverna. Det är också troligt att personliga relationer är något eleverna kan bära med sig och beakta i andra liknande situationer där moraliska frågor står på spel. Detta skulle också kunna innebära just en känsla av samhörighet med naturen något som Beery (2013) och Dutcher et al. (2007) ser som den viktigaste potentialen med naturmötet i relation till miljöfostran. Även Bonnett (2007) menar att en känslomässig upplevelse av naturens värden är något annat än ett rationellt distanserat sätt att tänka om naturen och kognitivt värdera den. Detta kräver att vi är närvarande på plats i naturen, känna respekt och omsorg för naturen grundat estetiska och moraliska egenvärden. Utifrån resultaten i delstudie 1 och 2 finns det starka skäl att tro att mötet med naturen kan vidga människors perspektiv på miljö och etik.

## **Didaktiska konsekvenser**

En viktig uppgift för det utomhuspedagogiska forskningsfältet är att fortsätta undersöka naturmötets potential och särskilt när det gäller de relationsskapande aspekterna. Frågan om naturmötets potential blir också viktig i relation till vilka syften man vill uppnå med utomhuspedagogiken. Om utomhuspedagogik ska vara en del av skolans undervisningspraktik behöver den få en tydligare roll och därmed en tydligare framskrivning i styrdokument. Utomhuspedagogiken behöver utgå från egna motiv som grundar sig på den forskning som finns och inte enbart följa samhällsliga trender

eller förgivettaganden utan tydlig grund. En god forskningsgrund kan också skapa möjligheter för lärare göra forskningsbaserade didaktiska val i relation till undervisningens syften och innehåll.

Utomhuspedagogiska motiv är också intressanta i relation till frågan om utbildning som kontinuitet eller förändring. Vill man uppnå en samhällsförändring när det gäller människors normer och värderingar i relation till naturen eller handlar utbildningens syfte om samhällsbevarande? Det blir svårt att skapa utbildning för förändring om utomhuspedagogiken följer rådande samhällstrender eller grundar sig på lärares personliga övertygelser.

Själva mötet med naturen och de värden det kan tänkas innebära i form av estetiska, moraliska, praktiska och känslomässiga upplevelser behöver ägnas särskild uppmärksamhet, inte minst med tanke på att dagens målstyrda skola har en tendens att åsidosätta den här typen av kunskaper och erfarenheter. Wahlström (2016) menar att dagens styrdokument fokuserar på kunskapsresultat snarare än processer, vilket kan leda till att innehållet främst görs mätbart och instrumentellt. Även Mikael (2017) pekar på potentialen med själva mötet med naturen och föreslår en platsresponsiv friluftsupervisning i skolan som ett sätt att tydliggöra naturmötet.

En annan viktig fråga för lärare är etiska aspekter av undervisningen. Att bedriva undervisning där moraliska reaktioner är en del av undervisningen innebär också ett stort ansvar. Hur kan lärare hantera elevers känslomässiga reaktioner? Vilka typer av reaktioner accepteras i undervisningen? Finns det möjlighet att ifrågasätta normer och vilka relationer till naturen accepteras i undervisningspraktiken? Det behövs också mer forskning kring vilka pedagogiska naturmöten som kan tänkas erbjuda den här typen av relationsskapande.

I diskussionen om att tydliggöra de utomhuspedagogiska motiven finns också en problematik. Att ha tydliga syften med undervisningen utan att förlora öppenheten för oväntade möten och reaktioner kan vara en svår balansgång. Gray och Martin (2012) menar att med ett tydligt syfte kan också öppenheten gå förlorad. Även Bonnett (2007) lyfter problematiken med att en allt för tydlig styrning kan leda till att ”rätta” relationer till naturen skapas. Ofta föreslås ämnesövergripande undervisning när det handlar om utomhuspedagogik men Bonnett (2007) menar att mötet med naturen i olika ämneskulturer kan öppna upp för olika sätt att möta och förhålla

sig till naturen. Därför behöver undervisningen i naturen ge förutsättningar för öppna möten där elever får möjlighet att skapa sina egna relationer till naturen. Även diskussioner om värden och etik behöver bli mer förekommande i den pedagogiska verksamheten för att ge plats för etiskt och känslomässigt baserade kunskaper om naturen.



## Referenslista

- Allison, Pete, Carr, David, & Meldrum, George (2012). Potential for excellence: Interdisciplinary learning outdoors as a moral enterprise. *Curriculum Journal*, 23(1), 43–58.
- Almqvist, Jonas, Kronlid, David O., Quennerstedt, Mikael, Öhman, Marie, Öhman, Johan, & Östman, Leif (2008). Pragmatiska studier av Meningsskapande. *Utbildning och Demokrati*, 17(3), 11–24.
- Andersson, Karin, Rudsberg, Karin, & Öhman, Johan (2015). Miljödidaktisk lärandeanalys. I Leif Östman (Red.), *Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande* (s. 235–254). Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Didactica Upsaliensia 8. Uppsala.
- Andersson, Karin & Öhman, Johan (2015). Moral relations in encounters with nature. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(4), 310–329.
- Anvisningar för folkskolans friluftsdagar*. 1942: Kungliga Skolöverstyrelsen. Stockholm: P.A. Norstedt och söner
- Backman, Erik (2008). What is valued in friluftsliv within PE teacher education? — Swedish PE teacher educators' thoughts about friluftsliv analysed through the perspective of Pierre Bourdieu. *Sport Education and Society*, 13(1), 61–76.
- Backman, Erik (2010). *Friluftsliv in Swedish Physical Education – a struggle of values*. Educational and Sociological Perspectives. Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Stockholm.
- Backman, Erik (2011). What controls the teaching of friluftsliv? Analysing a pedagogic discourse within Swedish physical education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 11(1), 51–65.
- Backman, Erik (2016). Teaching trainee teachers about outdoor education. In Barbara Humberstone, Heather Prince, & Karla A. Henderson, (Eds.), *Routledge International Handbook of Outdoor Studies* (s. 121–130). Routledge International Press, Abingdon, Oxon.
- Beery, Thomas H. (2013). Nordic in nature: Friluftsliv and environmental connectedness. *Environmental Education Research*, 19(1), 94–117.
- Bergström, Göran, & Boréus, Kristina (2012). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text-och diskursanalys*. Studentlitteratur.
- Biesta, Gert, J.J. & Burbules, Nicolas, C. (2003). *Pragmatism and Educational Research*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.

- Bonnett, Michael (2007). "Environmental Education and the Issue of Nature." *Journal of Curriculum Studies*, 39(6): 707-721.
- Bonnett, Michael (2013). Sustainable development, environmental education, and the significance of being in place. *The Curriculum Journal*, 24(2), 250-271.
- Bradley, Jennifer C., Waliczek, T. M., & Zajicek, J. M. (1999). Relationship between environmental knowledge and environmental attitude of high school students. *The Journal of Environmental Education*, 30(3), 17-21.
- Brookes, Andrew (2002). Lost in the Australian bush: Outdoor education as curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 34(4), 405-425.
- Brown, Mike (2006). Adventure education and physical education. In David Kirk, Doune Macdonald, & Mary O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical education* (s. 685-702). London: Sage Publications Ltd.
- Buzzelli, Carry A. (1997). Origins, differences, and the origins of differences in moral development: Parent-child discourse as moral activity. *Developmental Review*, 17, 101-109.
- Brügge, Britta Glantz, Matz, & Sandell, Klas (Red.). (2007). *Friluftslivets pedagogik: För kunskap, känsla och livs-kvalitet*. Stockholm: Liber.
- Carpenter, Cathryn, & Harper, Nevin (2016). Health and wellbeing benefits of activities in the outdoors. In Barbara Humberstone, Heather Prince, & Karla A. Henderson (Eds.) *Routledge International Handbook of Outdoor Studies* (s. 59-68). Routledge International Press, Abingdon, Oxon.
- Carson, Rachel. (1962). *Silent spring*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Clark, Gordon (1997). The educational value of the rural trail: a short walk in the Landshire countryside. *Journal of Geography in Higher Education*, 21(3), 349-362.
- Cooper, Geoff (2000). Opportunities for Outdoor Education in the new National Curriculum. *Horizons*, 4, 26-29.
- Crawford, Paul Duncan (2001). Educating for moral ability: Reflections on moral development based on Vygotsky's theory of concept formation. *Journal of Moral Education*, 30(2), 113-129.
- Dahlgren, Lars Ove, & Szczepanski, Anders (2004). Rum för lärande – några reflektioner om utomhusdidaktikens särart. I Iann Lundegård, Per-Olof Wickman, & Ammi Wohlin (Red.) *Utomhusdidaktik* (s. 9-24). Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, John & Bentley, Arthur F. (1949/1991). Knowing and the known. I Jo Ann Boydston (Ed.) *The Later Works, 1925-1953*, Vol.16:1949-1952, s 1-294. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Dutcher, Daniel D., Finley, James C., Luloff, A. E., & Buttolph Johnson, Janet (2007). Connectivity with nature as a measure of environmental values. *Environment and Behavior*, 39(4), 474–493.
- Englund, Tomas (1986): *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenchip Education*. Lund: Studentlitteratur/Chartwell-Bratt.
- Friluftsverksamheten i skolan*. 1970: Skolöverstyrelsen. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Grahn, Patrik (2012). Natur och hälsa i en alltmer urban livsmiljö. *Socialmedicinsk tidskrift*, 89(3), 207-216.
- Gray, Tonia, & Martin, Peter (2012). The role and place of outdoor education in the Australian national curriculum. *Australian Journal of Outdoor Education*, 16(1), 39–50.
- Gustavsson, Michael (1999). Text och textobjekt I Carl Anders Säfström, & Leif Östman (Red.), *Textanalys: Introduktion till syftesrelaterad kritik*. (s.37-56). Lund: Studentlitteratur.
- Hansson, Petra (2014). *Text, Place and Mobility: Investigations of Outdoor Education, Ecocriticism and Environmental Meaning Making*. Doktorsavhandling Universitatis Upsaliensis Uppsala.
- Hendersen, Bob, & Vikander, Nils (Eds.). (2007). *Nature First: Outdoor Life the Friluftsliv Way*. Toronto: National Heritage Books.
- Higgins, Peter (2003). Outdoor Education in the UK: A journey with an uncertain destination? In Barbara Humberstone, Heather Brown, & Kaye Richards (Eds.), *Whose Journeys? The Outdoors and Adventure as Social and Cultural Phenomena: Critical explorations of relations between individuals, 'others' and the environment* (s. 131-148). Cumbria: Fingerprints, Barrow-in-Furness, UK.
- Humberstone, Barbara, Brown, Heather & Richards, Kaye (2003). The Outdoors and Adventure as Social and Cultural Phenomena. In Barbara Humberstone, Heather Brown, & Kaye Richards (Eds.), *Whose Journeys? The Outdoors and Adventure as Social and Cultural Phenomena: Critical explorations of relations between individuals, 'others' and the environment* (s. 7-12). Cumbria: Fingerprints, Barrow-in-Furness, UK.
- I Ur & Skur. (u.å.). *En beskrivning av verksamheten*. Hämtad 22 mars, 2005, från Friluftsförbundet hemsida, <http://www.friluftsförbundet.se/iurochskur>.
- Isberg, Roger (1991). *Färd: Möte – människa – natur*. Krylbo, Sweden: Sjöviks folkhögskola.

- Johansson, Annie-Maj & Wickman, Per-Olof (2012). Vad ska elever lära sig angående naturvetenskaplig verksamhet – En analys av svenska läro-planer för grundskolan under 50 år. *Nordina*, 8(3), 197-212.
- Johnson, Bruce, & Manoli, Constantionos C. (2008). Using Bogner and Wiseman's model of ecological values to measure the impact of an earth education programme on children's environmental perceptions. *Environmental Education Research*, 14(2), 115–127.
- Kopnina, Helen (2012). Education for sustainable development (ESD): the turn away from 'environment' in environmental education? *Environmental Education research*. 18(5), 699–717.
- Kronlid, David O. (2015). Miljöetiska naturmötesanalyser. I Leif Östman (Red.) *Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande* (s. 109–126). Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Didactica Upsaliensia 8.Uppsala.
- Kronlid, David O., Sandel, Klas, Svennbeck, Margareta, Öhman, Johan, & Östman, Leif (2015). LED-modellen: ett tvärvetenskapligt analyschema. I Leif Östman (Red.) *Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande* (s. 127–148). Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Didactica Upsaliensia 8.Uppsala.
- Kursplaner för grundskolan*. 1994: Stockholm: Fritzes.
- Kursplaner och betygskriterier för grundskolan*. 2000: Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Lgr 62, *Läroplan för grundskolan 1962*. Stockholm: SÖ-förlaget.
- Lgr 69, *Läroplan för grundskolan 1969*. Stockholm: Liber
- Lgr 69, *Läroplan för grundskolan 1969*. Supplement II, Gymnastik. Stockholm: Liber
- Lgr 69, *Läroplan för grundskolan 1969*. Supplement II, Orienteringsämnen, låg- och mellanstadiet. Stockholm: Liber
- Lgr 69, *Läroplan för grundskolan 1969*. Supplement II, Orienteringsämnen, högstadiet. Stockholm: Liber
- Lgr 80, *Läroplan för grundskolan 1980*. Stockholm: Liber.
- Lgr 11, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket
- Louv, Richard (2005). Do Our Kids Have Nature-Deficit Disorder? *Health and Learning*. 67(4), 24-30.
- Louv, Richard (2008). *Last child in the woods: Saving our Children from Nature – Deficit Disorder*. Chapel Hill, N. C.: Algonquin Books of Chapel Hill.
- Lpo 94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lugg, Alison (1999). Directions in Outdoor Education Curriculum. *Australian Journal of Outdoor Education*, 4(1), 25-32.

- Lugg, Alison, & Martin, Peter (2001). The nature and scope of outdoor education in Victorian schools. *Australian Journal of Outdoor education*, 5(2), 42–48
- Lundegård, Iann (2007). *På väg mot pluralism. Elever i situerade samtal kring hållbar utveckling*. Doktorsavhandling. Stockholm: HLS Förlag.
- Lundegård, Iann, & Wickman, Per-Olof (2007). Conflicts of interest: An indispensable element of education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 13(1), 1–15.
- Lundegård, Iann, & Wickman, Per-Olof (2012). It takes two to tango: studying hoe students constitute political subjects in discourses on sustainable development. *Environmental Education Research*, 18(2), 153-169.
- Lundegård, Iann, Wickman, Per-Olof. & Wohlin, Ammi (Red.). (2004). *Utombusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur
- Lundgren, Ulf P. (1979). *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber Förlag.
- Lynch, Pip (2005) Educational traditions and school topics: Outdoor education in New Zealand Schools, 1935-1965. *History of Education Review*, 34(1), 19-34.
- Martin, Peter. (2010). Outdoor education and the national curriculum in Australia. *Australian Journal of Outdoor Education*, 14(2), 3-11.
- Mayer, F. Stefan, McPherson Frantz, Cynthia, & Bruheman-Senecal Kyffin Dolliver, Emma (2009). Why Is Nature Beneficial? The Role of Connectedness to Nature. *Environment and Behaviour*, 41(5), 607-643.
- Maynard, Trisha, & Waters, Jane (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity? *Early Years*, 27(3), 255-265.
- Mikaels, Jonas (2017). *Becoming place: (Re)conceptualising friluftsliv in the Swedish physical education and health curriculum*. Doktorsavhandling Gymnastik- och idrottshögskolan, GIH, Institutionen för idrotts- och hälsovetenskap.
- Milton, Barbara, Cleveland, Eliza, & Dianne Bennett-Gates (1995). Changing perception of nature, self and others: A report on a park/school program. *Journal of Environmental Education*, 26(3), 32–40.
- Mygind, Erik (2009). A comparison of children's statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(2), 151–169.
- Mårtensson, Fredrika, Lisberg Jensen, Ebba Söderström. Margareta, & Öhman. Johan (Red.). (2011). *Den nyttiga utevistelsen? Forskningsperspektiv på naturkontaktens betydelse för barns hälsa och miljöengagemang*. Stockholm: Naturvårdsverket (Naturvårdsverket rapport 6407:1).
- Naturskoleföreningens hemsida [www.naturskola.se](http://www.naturskola.se) avläst 2005-08-19.

- Nicol, Robbie (2003). Pillars of Knowledge. I Barbara Humberstone, Heather Brown, & Kaye Richards (Eds.), *Whose Journeys? The Outdoors and Adventure as Social and Cultural Phenomena: Critical explorations of relations between individuals, 'others' and the environment* (s. 115-130). Cumbria: Fingerprints, Barrow-in-Furness, UK.
- Nicol, Robbie (2014). Entering the Fray: The role of outdoor education in providing nature-based experiences that matter. *Educational Philosophy and Theory*, 46(5), 449–461.
- Normalplan för undervisningen I folkskolor och småskolor*. 1900: Kungliga Skolöverstyrelsen. Stockholm: P.A. Norsted och söner.
- Normalplanen för rikets folkskolor*. 1878: Kungliga Skolöverstyrelsen. Stockholm: P.A. Norstedt och söner.
- Normalplanen för rikets folkskolor*. 1889: Kungliga Skolöverstyrelsen. Stockholm: P.A. Norstedt och söner.
- Normalplanen för rikets folkskolor*. 1919: Kungliga Skolöverstyrelsen. Stockholm: P.A. Norstedt och söner.
- Penney, Dawn (2006). Curricular construction and change. In David Kirk, Doune Macdonald, & Mary O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Pysical education* (s.565-579). London: Sage Publications Ltd.
- Prince, Heather, & Exeter, David (2016). Formal curricular initiatives and evaluation in the UK. In Barbara Humberstone, Heather Prince, & Karla A. Henderson, (Eds.), *Routledge International Handbook of Outdoor Studies* (s. 141-150). Routledge International Press, Abingdon, Oxon.
- Quay, John & Seaman, Jayson (2013) *John Dewey and education outdoors: making sense of the 'educational situation' through more than a century of progressive reforms*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishing.
- Quennerstedt, Mikael (2006). *Att lära sig hälsa*. Doktorsavhandling vid Örebro universitet.
- Quennerstedt, Mikael (2008). Pragmatisk diskursanalys av praktikinära texter: En analys av meningsskapandets institutionella innehåll och villkor. *Utbildning och Demokrati*. 17(3), 89–112.
- Quennerstedt, Mikael, Öhman, Marie, & Eriksson, Charlie (2008). Physical Education in Sweden – a national evaluation. *Education-line*: 2008, 1–17.
- Rantatalo, Petra & Åkerberg., Sofia (2002). 'Ansikte mot ansikte med de verkliga tingen' – *Folkskolans åskådningsundervisning, Skansen och den nya nationalismen*. Lychnos: Årsbok 2001 för idé- och lärdomshistoria 2001: 7–40.
- Rea, Tony & Waite, Sue (2009) International perspectives on outdoor an experiential learning, Education 3-13: *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 37(1), 1-4.

- Richards, Kaya (2003). Critical Feminist Reflexive Action Research in Adventure Therapy and 'Eating Disorders': Exposing the narrative(s) of relational, embodied and gendered self. In Barbara Humberstone, Heather Brown, & Kaya Richards (Eds.), *Whose Journeys? The Outdoors and Adventure as Social and Cultural Phenomena: Critical explorations of relations between individuals, 'others' and the environment* (s. 49-70). Cumbria: Fingerprints, Barrow-in-Furness, UK.
- Rickinson, Mark, Dillon, Justin, Teamy, Kelly, Morris, Marian, Choi, Mee Young, Sanders, Dawn, & Benefield, Pauline (2004). *A review of research on outdoor learning. Shrewsbury*: Field Studies Council Publications.
- Roberts, Douglas, & Östman, Leif (1998). *Problems of Meaning in Science Curriculum*. London: Teachers Collage Press.
- Rogoff, Barbara (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In James V. Wertsch, Pablo Del Rio, & Amelia Alvarez (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind* (s 139-164). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rothwell, Erin Witter, Siharath, Cassidy, & Badger, Holly, Sandra Negley, & Jennifer Piatt (2008). The emotional dynamics of a group during a challenge course experience. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 8(2), 113-131.
- Sandell, Klas (2004). Var ligger utomhus? I Iann Lundegård, Per-Olof Wickman, & Ammi, Wohlin (Red.) *Utombusdidaktik* (s. 151-170). Lund: Studentlitteratur.
- Sandell, Klas (2007). Från naturliv till friluftsliv. I Britta Brügge, Matz Glantz, & Klas Sandell (Red.), *Friluftslivets pedagogik: För kunskap, känsla och livskvalitet* (s.7-24). Stockholm: Liber.
- Sandell, Klas (2015). Naturmöten som en landskapsrelation. I Leif Östman (Red.) *Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande* (s. 55-90). Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Didactica Upsaliensia 8.Uppsala.
- Sandell, Klas, Svennbeck, Margareta, Öhman, Johan, & Östman, Leif (2015). Inflygning: en första kartläggning och historisk bakgrund. I Leif Östman (Red.) *Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande* (s. 21-40). Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Didactica Upsaliensia 8.Uppsala.
- Sandell, Klas & Sörlin, Sverker (2008). Naturen som ungdomsfostrare. I Klas Sandell, & Sverker Sörlin (Red.) *Friluftshistoria: Från 'hårdande friluftslif' till ekoturism och miljöpedagogik*. (s.27-46). Stockholm: Carlssons bokförlag.

- Sandell, Klas, & Öhman, Johan (2010). Educational potentials of encounters with nature – Reflections from a Swedish outdoor perspective. *Environmental Education Research*, 16(1), 95-114.
- Sandell, Klas, & Öhman, Johan (2013) Educational tool for outdoor education and environmental concern. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(1), 36- 55.
- Sandell, Klas, Öhman, Johan, & Östman, Leif (2003): *Miljödidaktik. Naturen, skolan och demokratin*. Lund: Studentlitteratur
- Schindler, Fred H. (1999). Development of the survey of environmental issue attitudes. *The Journal of Environmental Education*, 30(3), 12–16.
- Skolinspektionen. (2018). *Kvalitetsgranskning av ämnet idrott och hälsa i årskurs 7–9*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Smith, Carol A., Strand, Sharon E., & Bunting, Caaamille J. (2002). The influence of challenge course participation on moral and ethical reasoning. *Journal of Experiential Education*, 25(2), 278–280.
- Stenmark, Mikael (2000). *Miljöetik och miljövärd*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundberg, Marie; & Öhman, Johan (2008). Hälsa och livskvalitet. I Klas Sandell, & Sverker Sörlin (Red.) *Friluftshistoria: Från 'hårdande friluftsliv' till ekoturism och miljöpedagogik*. (s.102–119). Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Svennbeck, Margareta (2004). *Omsorg om naturen: Om NO-utbildningens selektiva traditioner med fokus på miljöfostran och genus*. (Uppsala Studies in Education).
- Svensk författningssamling 2003:460
- Säfström, Carl Anders (1994). *Makt och mening. Förutsättningar för en innehållsfokuserad pedagogisk forskning*. (Uppsala Studies in Education 53). Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Säfström, Carl Anders (1999). Att förskjuta perspektiv: Läsning som omvänd hermeneutik. I Carl Anders Säfström, & Leif Östman (Red.), *Textanalys: Introduktion till syftesrelaterad kritik*. (s.237–244). Lund: Studentlitteratur
- Säljö, Roger (2005). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tappan, Mark B. (1997). Language, culture, and moral development. A Vygotskian perspective. *Developmental Review*, 17, 78–100.
- Thomas, Glynn, Potter, Tom G., & Allison, Pete (2009) A tale of three journals: A study of papers published in AJOE, JAEOL and JEE between 1998 and 2007. *Australian Journal of Outdoor Education*, 13(1), 16-29.
- Thoreau, Henry David, - Åsberg, S., & Bengtsson, F.G. (1854). *Skogsliv vid Walden*. Stockholm: Wahlström & Widstrand



- Tordsson, Björn (2003). *Å svare på naturens åpne tiltale : en undersøkelse av meningsdimensjoner i norsk friluftsliv på 1900-tallet og en drøftelse av friluftsliv som sosiokulturelt fenomen*. Doktorsavhandling Norges idrettshøgskole, Institutt for samfunnsfag.
- Tosh, John (2000). *Historisk teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Undervisningsplan för rikets folkskolor*. 1955: Kungliga Skolöverstyrelsen. Stockholm: P.A. Norsted och söner.
- Vetenskapsrådet. (2011). *Good research practice*. Vetenskapsrådets rapportserie 3:2011.
- Wahlström, Ninni (2016). *Läroplansteori och didaktik*. Gleerups Utbildning AB.
- Waite, Sue (2010) Losing our way? The downward path for outdoor learning for children aged 2–11 years, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 10(2), 111-126.
- Wickman, Per-Olof (2005). *Aesthetic experience in science education: Learning and meaning making as situated talk and action*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Williams, A. P. (1994). Outdoor Education and Physical Education in the National Curriculum. *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership*, 11(4), 12-14
- Winther Jorgensen, Marianne & Philips, Louise (2000): *Diskursanalys som teori och metod*, Lund: Studentlitteratur.
- Wittgenstein, Ludwig (1953/1997). *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, Ludwig (1965/2001). En föreläsning om etik. I Joel Backström, & Göran Torrkulla (Red.), *Moralfilosofiska essäer* (s. 21–30). Stockholm: Thales.
- Wittgenstein, Ludwig (1969/1997). *On certainty*. Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, Ludwig (1993). A lecture on ethics. In James Carl Klagge & Alfred Nordmann (Eds.), *Philosophical occasions 1912–1951* (s. 37–44). Indianapolis and Cambridge: Hackett.
- Åmark, Klas (2011). *Varför historia? en ämnesintroduktion för nya studenter*. Studentlitteratur.
- Öhman, Marie (2007). *Kropp och makt i rörelse*. (Doktorsavhandling vid Örebro universitet)
- Öhman, Johan (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling: meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv*. (Doktorsavhandling, Örebro, hälsovetenskapliga institutionen, pedagogik).
- Öhman, Johan (2008). Erfarenhet och meningsskapande. *Utbildning och demokrati*, 17(3), 25–46.
- Öhman, Johan, & Sandell, Klas (2016). Environmental concerns and outdoor studies: nature as fosterer. I Barbara Humberstone, Heather Brown, & Karla A.

- Richards (Eds.), *Routledge International Handbook of Outdoor Studies* (s. 30-39). Routledge International Press, Abingdon, Oxon.
- Öhman, Marie & Öhman, Johan (2011). Kroppen i friluftslivet. I Klas Sandell; Johan Arnegård & Erik Backman (Red.), *Friluftssport och äventyrsidrott. Utmaningar för lärare, ledare och miljö i en föränderlig värld*, s. 147–172. Lund: Studentlitteratur.
- Öhman, Johan & Öhman, Marie (2013). Participatory approach in practice: an analysis of student discussions about climate change. *Environmental Education Research*, 19(3), 324-341.
- Öhman, Johan, & Östman, Leif (2007). Continuity and change in moral meaning-making—A transactional approach. *Journal of Moral Education*, 36(2), 151–168.
- Öhman, Johan, & Östman, Leif (2008). Clarifying the ethical tendency in education for sustainable development practice: A Wittgenstein inspired approach. *Canadian Journal of Environmental Education*, 13(1), 57–72.
- Öhman, Johan, & Östman, Leif (2015). Undervisning och lärande i naturmöten. I Leif Östman (Red.) *Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande* (s. 41–50). Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Didactica Upsaliensia 8.Uppsala.
- Östman, Leif (1995): *Socialisation och mening NO-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem*. Uppsala Studies in Education 61. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Östman, Leif (2009). Sigtuna think piece 5: Climate change within education for sustainable development: Ethical tendency discourse analysis as a tool. *Southern African Journal of Environmental Education*, 26, 58–63.
- Östman, Leif (Red.). (2015). Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande (s. 55–90). Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Didactica Upsaliensia 8.Uppsala.
- Östman, Leif, Svennbeck, Margareta, & Öhman, Johan (2015). Miljödidaktiskt perspektiv. I Leif Östman (Red.) *Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande* (s. 91–108). Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Didactica Upsaliensia 8.Uppsala.