

Örebro Studies in Sport Science 40



Karin Sjödin

Friluftsliv och naturmöten i utbildningspraktik

Författare: Karin Sjödin

Titel: Friluftsliv och naturmöten i utbildningspraktik

Utgivare: Örebro universitet, 2024

www.oru.se/publikationer

Tryck: Örebro University, Repro 02/2024

ISSN: 1654-7535

ISBN: 978-91-7529-537-4 (print)

ISBN: 978-91-7529-538-1 (pdf)

Abstract

Karin Sjödin (2024): Friluftsliv and encounters with nature in educational practice. Örebro Studies in Sport Sciences 40.

The overall interest of this thesis is to contribute with knowledge about meaning making processes in educational encounters with nature in different educational practices. The exploration consists of four studies based on a pragmatic perspective on meaning making inspired by the works of John Dewey and Ludwig Wittgenstein. A discourse analytical approach is also used in the first study to analyse the curriculum documents. The result confirms that encounters with nature have a clear position in the curriculum documents, and friluftsliv is a prioritised content in PETE. It is further confirmed that the field of outdoor education is a field of conflicting meanings that pose significant educational challenges. Indeterminate situations occur and may influence students' possibilities to transform the educational content in PETE to a school context. Another conclusion from the results is that instrumental meanings and a sportification of friluftsliv often get precedence over more emotional based meanings connected to nature. The results also show empirical examples where encounters with nature enable participants to create moral relations towards nature. This potential is highlighted in previous research as one of the most important in order to (re)connect our relation towards nature and in extension better conditions to deal with environmental questions.

Keywords: outdoor education, meaning making, motives, moral relations, Physical Education Teacher Education

Innehållsförteckning

Förord	7
Avhandlingens artiklar	9
Introduktion	10
Syften och disposition	16
Bakgrund och tidigare forskning	18
Naturmöte som begrepp	18
Naturmöten i undervisning i ett historiskt perspektiv	20
Friluftsliv – en skandinavisk kulturtradition	23
Outdoor education – en internationell kontext	24
Motiv för undervisning i naturen	28
Relationsskapande motiv	32
Undervisning i naturen – skola och lärarutbildning	35
Teoretiska och metodologiska utgångspunkter	40
Ett pragmatiskt perspektiv på meningsskapande	40
Ett diskursanalytiskt angreppssätt	42
Språk och språkspel	45
Den etiska tendensen	47
Transaktion i mötet med naturen	50
Metod	53
De analyserade texterna - delstudie 1	53
Analys av skolans styrdokument - delstudie 1	54
De tre analyserade naturmötespraktikerna – delstudie 2	55
Naturskolan	56
I Ur och Skur skolan	57
Folkhögskola inom den radikala friluftstraditionen	58
Analys av moraliska relationer - delstudie 2	59
Den analyserade friluftspraktiken i idrottslärarutbildning – delstudie 3 och 4 .	60
Analys av meningar om friluftsliv i svensk idrottslärarutbildning – delstudie 3 .	63

Analys av pedagogiska utmaningar där meningar om friluftsliv sätts på spel och förhandlas – delstudie 4.....	65
Etiska överväganden	66
Metoddiskussion.....	69
Sammanfattning av artiklarnas resultat	73
Delstudie 1	73
Motiven för att möta naturen i undervisningen och hur de har förändrats över tid	73
Delstudie 2	76
Det moraliska meningsskapandet.....	76
Delstudie 3	80
Friluftsliv som organisation	80
Friluftsliv som kroppslig ansträngning.....	81
Friluftsliv som praktiska färdigheter	82
Friluftsliv som rekreation	83
Friluftsliv som personlig utveckling.....	85
Delstudie 4.....	86
Deltagare i friluftsliv eller blivande lärare?	86
Vad är 'riktigt' friluftsliv i idrottslärarutbildningens praktik?	89
Diskussion	92
Motiv för undervisning i naturen – meningsskapandets institutionella ramar	92
Friluftslivets och naturmötets potential för miljömoraliskt meningsskapande.....	95
Skolämnet idrott och hälsa – en praktik där meningar om friluftsliv sätts på spel	99
Didaktiska konsekvenser.....	102
Referenser	106

Förord

Så är det bara förordet kvar, en lite märklig känsla infinner sig. Plötsligt är jag framme vid ett slut som känns så avlägset. Det är ett stort privilegium att få möjligheten att fördjupa sig och undersöka något man tycker är intressant och i mitt fall människors möten med naturen. Den här avhandlingstiden har förstås bjudit på frustration och uppgivenhet men framför allt spännande utmaningar och lärorika insikter.

För mig har det också varit ett privilegium och en avgörande förutsättning att få dela avhandlingsarbetet med många betydelsefulla personer. Jag vill börja med att rikta ett varmt tack till elever, studenter och lärare. Tack för ert deltagande, alla spännande händelser och upplevelser ni så generöst delat med er av ute i naturen. Mina handledare Mikael Quennerstedt och Johan Öhman, er klokskap och erfarenhet, utan er hade det inte blivit någon avhandling. Tack Mikael, din förmåga att ingjuta självförtroende och tro på att allt är möjligt har varit särskilt viktig för mig. Ditt gedigna kunnande och din analytiska blick är något jag värdesätter mycket. Tack Johan, dina kunskaper inom forskningsfältet, ditt driv att utveckla resonemang och ditt genuina intresse för frågor om naturen är av stor betydelse för mig.

Jag har skrivit avhandlingen inom ramen för två olika forskningsprojekt vars deltagare bidragit med stor inspiration. I projektet Naturmötesspraktiker och miljömoraliskt lärande blev jag inbjuden som helt ny doktorand och fick en värdefull introduktion i forskarvärlden. Tack alla ni för spännande diskussioner och ert varma bemötande. Den sista delen av avhandlingen har jag haft förmånen att genomföra i forskarskolan FIL. Vilket gäng vi är. Tack Andreas, Anna, Claes, Chris, Inga, Janne, Louise, Maria och Runa för all uppmuntran, roliga träffar och givande diskussioner. Runa, din vänskap och våra diskussioner om praktiska epistemologiska analyser har varit särskilt betydande.

Utöver projekten har jag deltagit i tre forskningsmiljöer som bidragit med olika perspektiv på mitt avhandlingsarbete. Tack till alla deltagare i SMED, ReShape och ESERGO för kreativa samtal och kloka

kommentarer på mina texter. Samvaron med er är något jag verkligen uppskattar. Betydelsefulla anhalter på vägen är också mina två slutseminarier. Stort tack till Suzanne Lundvall och Dean Barker för värdefulla råd och konstruktiva förslag inför slutfasen av mitt avhandlingsarbete. Tack också till Erik Backman, Johannes Westberg, Iann Lundegård och Joacim Andersson som i olika skeden givit värdefulla kommentarer på min licentiatuppsats. Jag vill även rikta mitt varmaste tack till mina kollegor i korridoren vid enheten för idrott. Ni gör min arbetsplats inspirerande och trivsamt. Särskilt tack till Annica, Helena och Susanna för er vänskap, våra gemensamma skrivdagar och alla träningspass tillsammans. Tack också till Elodie för din vänskap och hjälp att prioritera rätt när det varit många bollar i luften.

Till mina närmaste, ni som fyller livet med mening. Mina vänner, tack för att ni finns, ni är energin i mitt liv. Tack mamma, pappa och Sofia, er tro på mig och ert stöd till vad jag än tar mig för är ovärderligt. Slutligen, Peter, Hugo, Alfred och Allis – jag älskar er!

Kumla, januari, 2024

Karin Sjödin

Avhandlingens artiklar

- I. Andersson, Karin (2022). Motiv för undervisning i naturen i svensk skola. *NorDiNa. Nordic Studies in Science Education*, 18(3), 275–289.
- II. Andersson, Karin & Öhman, Johan (2015) Moral relations in encounters with nature. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(4), 310-329.
- III. Sjödin, Karin, Quennerstedt, Mikael & Öhman, Johan (2023). The meanings of *friluftsliv* in Physical Education Teacher Education. *Sport Education and Society*, (online ahead of print, 1-14).
- IV. Sjödin, Karin, Quennerstedt, Mikael & Öhman, Johan Friluftsliv in Physical Education Teacher Education practice – its challenges, conflicting meanings, and negotiations. (Opublicerat manuskript).

Reprints were made with permission from the respective publishers.

Introduktion

Kännedom om abstrakta begrepp som artrikedom och biologisk mångfald har i stor utsträckning ersatt bekantskap med de enskildheter som fyller dessa abstrakta ord med mening: Vi vet att ängsmarken bör skyddas, men vi anar inte hur en fältveronika ser ut. (Helena Granströms prisföredrag, 7 maj 2022)

I föreliggande avhandling är det meningar om naturen och friluftsliv som står i fokus, närmare bestämt det meningsskapande som sker i pedagogiska möten med naturen. Människans relation till naturen och möjligheter till naturkontakt i västvärlden har dock förändrats radikalt under 1900-talet och fram till idag genom den urbanisering som skett. Frågan om vår naturrelation är minst lika aktuell idag och kopplat till vår tids miljöutmaningar är det kanske en av de viktigaste utbildningsfrågorna vi står inför. I det inledande citatet ger författaren och Harry Martinsson-pristagaren Helena Granström (2022) uttryck för en erfarenhetsbrist av direkt umgänge med naturen som följt i modernitetens kölvatten och som hon menar att Harry Martinssons naturskildringar påminde oss om redan på 1930-talet.

Vårt beroende av naturen för att överleva är däremot inte längre lika uppenbart och förändringen beskrivs av Öhman och Sandell (2016) som att vårt möte med naturen har gått från direkta till indirekta möten. I början av 1900-talet livnärde sig en stor del av befolkningen på jordbruk, skogsbruk och fiske, där konkreta kroppsliga möten med naturen var en del av människors vardag. Som kontrast beskriver Sandell (2007) människans nuvarande 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. Flera forskare understryker också att dagens kris kring hållbar utveckling grundar sig i den radikalt förändrade naturkontakten som skett efter industrialiseringen (Gray & Martin, 2012; Henderson & Vikander, 2007). Det är en förändring som tagit ytterligare ett steg genom nya inomhusaktiviteter med stark attraktionskraft på barn och unga, som dator/tv-spel, tv, sociala medier och internet. Denna utveckling har medfört att barns möjligheter till naturkontakt i vardagen har förändrats markant de senaste åren. De risker som flera forskare pekar på är exempelvis försämrad mental och

fysisk hälsa samt minskad känslomässig närhet till naturen (se Louv, 2005; Hansen & Sandberg, 2020). Förutom digital underhållning och fullbokade scheman med fritidsaktiviteter som några av orsakerna till minskad naturkontakt lyfter också Sandberg (2012) orsaker som en ökad oro för barns säkerhet och fler hinder i skolan för undervisning i naturen.

För mig personligen har naturen utgjort en betydelsefull del av mitt liv sedan barnsben och jag fick tidigt ett stort intresse för friluftsliv och att vistas i naturmiljöer. När jag blivit äldre har jag funderat över vad min egen relation till naturen har betytt i termer av livskvalitet och inte minst i relation till frågor om den miljökris vi står inför. Jag har också fått många funderingar kring pedagogiska frågor under de 23 år jag har undervisat i friluftsliv inom idrottslärarytbildning. De frågorna har väckt ett intresse hos mig att fördjupa mig i naturmötets och friluftslivets pedagogiska potential.

Avhandlingsarbetet har finansierats och genomförts inom ramen för två olika forskningsprojekt, där den första delen avslutades med en licentiatuppsats (Andersson, 2020). I licentiatuppsatsen ingår avhandlingens delstudie 1 och 2. Den andra delen har skrivits och finansierats inom ramen för, Forskarskolan i idrottsdidaktik för lärarutbildare, FIL. Det första projektet, Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande var ett större tvärvetenskapligt projekt som startade redan 2006. Det var mycket empiri som samlades in och projektet avslutades inte förrän 2015. Inom forskarskolan FIL fokuserades just lärarutbildning och lärarutbildningens betydelse. Det som knyter ihop avhandlingens delar är dels att friluftsliv och naturmöten i utbildningssammanhang kan ses som en unik möjlighet för barn och unga att återskapa en kontakt med naturen. Dels är skolan en plats som når alla barn och ungdomar, där också direkta möten med naturen är möjligt. Föreliggande avhandling belyser därför utmaningar med friluftsliv och naturmöten i olika utbildningspraktiker.

Skolan och utbildningen har således en unik möjlighet och en särskilt viktig roll när det handlar om barns möjligheter till naturmöten, där de i utbildningssammanhang också skulle kunna ha en utjämnande effekt på barns ojämlika naturkontakt (se exempelvis Mårtensson m. fl., 2011). Att använda naturen i utbildningssyfte både inom och ut-

anför skolan har en lång tradition i Sverige men även internationellt, exempelvis i Nordamerika, Storbritannien, Nya Zeeland, Sydafrika och Tyskland (Remmen & Iversen, 2022; Sandell & Sörlin, 2008). Undervisning ute i naturen har funnits med i den svenska skolans verksamhet sedan folkskolans införande 1878. Friluftsförbundet, Svenska Scoutförbundet och 4H-rörelsen är också några exempel på organisationer utanför skolan där ungdomars fostran genom mötet med naturen har varit en central del av verksamheten under 1900-talet (Sandell & Sörlin, 2008). Den långa traditionen och de erfarenheter av att undervisa i naturen som finns i de skandinaviska länderna gör det särskilt intressant att studera svensk utbildningspraktik.

I de skandinaviska länderna finns inte bara en lång utomhuspedagogisk tradition utan även den unika kulturtraditionen friluftsliv. Friluftskulturen kan kort beskrivas som ett enkelt liv i naturen med familj och vänner (Sandell, 2001). Inom friluftsfältet lyfts ofta civilisationskritiska frågor och frågor om människans relation till naturen. I korthet handlar kritiken om att uppleva livskvalitet som inte bygger på konsumtionssamhällets värden, utan tanken om ett rikt liv med enkla medel. Friluftsliv kan då ge möjlighet att skapa relationer till annat levande än människor och på så sätt ta en annan utgångspunkt än den antropocentriska, det vill säga att naturen bara får ett instrumentellt värde i relation till människan och inget värde i sig. En stark inspirationskälla till det civilisationskritiska perspektivet är den norska filosofen Arne Naess med hans ekosofi och tanken om solidaritet för världen i sin helhet (Gurholt, 2014). Inom forskningsfältet lyfts också fram att människors direktkontakt med naturen är en av förutsättningarna för att utveckla miljömedvetenhet. Det poängteras att undervisning i naturen och friluftsliv är ett av de viktigaste verktygen när det handlar om att förstå vår koppling till naturen och förstå konsekvenser av vår livsstil samt utveckla en medvetenhet om miljömässig hållbarhet (Breivik, 2021; Cooper, 2016; Nicol, 2014; Öhman & Sandell, 2015). Relationsskapande kopplat till miljömässig hållbarhet kommer utvecklas mer detaljerat under rubriken bakgrund och tidigare forskning.

En lång utomhuspedagogisk undervisningstradition innebär också att motiv, innehåll och form har utvecklats och förändrats över tid och

idag används utomhuspedagogik för en mängd olika syften (Brown, 2006; Higgins, 2003; Humberstone m.fl., 2003; Martin, 2010). Historiskt har just utomhuspedagogiken haft som syfte att effektivisera elevers lärande genom att levandegöra kunskaperna i naturmiljöer (Dahlgren & Szczepanski, 2004; Quay & Seaman, 2013; Rickinson m.fl., 2004). Andra framträdande syften med undervisning i naturen har varit att skapa möjligheter för människor att utveckla sin hälsa, både fysiskt, mentalt och själsligt (Carpenter & Harper, 2016; Higgins, 2003; Rickinson m.fl., 2004). Trots en lång och innehållsrik tradition i och utanför de skandinaviska länderna saknas studier som på ett tydligt sätt kan bidra med kunskaper om själva undervisningsprocessen och utveckla redskap för att hantera pedagogiska utmaningar i utbildningspraktiken (Breivik, 2021; Rickinsons m.fl., 2004; Thomas m.fl., 2009).

Utomhuspedagogiken utgår inte från några grundläggande gemensamma motiv utan i en strävan att kunna legitimera sig har den hamnat i ett läge att försöka ”passa in” i rådande samhällstrender. Otydligheten har öppnat för att undervisande lärare ofta kopplar sin utomhuspraktik till starka personliga övertygelser. Frågor om hur undervisningens mål förhåller sig till undervisningsinnehållet saknar därmed ofta ett kritiskt förhållningssätt (Nicol, 2014; Sandell & Öhman, 2013). På liknande sätt inrymmer den historiska utvecklingen inom det som internationellt benämns som ’outdoor education’ en ständigt pågående debatt fylld av motsägelser och paradoxer gällande hur och utifrån vilka motiv som undervisningen bäst ska bedrivas. Den utveckling som skett har bland annat inneburit att det finns över 50 olika benämningar på undervisningsformer som kan sorteras inom en internationell utomhuspedagogisk tradition (Quay & Seaman, 2013). Motsvarande bredd av inriktningar finns också i Skandinavien. Den utomhuspedagogiska traditionen har historiskt mött både motgång och medgång när det handlar om att legitimera sin roll i utbildning. Konsekvensen har enligt Quay och Seaman (2013) inneburit att ’outdoor education’ nästan drunknat på grund av alla syften man försökt tillgodose i sin strävan efter legitimitet. Det beskrivs vidare av Brown (2006) som att ’outdoor education’ uppfattas som ett slags universalmedel för de problem som vid olika tidpunkter genomsyrar utbildnings- och samhällssystem.

En annan stor förändring som skett när det gäller skolan är att undervisning i naturen idag främst förekommer inom skolämnet idrott och hälsa medan det tidigare förekom i flera olika ämnen (Aksland & Chang Rundgren, 2020; Backman, 2016; Mikael, 2017; Prince & Exeter, 2016). 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 bidragit till att undervisning i naturen till stora delar har reducerats till utomhusaktiviteter (Backman, 2016; Brown, 2006). Trots att friluftsliv i Sverige är ett centralt innehåll i skolämnet idrott och hälsa menar Backman (2016) och Mikael (2017) att utvecklingen gått mot ett aktivitetsfokus även där. Samtidigt visar Backman (2008) att undervisning i friluftsliv är högt prioriterat inom svensk idrottsläroverutbildning och där är mötet med naturen ett viktigt mål för idrottsläroverutbildare. Så det finns många pedagogiska utmaningar för friluftslivsundervisning både inom skolämnet idrott och hälsa och kopplat till idrottsläroverutbildningen. Ett exempel som Backman (2008) lyfter är att friluftsliv grundar sig i en helt annan logik än den tävlingslogik som kännetecknar idrotten. Idrottslärover uttrycker också enligt Backman (2008) en tydlig skillnad mellan skolanpassat friluftsliv och mer exklusivt, 'riktigt' friluftsliv som förekommer i idrottsläroverutbildningen. Lärover upplever det också som problematiskt att just transformera friluftslivspraktiken i läroverutbildningen till ett friluftsliv anpassat efter skolans vardag.

Sammanfattningsvis har människors naturkontakt förändrats radikalt. Det är också en av de viktigaste potentialerna för undervisning i naturen att ge barn och unga möjligheten att åter skapa en direktkontakt och relation till naturen. Forskningsfältet belyser en stor spridning av motiv för att använda naturen i olika utbildningssyften såväl i skolan som i andra utbildningssammanhang. Idag bedrivs undervisning i naturen utifrån en mängd olika motiv som också kan ha olika värdegrund och i vissa fall vara motstridiga i relation till varandra. Vad som därmed sker i undervisningspraktiken riskerar att bli en öppen fråga skilt från utbildningens syften.

Den undervisning i skolan som bedrivs sker främst inom idrottsämnet och har fått en stark förskjutning mot fysiska aktiviteter utomhus

på bekostnad av andra motiv som exempelvis relationsskapande med naturen. Det finns också utmaningar när det gäller överföringen från idrottsläroverutbildningens friluftspraktik till ett friluftsliv som kan bedrivas i skolan. 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 det krävs en tydligare forskningsbas för att lärare och ledare ska kunna utveckla undervisningspraktiken och för utformning av styrdokument. Genom ett okritiskt förhållningssätt menar Brookes (2002) att det utomhuspedagogiska fältet helt enkelt misslyckats med att utförligt undersöka och föra fram 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; Öhman & Sandell, 2021). Det behövs således mer forskning som undersöker undervisningens förutsättningar och processer (Breivik, 2021; Rickinson m.fl., 2004). Flera forskare efterfrågar särskilt forskning kring relationsskapande processer där frågor om värden och etik i relation till naturen hamnar i fokus (se exempelvis Lundegård & Hasslöf, 2022; Nicol, 2003; 2014; Östman m.fl., 2015). Studierna ovan poängterar också att det utomhuspedagogiska forskningsfältet behöver utveckla metodologi som kan identifiera värden, känslor och estetik i undervisningspraktiken.

I den här avhandlingen studeras undervisningens processer genom att undersöka det meningsskapande som sker i pågående undervisningspraktik, delstudie 3 och 4. I delstudie 2 fokuseras särskilt relationsskapande processer då det moraliska meningsskapandet studeras i praktik. Delar av undervisningens förutsättningar belyses i delstudie 1 där skolans styrdokument analyseras utifrån skrivningar om direkta möten med naturen.

Syften och disposition

Syftet med avhandlingen är att bidra med kunskap om det meningskapande som sker i pedagogiska möten med naturen i olika utbildningspraktiker. Empirin i avhandlingen består av texter i form av skolans läroplaner, filmad undervisningspraktik och texter i form av styrdokument från I Ur & Skur skolor, Naturskolor, friluftsinriktade folkhögskolor samt filminspelning, ljudinspelning, kursplaner, studiehandledningar och studenttexter från idrottsläroverutbildningens friluftspraktik. Avhandlingen består av fyra delarbeten där olika frågeställningar besvaras.

För att få förståelse för inom vilka ramar meningskapandet i mötet med naturen sker fokuseras i delstudie 1 motiv för undervisning i naturen. I delstudien undersöks 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 Läroplan för grundskolan från 2011. Delstudie 1 besvarar två forskningsfrågor:

Vilka motiv för undervisning i naturen lyfts fram i styrdokumentet?

Vilka är motivens kontinuitet och förändring från 1878 fram till Lgr 11?

Då tidigare forskning lyfter fram relationsskapandet med naturen som ett särskilt viktigt motiv identifieras och undersöks i delstudie 2 undervisningssituationer där moraliska relationer till naturen skapas i termer av ett miljömoraliskt meningskapande. Vidare förklaras hur moraliska relationer etableras i pågående praktik och de specifika förutsättningarna för detta beskrivs. De verksamheter som undersöks är Naturskolan, I Ur och Skur skolan och en folkhögskola kopplad till en radikal friluftstradition. Delstudie 2 besvarar två forskningsfrågor:

I vilka undervisningssituationer står moraliska frågor på spel?

Hur ser de specifika förutsättningarna ut för de relationsskapande processerna?

I avhandlingens två avslutande delstudier sätts fokus på meningsskapandeprocesser som sker i idrottsläroverutbildningens friluftspraktik. Skälet till att just idrottsläroverutbildningens fokuseras är att tidigare forskning visar att friluftsliv är något som har hög prioritet och värdesätts inom utbildningens. Samtidigt pekar forskning på svårigheter för studenter att överföra utbildningens friluftsliv till en skolpraktik, där friluftsliv förväntas vara ett av de centrala innehållen. Meningsskapandet undersöks utifrån vilka meningar om friluftsliv som skapas och hur dessa meningar sätts på spel och skapar pedagogiska utmaningar i undervisningspraktiken.

I delstudie 3 undersöks innehållet i termer av meningar om friluftsliv och närmare bestämt vad friluftsliv blir i idrottsläroverutbildningens praktik. Delstudie 3 besvarar två forskningsfrågor:

Vilka meningar om friluftsliv framträder i pågående undervisningspraktik?

Hur tar meningar om friluftsliv form i termer av transaktioner mellan lärare, studenter och den omgivande naturen i den pågående undervisningspraktiken?

I delstudie 4 undersöks situationer där olika meningar om friluftsliv sätts på spel i svensk idrottsläroverutbildningens undervisningspraktik. De forskningsfrågor som besvaras är:

I vilka undervisningssituationer uppstår ovisshet och vilka meningar står på spel i dessa situationer?

Hur förhandlas meningar om friluftsliv när ovissa situationer uppstår i undervisningspraktik?

I nästa avsnitt i kappan följer en övergripande bakgrund för hela avhandlingen samt genomgång av tidigare forskning för avhandlingens fyra delstudier. Därefter beskrivs teoretiska och metodologiska utgångspunkter samt metod och resultat uppdelat efter de olika delstudierna. Avslutningsvis knyts avhandlingen ihop genom en sammantagen diskussion av avhandlingens fyra delstudier.

Bakgrund och tidigare forskning

I följande avsnitt beskrivs bakgrund och tidigare forskning i relation till avhandlingens syfte att bidra med kunskap om det meningsskapande som sker i pedagogiska möten med naturen i olika utbildningspraktiker. Det utomhuspedagogiska forskningsfältet är stort med många olika inriktningar. Därav har jag behövt göra tydliga avgränsningar i relation till syftet. En viktig avgränsning är att i första hand ta upp forskning som belyser direkta möten med naturen. Det betyder också att empiriska studier blir särskilt intressanta. Forskningsfältet innehåller också en mängd olika motiv för undervisning i naturen och här har relationsskapande motiv satts i förgrunden. Det med anledning av att just relationsskapande möten ses som en stark potential kopplat till frågor om miljön. Avsnittet inleds med en genomgång av naturmöte som begrepp för att sedan zooma in mot en undervisningskontext. Först sker det utifrån ett historiskt perspektiv. Därefter belyses den skandinaviska kulturtraditionen friluftsliv och den internationella kontexten av 'outdoor education'. Avslutningsvis följer en redogörelse för motiv inom forskningsfältet samt forskning om naturmöten i skola och lärarutbildning.

Naturmöte som begrepp

Vad menar vi egentligen när vi pratar om naturen? Klas Sandell som är professor i kulturgeografi och en av de mest framträdande friluftsforskarna i Sverige, anför 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 (2015). Vid tiden då människan levde som jägare och samlare kan vi utgå från att detta var en ickefråga. Allt sågs som natur och människan var enligt Sandell (2004; 2015) bara en självklar del av denna helhet. Idag är det inte längre lika självklart vad vi uppfattar som natur. Många gånger definieras natur som något orört och av människan opåverkat. Problemet är att det knappast finns några områden eller platser idag som inte påverkats av människans liv på jorden. Det i sin tur skulle då innebära att det inte finns någon natur (se exempelvis Sandell, m.fl., 2003; Sandell, 2004; 2015). Sandell (2015) föreslår i stället att definiera natur som det av människan icke kontrollerade, då det kan inrymma allt från silverfiskar i badrummet

till växternas fotosyntes och kulturlandskap som skapats av människor. Definitionen innebär att olika miljöer innehåller olika stora inslag av natur och att gränslinjen är föränderlig. Vad vi ser som natur blir därigenom kulturellt betingat. Det vi uppfattar som natur, själva naturbegreppet, beror därmed på kulturellt och socialt förmedlade föreställningar om naturen. Komplexiteten med begreppet natur och att det är kopplat till en kulturell kontext har även lyfts av andra forskare som exempelvis Freeman m.fl. (2021). De menar att en del av komplexiteten handlar om att vi ofta tar förståelsen av begreppet för givet och därmed bortser från att det finns en mängd olika uppfattningar om vad vi menar med natur. Att precisera vad som ska kännetecknas som natur för den här avhandlingen, exempelvis i skolans styrdokument, är därför inte någon självklarhet. I utbildningssammanhang kan det ofta vara en tolkningsfråga för läraren att avgöra vilken miljö undervisningen är tänkt att äga rum i. När naturen uppsöks, exempelvis för att bedriva friluftsliv, vill man kanske inte att mänsklig påverkan ska vara allt för synlig. Att bedriva lägerliv i en park skulle kanske kännas knepigt för många, samtidigt som det kan vara okej med färdigbyggda vindskydd och rösad leder. I delstudie 1 har därför utgångspunkten varit att identifiera skrivningar i styrdokumentet, där ett direkt möte med naturen blir en riklig tolkning.

Själva mötet med naturen kan också problematiseras där möten med naturen kan vara av olika karaktär. För det första kan möten vara indirekt via exempelvis läroböcker, filmer eller sociala medier. Det kan också vara ett direkt möte, där man vistas i naturen, vilket är det som fokuseras i den här avhandlingen. Hur själva mötet ser ut och vilka syften som ligger bakom, får också konsekvenser för vår uppfattning om naturen och därmed vilka naturrelationer som skapas (Freeman m.fl., 2021; Lundegård & Hasslöf, 2022; Sandell m.fl., 2003).

Alla möten som är tänkta att generera en viss kunskap begränsar automatiskt andra möjliga sätt att närma sig naturen. Vissa saker har valts ut som viktiga medan annat uteslutits. Uppstyrda 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, exempelvis för avkoppling. I ett direkt möte utan förutbestämda mål är det individens egna upplevelser som ligger

till grund för lärandet. Obestämnda möten är öppna och i denna typ av möte får naturen i stället ett värde i sig, ett egenvärde (Sandell m.fl., 2003). Lundegård och Hasslöf (2022) understryker att undervisning oftast utgår från tydliga syften vilket därmed genererar slutna, instrumentella möten. Samtidigt framhåller de att ett slutet möte inte behöver innebära att andra upplevelser kan existera jämsides. 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 av möten 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 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. Spänningsfältet som uppstår finns inte bara kopplat till naturmöten utan har sina rötter i två idéhistoriska epoker, ett spänningsfält som också har betydelse och ger perspektiv för det meningsskapande om naturen som undersöks i den här avhandlingen.

Naturmöten i undervisning i ett historiskt perspektiv

Då vi lär oss kunskaper om naturen lär vi oss samtidigt ett sätt att förhålla oss till naturen, en följemening (Garrison m.fl.; Östman, 1995). Begreppet följemening innebär exempelvis att då vi lär oss om fridlysta växter säger det samtidigt något om de växter vi inte valt att fridlysa. På så sätt får vetenskapliga beskrivningar om naturen stor betydelse för människors miljömoraliska handlingar. Det har funnits många olika ekologiska idéer om naturen genom historien. Miljö-

historikern Donald Worster (1996) poängterar att en viktig utgångspunkt är förståelsen för att idéerna är knutna till ett speciellt sammanhang och en speciell tidsepok. Han menar vidare att det som gör historien intressant är att tankar och idéer lever vidare, förändras och ligger till grund för våra uppfattningar kring naturrelationen idag. När det gäller människans tänkande om naturen har en mängd olika idéer växelverkat och stått i konflikt med varandra. Worster (1996) visar att det finns två tankesätt om naturen som dock har varit dominerande, två tankeidéer som i grunden står i motsats till varandra. De benämns som den arkadiska- och den imperialistiska idén. Den arkadiska idén utgår från att se naturen som en helhet, där människan ingår som en av delarna medan den imperialistiska idén ser människan som skild från naturen. Det råder starka motsättningar mellan dessa i grunden helt olika tankesätt, där människan i ena fallet uppfattas som en del av en helhet och i det andra står utanför naturen. På så sätt är de också ständigt medverkande i samhällsdebatten kring vår naturrelation. Den idéhistoriska bakgrunden är viktig för förståelsen och tolkningen av den mångfald av motiv som finns idag för friluftsliv och undervisning i naturen.

Diskussionen om människors naturkontakt och människors behov av att återknyta till naturen är som sagt inget nytt. Precis som nämnts inledningsvis finns också en lång tradition av att använda naturen i utbildningssyfte både i Sverige och andra länder (Sandell & Sörlin, 2008). Redan 1762 skrev författaren och filosofen Jean-Jacques Rousseau boken om *Émile* som beskriver hur lärjungen utvecklar sitt individuella tänkande genom att lära av naturen. Henry David Thoreau skriver *Walden* 1852, där han återvänder till naturen för att finna meningen med livet och 2005 kommer Richard Louv med boken *Last Child in the Woods*. Dessa litterära verk visar att människan har haft en stark tilltro till naturen som fostrande på olika sätt. För att kunna undersöka meningsskapande och motiv för undervisning i naturen behövs därför en förståelsegrund för tidigare tankar och den historiska utvecklingen som skett inom den utomhuspedagogiska undervisningstraditionen.

Att undervisa i naturen har sina rötter i den erfarenhetsbaserade och handlingsinriktade bildningstradition. Romantiken och Rousseau

kan enligt Öhman (2003) ses som en av inspirationskällorna och under 1900-talet har Deweys progressiva teorier om värdet av praktisk kunskap utvecklat denna bildningstradition. Kunskapssökandet skulle inta bara ske via böcker utan även via fältstudier i verkliga livet (Dahlgren & Szczepanski, 2004). Öhman (2003) menar att det idag ryms två traditioner inom den erfarenhetsbaserade bildningstraditionen i en skandinavisk kontext. Den ena är *utomhuspedagogiken*, vilken kort kan beskrivas som en metod för ett effektivare lärande genom att levandegöra kunskapen. Det svenska begreppet utomhuspedagogik ska dock inte förväxlas med 'outdoor education' utan översätts snarare med 'natur studies' eller 'outdoor studies' internationellt. Dahlgren och Szczepanski (2004) beskriver utomhuspedagogik som lärande i en autentisk miljö med utgångspunkt i ett helhetsperspektiv. Definitionen innebär exempelvis, att såväl besök i naturen, skolgården som muséer, ryms inom det utomhuspedagogiska fältet. Biologi-exkursionen tas upp som ett klassiskt exempel från denna tradition. Naturen är här både den miljö där lärande sker och själva kunskapsobjektet. *Friluftspedagogiken* är den andra traditionen och här handlar det om pedagogiska värden i att *leva* friluftsliv. Tanken är att genom egna upplevelser kunna skapa en personlig relation till naturen. Friluftslivet ses också som en helt egen kulturtradition med bestämda värden och normer som används i ett pedagogiskt sammanhang. Friluftspedagogik har således en stark koppling till den unika tradition av friluftsliv som har sitt ursprung i Skandinavien. Friluftstraditionen kommer beskrivas mer i nästa avsnitt av forskningsöversikten.

Naturligtvis finns flera likheter mellan friluftspedagogik och utomhuspedagogik men Öhman (2003) belyser också väsentliga skillnader. Utomhuspedagogik finns organiserad i skolor eller andra organisationer medan friluftslivet har sitt ursprung och förekommer som en unik kulturtradition i samhället. Det finns också en skillnad i att utomhuspedagogiken fokuserar själva lärandet, då erfarenheter av naturen ska systematiseras till begrepp och kunskaper. Friluftspedagogiken å sin sida utgår från att friluftslivets former ska vara det som formar. Genom att delta i naturens liv är tanken att upplevelserna handlar mer om känslor och estetik.

Begreppen är dock inte helt enkla att hålla isär och används heller inte på något entydigt sätt. Lundegård m. fl., (2004) ser begreppet utomhuspedagogik som en sammanfattande beteckning för undervisning och fostran som äger rum utomhus och att det idag inrymmer många olika typer av undervisningsinnehåll och former. I den här avhandlingen kommer utomhuspedagogik användas just så som ett paraplybegrepp för undervisning utomhus och friluftspedagogik ses därmed som en del under det paraplyet.

Friluftsliv – en skandinavisk kulturtradition

För att undersöka friluftsliv som en undervisningsform i naturen behövs en förståelse för friluftsliv som kulturtradition och hur det vuxit fram. Den första kända användningen av ordet *friluftsliv* är i dramatikern Henrik Ibsens dikt *Paa Vidderne* från 1859. Begreppet friluftsliv avsåg ett enkelt liv i naturen där själva mötet och relationen till naturen var det centrala (Beery, 2013; Sandell, 2001; Sutherland & Legge, 2016). Begreppet har ingen entydig definition utan definieras på olika sätt i olika sammanhang, ofta positionerat i kontrast till sport med ett avståndstagande till organiserad tävling (Breivik, 2021). Gurholt (2008) betonar vikten av att just förstå friluftsliv som ett komplext socialt fenomen som påverkas av samhällets idéer om exempelvis natur och utbildning. Henderson och Vikander (2007) tar också upp förändrigheten inom friluftstraditionen och poängterar att utbildare måste uppmärksamma de pedagogiska konsekvenser det kan innebära. I den här avhandlingen berörs pedagogiska utmaningar med friluftsliv i delstudie 3 och 4, där friluftsliv också hanteras som diskursivt och socialt konstruerat. Det innebär att inte ta utgångspunkt i en fast definition utan vara öppen för att friluftsliv får mening i den praktik som undersöks.

Friluftslivets intåg under slutet av 1800-talet kan ses både som en reaktion mot och som en följd av upplysningen och industrisamhällets framväxt (Tordsson, 2003). I och med industrialismen bosatte sig fler människor i städer och hade inte längre någon nära kontakt med naturen. Industrialiseringen medförde också stor påverkan på landskapet, vilket i sin tur ledde till ett begynnande naturskyddsintresse. Friluftslivet sågs som en nyttig motvikt mot det osunda livet i staden

men också för att odla ett intresse för naturskyddsfrågor. Allt fler människor kunde också dela in dagen i arbetstid och fritid, vilket gav förutsättningar för att kunna ägna sig åt friluftsliv (Sandell & Sörlin, 2008). Tordsson (2003) menar att man på liknande sätt kan förklara friluftslivets intåg utifrån de romantiska idealen. Människan skulle finna sina rötter och utvecklas på bästa sätt i den orörda naturen, därför blev friluftslivet viktigt. Här lyfts också den nordiska folktraditionen fram som en förklaring. Friluftslivstraditionen kopplas då till spåren av det naturliv med fångstmän, fiskare och samlare, som alltid funnits i de skandinaviska länderna. Det skulle då vara i deras spår vi går när vi vandrar, plockar bär, samlar ved o.s.v. Man kan också säga att det första synsättet, som ses som en följd av industrisamhällets framväxt, fokuserar friluftslivet som en kulturell företeelse medan det senare ser det som naturligt utifrån människans historia.

Runt sekelskiftet var det bara de välbärgade grupperna som ägnade sig åt strapatsfyllda, fysiska fritidsaktiviteter i naturen. I takt med att allt fler människor fick ökad materiell standard, mer fritid och att semesterlagstiftningen infördes i Sverige 1938 ökade också intresset för turism, rekreation och friluftsliv. Att vistas ute i närmiljön blev en del i det stora folkhälsoprojektet. Under 60- och 70-talen kan man säga att friluftslivet etableras som en del av konsumtionskulturen samtidigt som intresset för miljöfrågorna ökar och därmed vikten av en nära naturkontakt. Under 70-talet etableras också friluftsliv som ett akademiskt fält i Skandinavien starkt influerat av djupekologiska perspektiv och Arne Naess ekosofi (Gurholt, 2014). Mer om friluftslivets innehåll och värden kommer att tas upp längre fram i forskningsöversikten.

Outdoor education – en internationell kontext

Det internationella begreppet för undervisning i naturen, 'outdoor education', har inget direkt motsvarande begrepp i en skandinavisk kontext. Utomhuspedagogik som skulle vara en direkt översättning har som beskrivits tidigare en egen bakgrund och historisk utveckling som skiljer sig från traditionen 'outdoor education'. På liknande sätt har friluftslivsbegreppet inte heller någon direkt motsvarighet internationellt men inryms förstås inom den utomhuspedagogiska tradit-

ionen. Flera forskare använder idag det skandinaviska begreppet friluftsliv även i engelska texter för att särskilja och betona att det handlar om den skandinaviska kulturtraditionen av friluftsliv från 'outdoor education' som har en annan tradition och historia (Beery, 2013; Backman, 2008; Henderson & Vikander, 2007).

Det engelska begreppet 'outdoor education' har sina rötter i USA och började användas i början av 1900-talet (Hedberg, 2004). Undervisningsformen har därmed precis som i Skandinavien en nästan lika lång tradition som den institutionaliserade skolformen. Syftet var som i utomhuspedagogiken att effektivisera undervisningen och öka elevers engagemang i lärandet genom att undervisa utomhus. Undervisningsformen har funnits som en del av den amerikanska skolundervisningen redan från 1830-talet men då under begreppet 'nature-study'. '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 bland annat har inneburit att det idag finns över 50 benämningar på olika undervisningsformer som kan sorteras inom 'outdoor education'. Även Rickinson m.fl. (2004) pekar på dagens stora bredd av undervisningsformer, exempelvis; 'outdoor adventure education', 'field studies', 'nature studies', 'outdoor play', 'heritage education', 'environmental education', 'experiential education' och 'agricultural education'. Uttrycken är former som känns igen och haft påverkan även i Skandinavien i form av inriktningar som exempelvis äventyrspedagogik och experientiellt lärande.

Traditionen av 'outdoor education' har historiskt mött både motgång och medgång när det handlar om att legitimera sin roll i utbildning. Strävan efter legitimitet har enligt Quay och Seaman (2013) lett till att traditionen ibland nästan drunknat på grund av alla syften man försökt tillgodose. Nicol (2014) menar att 'outdoor education' ofta försökt haka på samhällsliga trender i stället för att utförligt undersöka sin egen potential för utbildning. En central fråga kopplat till utbildning som präglat 'outdoor'-traditionen handlar om undervisningsform kontra undervisningens innehåll. Quay och Seaman (2013) visar

genom sin historiska analys av 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. Vid varje ny cykel skapas nytt undervisningsinnehåll, vilket leder till stor stoffträngsel i styrdokumentet. Dikotomin mellan metod och innehåll är inte bara ett problem inom 'outdoor education' 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 lyfter fram 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 inriktningar som utgår från 'outdoor education' som undervisningsform, andra som utgår från ett specifikt undervisningsinnehåll och några inriktningar som försöker trotsa den dualistiska uppdelningen.

Intressant för den här avhandlingen är hur själva innehållet och formerna för 'outdoor education' har förändrats över tid. Den internationella kontexten är intressant att jämföra med resultaten i delstudie 1 och hur motiv för att möta naturen har förändrats över tid i svenska skolans styrdokument. 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 mer 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, rekreativvärden och elevers självständiga reflekterande i förhållande till läroböcker. Under den här tiden skapades exempelvis sommarläger som en verksamhet utanför det formella skolsystemet och det har haft en stor

påverkan för mer progressiva undervisningsmetoder och runt 1940-talet införde många amerikanska skolor så kallade 'school camps', vilket skulle kunna jämföras med svenska skolans 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 den amerikanska författaren och marinbiologen Rachel Carson (1962) kom ut med sin uppmärksammade bok, *Tyst vår*. Den nya vetenskapen ekologi kom också att påverka det utomhuspedagogiska fältet som under den tidsperioden kom att ses även som miljöpedagogik (Sandell m.fl., 2015). Människans relation till naturen ifrågasattes och en konflikt uppstod inom 'outdoor education', 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 riktades mot äventyrspedagogiken är att den främjar individen framför miljön och att naturen inte blir något annat än en kuliss i undervisningen.

I det senaste skifte som skett från miljöundervisning till utbildning för hållbar utveckling har också perspektiven på miljöfrågor vidgats till att omfatta även ekonomiska och sociala aspekter av hållbar utveckling (Öhman & Sandell, 2016). Flera forskare pekar dock på 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) argumenterar för 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 skulle kunna 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. Potentialer kommer beskrivas närmare längre fram i avhandlingen då relationsskapande motiv presenteras. Invändningarna mot äventyrspedagogiken leder sedan fram till den senaste 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 (se också Mikael, 2017).

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

Motiv för undervisning i naturen

Inom den friluftspedagogiska traditionen finns det två grundläggande motiv eller utgångspunkter som kan lyftas fram. Enligt Sandell och Öhman (2013) handlar det om friluftsliv som en metod för olika syften eller som ett mål i sig. Som metod användes det tidigt för att stärka nationen, skapa fosterlandskänsla och som rekreation och motvikt till industrisamhället. Tidigt såg man också en potential i friluftslivet till att uppfostra barn och ungdomar. Idag används argument som stärkt kondition, ökat välbefinnande och teambyggnad, för att nämna några exempel. När det gäller friluftsliv som mål i sig beskriver Sandell (2015) att naturmötet sätts i fokus och att det handlar om

en typ av livskvalitet som inte finns någon annanstans. I och med motivet som handlar om att se friluftsliv som en metod för olika syften, kommer vi tydligare in på det pedagogiska fältet som är fokus för den här avhandlingen där motiv och meningsskapande inom friluftsliv studeras. Vilka motiv för att bedriva undervisning i naturen tar tidigare forskning utgångspunkt i?

Något som har beskrivits tidigare i texten är att motiv för undervisning i naturen kan avse 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, karaktärsdaning, 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 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 entusiasiter inom området exempelvis använder motiv som uppfyller för tillfället rådande samhällsintressen för att legitimera undervisning i naturen. 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 vissa motiv får legitimitet om undervisningspraktiken ska kunna utvecklas.

Eftersom forskningsfältet tar utgångspunkt i så många olika motiv görs här en avgränsning utifrån avhandlingens syfte. För den här avhandlingen är intresset de motiv som tydligt förutsätter undervisning 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. De övergripande motiven som identifierats inom ramen för avhandlingen i forskningsfältet 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.

Motivet att *väcka miljöengagemang* hos elever är kanske det motiv som har den mest framträdande platsen inom forskningsfältet och som beskrivits tidigare även utvecklat egna forskningsfält. Därför ges det här motivet mer plats i avsnittet om relationsskapande motiv lite längre fram i forskningsöversikten. Huvudmotivet är att genom undervisning i naturen kunna återupprätta en förlorad direktkontakt med naturen samt skapa en relation baserad på egna upplevelser (Breivik, 2021; Sandell m.fl., 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. Ovanstående pedagogiska värden lyfts också fram som ett av de tyngsta argumenten för naturmöten i skolan (Leirhaug m.fl., 2020; Nicol, 2003). Det finns också en annan vinkling på naturmötet som kan kopplas till miljöengagemang. Det handlar om att det enkla livet i naturen och tanken om att 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 (Breivik, 2021; Gray & Martin, 2012; Sandell & Sörlin, 2008; Sandell & Öhman, 2010). Motivet förekommer främst inom den skandinaviska friluftspedagogiken och är inte lika vanligt förekommande i internationella forskningsöversikter. Däremot lyfts perspektivet internationellt av enskilda forskare som framhåller en potential med det skandinaviska friluftslivets civilisationskritiska aspekter exempelvis Louv (2005), Martin (2010) och Nicol (2014). Den utveckling som skett inom undervisning om miljöfrågor i skolan har också kommit att påverka det utomhuspedagogiska fältet. Utvecklingen har gått från naturskydd via naturvård och miljövård till dagens utbildning för hållbar utveckling (Öhman och Sandell, 2016). Flera forskare menar att i och med skiftet till utbildning för hållbar utveckling riskerar potentialen med direkta möten med naturen att hamna i skymundan (Bonnett, 2007; Nicol, 2014; Sandell & Öhman, 2010). Med hållbar utveckling som begrepp finns enligt Öhman och Sandell (2016) en risk att fokus hamnar på människans välfärd med en an-

tropocentrisk utgångspunkt. De lyfter i stället naturmötet som ett tillskott till utbildning för hållbar utveckling.

Att *lära sig naturvetenskapliga kunskaper* om och i naturen beskrivs också som det ursprungliga motivet till utomhuspedagogiken. Här inryms exempelvis fältstudier och exkursioner som syftar till att effektivisera och fördjupa undervisningen genom att lära direkt från egna iakttagelser utanför klassrummet. Den klassiska biologiekursionen där elever letar olika arter eller liknande kanske är den vi är mest bekanta med från skolan. Ett annat syfte med exkursioner handlar om att lära sig ett naturvetenskapligt undersökande arbetssätt som bygger på egna iakttagelser (Gray & Martin, 2012; Rickinson m.fl., 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 utveckling, precis som utveckling av människors sociala kompetens, exempelvis i form av empati och samarbetsförmåga, är vanligt förekommande motiv (Carpenter & Harper, 2016; Leirhaug m.fl., 2020; Rickinson m.fl., 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 som förväntas ge ett ökat självförtroende och ökad grad av självständighet. Tanken är att de konkreta utmaningar man kan ställas inför i naturen kan öka känslan av hanterbarhet och på så sätt utveckla människors handlingsberedskap i en slags allmän bemärkelse (Carpenter & Harper, 2016; Maynard & Waters, 2007; Rickinson m.fl., 2002; Sandell & Sörlin, 2008; Wait, 2010).

‘Adventure education’ eller äventyrspedagogik 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 mentalsjukhus i natursköna miljöer och att många behandlingshem fortfarande använder sig av mötet med natu-

ren i sina program. Richards (2003) lyfter som exempel naturmötets potential i terapi för anorektiker. Hit kan också motivet om läkande trädgårdar i vårdsammanhang kopplas (se exempelvis Grahn, 2012; Gray & Martin, 2012).

Ett motiv som också främst är kopplat till den skandinaviska friluftspedagogiken handlar om att mötet med naturen förväntas ha ett *existentiellt värde för människors livskvalitet*. Rika upplevelser och en känsla av samhörighet med naturen kan bidra till en ökad livskvalitet som ett mål i sig (Gray & Martin, 2012; Sandell & Sörlin, 2008; Sandell & Öhman 2010; Tordsson, 2003; Öhman & Sandell, 2016). Huvudsyftet med pedagogiken inom skandinavisk friluftspedagogik är fostran genom att utveckla en personlig relation till naturen (Brügge m.fl., 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 m.fl., 2015).

Relationsskapande motiv

Som tagits upp tidigare i avhandlingen är ett av de mest centrala motiven inom forskningsfältet kopplat till vår tids miljöutmaningar och brist på vardaglig naturkontakt. Därför riktas här mer uppmärksamhet till motiv där ett känslomässigt relationsskapande till naturen står i fokus. Motivet bygger på en vanligt förekommande uppfattning om att rika naturupplevelser leder till mer miljövänliga attityder till naturen som i sin tur kan leda till hållbart handlande. Den forskning som tar sin utgångspunkt i det resonemanget handlar till stora delar om att finna kvantitativ eller kvalitativ evidens för att det förväntade sambandet stämmer genom enkäter och intervjuer i så kallade för- och efterstudier av en specifik utomhuspedagogisk insats (Öhman & Sandell, 2021). 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 (Beery, 2013, Johnson & Manoli, 2008; Milton m.fl., 1995). Det finns också resultat som med liknande metoder visar på ett svagt samband mellan kunskaper om naturen och positiva attityder till naturen (Öhman & Sandell,

2021). Beery (2013) poängterar samtidigt att det råder en stor komplexitet när det handlar om att försöka mäta dessa samband.

Däremot finns flera studier som pekar mot att direkta möten med naturen skapar en känsla av samhörighet med naturen (se exempelvis Beery, 2013; Lyngstad & Saether, 2021). Sandell och Öhman (2013) menar att mycket talar för att det direkta mötet med naturen spelar en avgörande roll för människors moraliska relationskapande till naturen men instämmer i svårigheten att undersöka detta. Sandell och Öhman (2013) presenterar en modell som öppnar upp för ett kritiskt reflekterande kring sambandet mellan undervisning i naturen och frågor om miljön. I en senare artikel vidareutvecklar Öhman och Sandell (2015) sitt resonemang och lyfter fram sex aspekter av direkta möten med naturen som har potential att bidra med mer känslomässig och moraliska karaktär: (1) erfarenhetsbaserade meningar om naturen; (2) relationella etiska perspektiv; (3) ett fjärde perspektiv på hållbar utveckling; (4) humanekologi i praktiken; (5) uppleva livskvalitet i det enkla; och (6) demokrati, identitet och tvivel. De lyfter också en pedagogisk fråga och menar att den komplexa bild som forskningsfältet framhåller, gör det svårt för lärare och praktiker att kunna göra forskningsbaserade val i sin undervisningspraktik.

För att fördjupa kunskaperna om människors relationskapande behövs mer forskning och utveckling av metoder när det gäller relationskapande undervisningsprocesser (Nicol, 2003; Rickinson m.fl., 2004; Sandell & Öhman, 2013; Öhman & Östman, 2015). Den forskning som finns när det gäller relationskapande handlar mestadels om sociala relationer och social utveckling i relation till olika utomhuspedagogiska insatser (Allison m. fl., 2012; Mygind, 2009; Rothwell m.fl., 2008). Studierna är baserade på intervjuer, enkäter, för- och efterstudier med kvantitativa analysmetoder. I den här avhandlingen undersöks relationskapande processer främst i delstudie 2 där det moraliska meningsskapandet fokuseras.

De djupekologiska perspektiven och civilisationskritiska perspektiv som kännetecknar den skandinaviska friluftstraditionen där mötet med naturen står i fokus framhålls som särskilt intressanta för relationskapande motiv kopplat till miljöfrågor. Forskare som exempelvis Breivik (2021), Gurholt (2014) och Tordsson (2003) pekar på identifi-

kation med naturen och den norska filosofen Arne Naess tankar om möjligheterna att kunna skapa relationer och identifiera sig med annat levande än människor. Platsbaserat lärande och 'slow pedagogy' är exempel där man försöker sätta relationsskapandet i fokus (Payne & Wattchow, 2009). En problematik som lyfts är de förändringar som sker inom friluftsliv och Gelter (2010) menar att det finns en uppdelning mellan traditionellt friluftsliv med djupekologiska värden och det han kallar modernt friluftsliv som bygger på färdigheter samt prestation. På så sätt menar han att friluftsliv blivit en arena för värdekonflikter. Henderson och Vikander (2007) poängterar att det blir viktigt för utbildare att uppmärksamma hur förändringar också får didaktiska konsekvenser i utbildningen. Breivik (2021) efterfrågar konkreta modeller och empiriska exempel på hur djupekologiska aktiviteter i naturen kan se ut. Några som undersökt detta är Lundegård och Hasslöf (2022) i deras studie av didaktiska relationsskapande möten. De öppnar upp för vad kommunikation är och försöker hitta fönster i undervisningen där vi kan skapa relationer över gränserna organismer emellan. En mer intern kritik inom friluftsfältet lyfts av Lund (2022) som menar att det inrymmer en hållbarhetsparadox. I intervjuer med norska friluftsstudenter beskrivs hur de använder friluftsliv för att lämna vardagen och möta naturen. Studenterna, menar Lund, befäster då en antropocentrisk utgångspunkt som inte bygger på en samhörighetskänsla.

Rika estetiska och känslomässiga upplevelser kan också ha ett existentiellt värde för människor. 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 forskning inom 'outdoor education' har en blind fläck när det gäller forskning om positiva effekter av naturmötet i ett vidare hälso-perspektiv. Enligt Mayer m.fl., (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 m.fl., (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. Ett vidare hälsoperspektiv blir intressant i relation till skolan och skolämnet idrott och hälsa som idag har ett övervägande ansvar för undervisningen i naturen.

Sammanfattningsvis kan vi se att det utomhuspedagogiska forskningsfältet inrymmer en komplex bild av motiv och legitimeringar. Bredden av motiv speglar också ett spänningsfält av värdekonflikter. 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. Vissa motiv är underbyggda av forskning medan andra har en svagare forskningsförankring. Det är också tydligt att motiv har förändrats över tid och att undervisning i naturen ofta försökt legitimera sig med hjälp av rådande samhällstrender. Den här beskrivningen av motiv inom forskningsfältet utgör en viktig bakgrund för avhandlingens delstudier. Resultaten av studierna kan därigenom förstås i relation till den historiska utvecklingen och spänningsfältet av motiv.

Undervisning i naturen – skola och lärarutbildning

Naturmötets pedagogiska värden är också något som lyfts fram i styrdokumenterna för den svenska skolan. Det har också gjorts särskilda satsningar på utomhuspedagogik inom skolan. Det finns exempelvis idag ca 150 I Ur och skurskolor och förskolor samt ett 90-tal registrerade Naturskolor runt om i Sverige. Det är verksamheter som sätter mötet med naturen som en central utgångspunkt för sin pedagogiska verksamhet och det är inget som är unikt bara för Sverige. Från att ha förekommit i flera olika ämnen i skolan så som biologi, geografi, historia är nu trenden i Sverige, men även internationellt, att undervisning i naturen till stora delar hamnar inom ramen för skolämnet idrott och hälsa. En annan anledning till att utomhuspedagogik strukit på foten inom skolan är enligt Wahlström (2016) dagens stoffträngsel i de innehållsfokuserade kursplanerna och den målstyrda skolan (se också Brown, 2006; Rea & Waite, 2009). Placeringen i idrottsämnet har enligt flera forskare lett till att skolans undervisning i

naturen har fått mer fokus på fysiska aktiviteter utomhus än pedagogiska erfarenheter av att möta naturen (Backman, 2016; Brown, 2006; Hallås m. fl., 2019; Mikael, 2017; Prince & Exeter, 2016; Sutherland & Legge, 2016;). Hallås m. fl. (2019) pekar på ett instrumentellt orienterat friluftsliv i norsk skola och Mikael (2017) visar det samma när det gäller den svenska skolans friluftsliv. Tidigare var det hela skolans ansvar att introducera friluftsliv för barn i Sverige men detta förändrades med styrdokumentet från 1980 då ansvaret förflyttades till ämnet idrott och hälsa (Backman, 2016).

Både internationellt och i Sverige pekar flera forskare på att det finns en paradox och komplex relation mellan 'outdoor education'/friluftsliv och ämnet 'physical education'/idrott och hälsa. Kulturdepartementets definition av friluftsliv är: "vistelse och fysisk aktivitet utomhus för att uppnå miljöombyte och naturupplevelse utan krav på prestation eller tävling". Breivik (2021) menar vidare att både idrottsämnet och friluftsliv handlar om fysiska aktiviteter men med helt olika ideologiska utgångspunkter. Han exemplifierar att friluftsliv kännetecknas som lekfullt, mångsidigt och med fulländning medan idrott kännetecknas som nyttigt, specialiserat och tävlingsinriktat. Leirhaug m.fl. (2020) kan också visa i ett aktionsforskningsprojekt hur spänningen får konsekvenser för elever i undervisningspraktiken. Vissa elever hanterar skillnaden och upplever just andra värden av friluftaktiviteter medan andra elever är kvar i ett idrottsperspektiv och därmed ser friluftsliv som meningslöst.

Rodrigues and Payne (2017) uppmärksammar svårigheten i att implementera ett miljöperspektiv i idrottsundervisningen där andra väletablerade normer tar över. Backman (2016) och Mikael (2017) visar att friluftundervisningen ofta begränsas till instrumentella färdigheter som att slå upp tält och göra upp eld. Fokus på fysiska aktiviteter får också betydelse för naturens roll i undervisningen. Mikael (2017) menar att själva mötet med naturen fått en mindre betydelse och att naturen bli mer som en 'kuliss' till de aktiviteter som genomförs. Inom det utomhuspedagogiska forskningsfältet växer därför en kritik där skolans undervisningsinnehåll och de bakomliggande motiven ifrågasätts (se exempelvis Beames & Brown, 2014; Mikael, 2017). Flera forskare menar också att det är ett akut behov att flytta

fokus från en aktivitetsstyrd, personlig- och social utvecklingsdiskurs till en ökad kritisk medvetenhet kring utbildningen, exempelvis genom att fokusera mer på miljöfostran och människans relation till naturen (se Öhman & Sandell, 2016; Rickinson m.fl., 2004; Sandell & Öhman, 2010). Forskningsfältets efterfrågan på mer naturnära undervisning har också medfört att mer uppmärksamhet riktats mot den skandinaviska friluftstraditionen. Begreppet friluftsliv används även i engelska texter för att just betona själva mötet och meningsfulla relationer till naturen i syfte att skapa en samhörighet (Beery, 2013; Sutherland & Legge, 2016).

Vad vet vi då om den friluftsliv undervisning som bedrivs i svensk skola? Friluftsliv prioriteras högt i skolans styrdokument och utgör ett av de centrala innehållen i ämnet idrott och hälsa. I den nationella utvärderingen av skolämnet idrott och hälsa från 2003 uppger däremot elever att friluftsliv får ett väldigt litet utrymme i idrottsundervisningen (Quennerstedt m. fl., 2008). Även Skolinspektionens (2018) senaste granskning av idrottsämnet i årskurs 7–9 visar att friluftsliv och utvistelse fortfarande får ett begränsat utrymme i undervisningen. En tredjedel av de granskade skolorna har i stort sett inga friluftsliv aktiviteter. Backman (2010) visar vidare i sin avhandling att en av anledningarna kan vara idrottslärares svårighet att transformera 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. Aksland och Chang Rundgren (2020) efterfrågar mer 'outdoor education' i lärarutbildning generellt och menar att lärare är omedvetna om naturmötets potential i undervisning. Även Isgren och Backman (2023) visar i en enkätstudie om lärares attityder till miljömässig hållbarhet att lärare ser en tydlig koppling till friluftsliv men inte i ett vidare perspektiv. Lärarna i Backmans (2010) studie framhåller att friluftsliv är svårt att realisera då de anser att det kräver tid, speciell utrustning och ekonomiska resurser. Tugetam (2020) har följt svenska gymnasieelever under en veckas fjällvandring och visar hur lärprocesserna blir komplexa, exempelvis genom elevers olika förförståelse och tidigare erfarenheter av friluftsliv som läraren måste hantera. De idrottslärare Tugetam (2020) har intervjuat tar heller inte upp själva mötet med naturen, miljöperspektiv och hållbar utveckling

i samband då de beskriver friluftsupervisning. Fröberg och Lundvall (2021) understryker också att frågor om hur hållbarhetsfrågor och Agenda 30 kan kopplas till idrottsämnet är ett relativt outforskat område. Samtidigt finns det flera studier som visar att det sker ett relationsskapande till naturen i friluftsupervisning även om det sällan sätts i fokus. I Leirhaugs m.fl. (2020) studie ger gymnasieelever i Norge uttryck för en känsla av samhörighet med naturen under friluftsliv och på liknande sätt visar Lyngstad och Saether (2021) att elever uppger att de skapar relationer till naturen och blir känslomässigt berörda av friluftsupervisning.

En problematik som Backman (2010) pekar på är överföringsproblematiken. Den bild av friluftsliv som ges inom idrottslärautbildningen är svår för lärare att överföra till skolans praktik. Han menar att det skapas en komplex spänning mellan formuleringar i styrdokument, friluftsliv i lärautbildningen, 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. På liknande sätt beskrivs överföringsproblematiken i forskning om lärautbildning i allmänhet (se exempelvis Martin & Dismuke, 2018; Tatto, 2015) och särskilt när det gäller idrottsämnet (se Macken m.fl., 2020; Tolgfors m.fl., 2022). Backman (2010) föreslår att ett tydligare definierat friluftsliv i styrdokumentet och mer kritiskt ifrågasättande av friluftslivet i lärautbildningen skulle kunna förändra och bredda bilden av vad friluftsliv i skolan kan vara. Mikael (2017) lyfter vidare fram att det finns en stark diskurs i Sverige att definiera friluftsliv som rekreation och nöje i utemiljöer. Friluftsliv i skolan skulle behöva göra en tydlig skillnad mellan friluftsliv som rekreation och friluftsliv som utbildning. Han föreslår en platsresponsiv undervisning som syftar till att skapa relationer till platsen för friluftslivet och att det skulle kunna möjliggöra nya innovativa undervisningsformer. Undervisningsformer som kan utmana de antropocentriska utgångspunkterna och fokusera på hållbara relationer mellan människan och naturen.

Det finns också forskning som lyfter de existentiella värdena med naturmötet kopplat till människors hälsa som ett värde i sig utan koppling till frågor om miljön. Det handlar om att rika upplevelser

och en känsla av samhörighet med naturen kan bidra till en ökad livskvalitet (Gray & Martin, 2012; Sandell & Sörlin, 2000; Sandell & Öhman 2010; Tordsson, 2003; Öhman & Sandell, 2016). Ytterligare en koppling som görs till friluftsliv i relation till idrottsämnet är att se naturmötet som ett alternativt kroppsmöte. Öhman och Öhman (2011) lyfter att en aspekt av fysisk aktivitet är människors förhållande till den egna kroppen. 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 enligt Öhman och Öhman (2011) kunna erbjuda ett möte med den egna kroppen här och nu. Även Backman (2016) och Brown (2006) menar att den här typen av friluftsliv skulle kunna erbjuda andra och nya perspektiv i idrottsundervisningen. De poängterar att det skulle kunna vara ett sätt att utjämna könsskillnader inom ämnet genom att fokus hamnar på andra saker än tävling och fysiska prestationer.

Sammanfattningsvis kan vi se att möten med naturen och friluftsliv i utbildning är ett spänningsfält fyllt av värdekonflikter. Det utspelas i ett fält med en mängd motiv som utvecklats i olika kulturella och historiska sammanhang samt utifrån vitt skilda syften. Friluftsliv är heller inte bara ett undervisningsinnehåll utan också en egen kulturtradition väl etablerad utanför skolans ramar. Den här bakgrunden utgör en viktig grund för avhandlingens studier och hur resultatet kan förstås i en större kontext.

Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

I det här avsnittet beskrivs avhandlingens teoretiska och metodologiska utgångspunkter. Då avhandlingens övergripande syfte fokuserar meningsskapande i pedagogiska möten med naturen har jag valt att använda John Deweys pragmatiska perspektiv som utgångspunkt för att förstå meningsskapandets processer och ett diskursanalytiskt angreppssätt för att analysera skolans styrdokument. För att uppfylla respektive delstudies specifika syfte har jag sedan kompletterat med begreppen diskurs, språkspel, den etiska tendensen och transaktion. Detta är teoretiska och metodologiska utgångspunkter som kan sägas röra sig inom samma vetenskapsteoretiska hemvist.

Den gemensamma utgångspunkten för de teoretiska och metodologiska utgångspunkterna i avhandlingen är synen på språk och handling. Dewey och Wittgenstein tar båda sin utgångspunkt i genomlevandets princip (Andersson m.fl., 2018). Det innebär att ta utgångspunkt i människors handlingar och att språk får mening för oss i dess användning. Därmed finns inte någon uppdelning mellan det inre och det yttre. Meningsskapande sker inte i människors medvetande utan blir synligt genom människors handlingar. Det beskrivs av Öhman (2006) som genomlevandets princip. Fortsättningsvis följer en beskrivning av det pragmatiska perspektivet och därefter beskrivs teoretiska och metodologiska utgångspunkter uppdelat för respektive delstudie. Detta avsnitt följs sedan av en metodbeskrivning med mer detaljerade beskrivningar av metod och analys för de olika delstudierna.

Ett pragmatiskt perspektiv på meningsskapande

Att studera meningsskapande är komplext och utmanande då processerna involverar flera aspekter samtidigt, så som individuella, institutionella och sociala. Det behövs därför ett teoretiskt perspektiv som kan ta hänsyn till denna samtidighet, annars finns risk att en eller flera aspekter av meningsskapandet förbises (Hodkinson m. fl., 2007). Det pragmatiska perspektivet, inspirerat främst av Deweys pragmatiska filosofi (se Dewey & Bentley, 1949/1991) erbjuder verktyg för att kunna hantera flera aspekter som påverkar möten där meningsskapandet sker. Den individuella aspekten av meningsskapandet handlar

om den enskilde individens erfارande 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 som blir det centrala att undersöka.

För att undersöka en kroppslig praktik som direkta möten med naturen krävs dessutom ett angreppssätt där kropp och medvetande kan studeras integrerat. Utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv förläggs människors erfarenheter och värderingar till vårt inre medvetande vilket blir svårt att komma åt att studera. Svårigheten menar Öhman (2008) blir att hitta förklaring till förflyttningen från det yttre, observerbara till det inre icke observerbara medvetandet. Ett viktigt bidrag från konstruktivismen är däremot förklaringen av meningsskapandets kontinuitet och förändring, där förklaringen ligger i hur människors tidigare individuella erfarenheter tas i beaktande då nya meningar skapas.

Det pragmatiska perspektivet möjliggör undersökningar av meningsskapande genom att upplösa dualismen mellan kropp och medvetande. Deweys filosofi undviker dualistiska uppdelningar genom att ta utgångspunkt i människors handlingar. Det innebär vidare att använda ett empiriskt undersökande som bygger på antagandet att det människor tänker och känner inte är dolt i det inre utan blir synligt i människors sätt att handla (Andersson m.fl., 2018). Genom att uppmärksamma människors handlingar och dess konsekvenser följer man genomlevandets princip (Öhman, 2006). I ett pragmatiskt perspektiv görs heller ingen dualistisk uppdelning mellan språk och tanke (Dewey & Bentley, 1949/1991). Genom att anta ett genomlevande perspektiv utgår forskaren från att tankar tar form när människor använder språket. Det ligger också i linje med Wittgensteins syn på språk som ett verktyg snarare än en spegling av verkligheten (Andersson m.fl., 2018). Det pragmatiska angreppssättet har också använts i flera studier inom det idrottsdidaktiska fältet där kroppen är en central del i meningsskapandet (se exempelvis, Andersson, 2014; Maivorsdotter, 2012; Quennerstedt m. fl., 2011; Westerlund, 2023).

Det pragmatiska perspektivet anknyter också till ett sociokulturellt perspektiv på människors utveckling och meningsskapande, i termer av att utbildning alltid sker i ett visst historiskt och kulturellt sammanhang (Almqvist m. fl., 2008) Det historiska och kulturella sammanhanget innebär att utbildningens innehåll alltid innefattar en viss politisk och moralisk innebörd (Säljö, 2005). Det innebär att meningsskapande består av både lärande av kunskap och av socialisation samt att detta sker i möten mellan människor och omgivningen (Almqvist m. fl., 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 m. fl., 2008). Det pragmatiska perspektivet erbjuder således en möjlighet att analysera värden och kunskap samtidigt. Det blir en viktig utgångspunkt för den här avhandlingen då människors relation till naturen handlar om just värden och normer. Roberts och Östman (1998) beskriver att då vi lär oss kunskaper följer också ett visst sätt att förhålla sig till världen, så kallade följemeningar. Det handlar om vilka föreställningar, normer och värderingar som följer med undervisningens kunskapsinnehåll som exempelvis vårt förhållningssätt till naturen.

Då meningsskapande är centralt i föreliggande avhandling kommer det pragmatiska perspektivet på förståelsen av mening som beskrivits i texten ovan vara utgångspunkt för delstudierna. I delstudie 1 undersöks ramarna för meningsskapande i direkta möten med naturen och i delstudie 2 undersöks det moraliska meningsskapande som sker i olika naturmötespraktiker. I delstudie 3 och 4 sätts fokus på meningsskapande i idrottslärarutbildningens friluftspraktik. Genomlevandets princip att undersöka mening i handling och språk i sin användning är den gemensamma nämnaren för de teoretiska och metodologiska perspektiv jag använt i respektive delstudie. I följande avsnitt beskrivs den teori och metodologi som använts för respektive delstudie.

Ett diskursanalytiskt angreppssätt

I delstudie 1 undersöks meningsskapandets institutionella dimension i form av motiv för undervisning i naturen genom analyser av skolans styrdokument. Den institutionella dimensionen av meningsskapande

har också haft betydelse och inspirerat svensk läroplansteoretisk forskning. Englund (1986) inför begreppet selektiv tradition inom läroplansteorin, ett begrepp som sedan vidareutvecklats av forskare som Johansson och Wickman (2012), Svennbeck (2004), Öhman (2006) och Östman (1995). En selektiv tradition beskrivs av Östman (1995) som olika utbildningskulturer som bildar mönster för exempelvis val av undervisningsinnehåll och undervisningsform där vissa saker väljs framför andra. 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 även omedvetna tolkningsramar för människor när det gäller val av innehåll och undervisningsformer, därmed blir selektiva traditioner ofta svåra att ifrågasätta och förändra.

En viktig utveckling av läroplansteoretisk forskning är således införandet av ett diskursanalytiskt perspektiv (Säfström, 1994; Quennerstedt, 2006; Östman, 1995). Genom ett diskursanalytiskt angreppssätt, där texters innehåll kan jämföras med annat tänkbart innehåll menar Säfström (1999) att det blir möjligt att synliggöra ramar för vilket meningsskapande som kan ske. Ett diskursanalytiskt angreppssätt har varit fruktbart för att undersöka den svenska skolans utomhuspedagogiska tradition. Den här avhandlingens första delstudie har därmed en förankring i en svensk läroplansforskning. Inom läroplansteorin förstås enligt Wahlström (2016) innehållet i styrdokumentet och vilken kunskap som väljs, i relation till sitt historiska, sociala sammanhang och dominerande uppfattningar om vad som är god kunskap, vilket också ligger i linje med det pragmatiska perspektivet. Wahlström (2016) framhåller också att en av hörnstenarna inom läroplansforskning just handlar om att synliggöra historiska förändringar av dessa underliggande antaganden om kunskap.

Med diskursbegreppet följer, enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) bestämda antaganden om kunskap, språk och handling. Kunskap ses inte som objektiv utan bara tillgänglig genom våra tolkningar av verkligheten (jämför med det pragmatiska perspektivet). Beroende av våra tolkningar blir därmed vissa handlingar möjliga och andra inte inom olika praktiker. 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. Diskursanalytiska angreppssätt har också använts på olika sätt vid pragmatiska studier av meningsskapande (se exempelvis Quennerstedt, 2006; 2008; Hedefalk m.fl., 2021). Föreliggande avhandlingen har tagit inspiration från diskursbegreppet för att förstå och undersöka motiv för den långa utomhuspedagogiska undervisningstraditionen. En lång utomhuspedagogisk tradition har skapat vanor för vårt sätt att handla och prata om undervisning i naturen. På så sätt blir det rimligt och fruktbart för delstudie 1 att prata om en skandinavisk 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 en förståelse för och utveckling av 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 har angreppssättet använts för att analysera mönster av motiv för att använda naturen i utbildningssyfte i skolan.

Det diskursanalytiska angreppssättet erbjuder dock 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 delstudiens textanalyser beskrivs närmare under rubriken metod.

Valet att analysera skolans styrdokument grundar sig i att texterna 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; Quen-

nerstedt, 2008; Östman, 1995). Penney (2006) menar att skolämnen 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. Ovanstående utgångspunkter erbjuder goda möjligheter att kritiskt kunna granska den utomhuspedagogiska diskursen.

Språk och språkspel

Det pragmatiska perspektivets särskilda förståelse av språk som tagits upp tidigare i avhandlingen har varit särskilt användbart i delstudie 2, där det moraliska meningsskapandet som sker i undervisning i naturen analyseras. I följande avsnitt beskrivs synen på språk och Wittgensteins begrepp språkspel i relation till delstudie 2.

Öhman (2006) beskriver den pragmatiska förståelsen av språk som att vi tänker, känner och skapar mening genom språket, ett så kallat genomlevandeperspektiv. Ovanstående syn på språk har inspirerats av Dewey och Wittgenstein och benämns ofta inom filosofin som den språkliga vändningen. Dewey och Bentley (1949/1991) gör ingen uppdelning mellan vad människor tänker och vad de säger i sitt pragmatiska perspektiv. På motsvarande sätt, gör Wittgenstein (1953/1957) ingen uppdelning mellan språk, mening och verklighet utan ser det som en och samma logiska enhet vilket innebär att språket alltid måste studeras i sin användning. En förståelse av relationen mellan tanke och handling blir därför alltid en empirisk fråga (Öhman, 2006). Begränsningen med ett genomlevande perspektiv blir dock att vi endast kan uttala oss om det som är observerbart i människors handlingar.

En specifik användning av språket - ett språkbruk knutet till en specifik verksamhet eller aktivitet kallar Wittgenstein (1953/1957) för språkspel. De selektiva traditioner i termer av diskurser som beskrivits i tidigare avsnitt bildar ramarna för språkbruket som också ses som knutet till specifika verksamheter (Almqvist m. fl., 2008). En konsekvens av ramarna är att ett visst språkspel utesluter andra möjliga sätt att tala om ett visst fenomen (Johansson & Wickman 2012). Wittgensteins begrepp språkspel har varit ett viktigt redskap i avhandlingens andra delstudie för att kunna analysera hur moraliska relationer etableras i undervisning i naturen. 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 signalerar också 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 därför mening genom vårt sätt att använda det i vardagliga situationer.

Öhman och Östman (2008) menar att med det här perspektivet på språk behöver exempelvis 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 till i detta fall naturen, då de blir synliga genom deltagarnas samtal och kroppsliga handlingar i pågående praktik. Exempelen som presenteras i delstudie två kan därmed 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 och Jakobson (2005) beskriver 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 relationskapandet mer detaljerat har jag även tagit inspiration från det analy-

tiska verktyget, språkspelsanalys. Analysmetoden är baserad på Wittgensteins teorier om språk 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. Mer detaljer kring hur analysen använts beskrivs i metodavsnittet för delstudie två.

Den etiska tendensen

I delstudie två undersöks specifikt det moraliska meningsskapandet i pågående undervisningspraktik. För att undersöka miljömoraliskt meningsskapande i relation till naturen behövs också verktyg för att urskilja moraliskt meningsskapande från annat meningsskapande om naturen. 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) kan etik och moral förstås som mänskliga drag i form av tankar och handlingar, den etiska tendensen. Termen är hämtad från Wittgensteins föreläsning om etik, där han pratar om etik som en tendens av det mänskliga tänkandet (Wittgenstein, 1993). Öhman och Östman (2008) använder begreppet för att undersöka hur människor uttrycker vad de finner exempelvis rätt, orätt, själviskt, eller snålt i sin vardag. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv innebär det vidare 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 (2010) 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 den här avhandlingen 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 kunna identifiera specifikt miljömoraliska syften i undervisningen behövs ett klargörande för olika typer av värden. Enligt Östman (1995) och Svennbeck (2004) skapar ett uttalat syfte med en lektion 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. De menar att 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 värdeomdömen. Om vi uttrycker att någon är en bra fotbollsspelare kan vi utifrån Wittgenstein säga 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 m. fl., (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 samt etisk reflektion. Denna typologi används vid analyserna i delstudie två och beskrivs närmare i metodavsnittet. Den första situationen är moraliska reaktioner och 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 får en omedelbar känsla av empati och omsorg för någon eller något. Den andra situationen handlar om moraliska normer som kan ses som regler för hur vi förväntas handla i relation till andra människor och naturen. Det 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 i naturen kan det handla om att inte bryta grenar eller vara rädd om djuren, eller inte störa. Till sist etisk reflektion som handlar om situationer där vi reflekterar över exempelvis moraliska reaktioner, normer och vilka handlingar vi anser vara de 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 två har typologin använts för att identifiera situationer där moraliska frågor i relation till naturen står på spel.

Svennbeck (2004) poängterar dock en principiell skillnad mellan olika 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 och blir därmed icke-systemisk (Östman m fl., 2015). I undervisningssammanhang blir därmed icke-systemiska situationer svårare att planera och hantera för lärare.

Transaktion i mötet med naturen

Avhandlingens delstudier 3 och 4 sätter fokus på meningsskapande i idrottsläroartutbildningens friluftspraktik. Friluftslivets innehåll analyseras i termer av mening och vidare processerna kring hur meningarna skapas och sätts på spel i undervisningspraktiken. Delstudiernas användning av meningsbegreppet och meningsskapande processer i termer av transaktioner kommer därför beskrivas mer utförligt i följande avsnitt.

Utifrån det pragmatiska perspektivet kan meningsskapande förstås som en central del av vårt sätt att leva och hur vi gör vår 'verklighet' begriplig och meningsfull. Meningar skapas i detta perspektiv i handling i och genom möten mellan individer och omgivningen, där omgivningen inkluderar andra individer, institutionella och kulturella aspekter likaväl som materiella ting (Östman & Öhman, 2022). Dewey och Bentley (1949/1991) beskriver de ömsesidiga processerna i meningsskapandet som transaktioner. På så sätt blir mening något som uppstår i handlingar i relation till det vi möter. Östman och Öhman (2022) poängterar att därmed blir också meningsskapandet till stora delar observerbart. Det transaktionella perspektivet överbryggar, som tidigare beskrivits med Dewey, uppdelningar mellan kropp-tanke och människa-miljö, vilket blir särskilt användbart för avhandlingens delstudier tre och fyra. Transaktioner mellan deltagare, samt deltagare och den omgivande naturen blir därigenom möjliga att observera i form av handlingar (Dewey & Bentley, 1949/1991). Det är handlingar som kan vara både kroppsliga och verbala. På så sätt följer också transaktion genomlevandets princip och därmed Wittgensteins tankesätt.

Idag finns en stor variation användningar av det transaktionella perspektivet utifrån olika metodologiska syften (se Östman & Öhman, 2022). Garrison m.fl. (2022) betonar vikten av en kombination av olika analytiska metoder och teoretiska modeller för att transaktionellt kunna fånga komplexiteten i undervisningsprocesser. Transaktionella angreppssätt har också använts inom det idrottsdidaktiska fältet där exempelvis Quennerstedt m.fl. (2011) framhåller en metodologi som inte bara tar hänsyn till språkliga och skriftliga handlingar utan även kroppsliga. En transaktionell förståelse av meningsskapan-

det har därmed varit särskilt viktig för avhandlingens andra del där friluftsliv i idrottsläroarbildning undersöks. Mer bestämt undersöks meningar om friluftsliv och hur meningar om friluftsliv tar form och sätts på spel genom transaktioner mellan lärare, studenter och den omgivande naturen. Utgångspunkten är att friluftsliv får sin mening genom handlingar i olika aktiviteter i idrottsläroarbildningen, mer precis genom det lärare och studenter gör, säger eller skriver i undervisningspraktiken.

Influerade av transaktion och ett genomlevandeperspektiv har Wickman och Östman (2002) utvecklat en metod för att undersöka meningsskapandets innehåll i pågående praktik. Ett transaktionellt angreppssätt som de valt kalla praktisk epistemologisk analys (PEA). Metoden utvecklades från början med ett intresse för meningsskapandet i en aktivitet med ett givet syfte. Analysen är därmed syftesrelaterad, vilket innebär att *syftet* i en given aktivitet behöver slås fast och vara utgångspunkt för analysen. Däremot kan syftet förändras och byta riktning i den situation som undersöks. Nästa centrala begrepp är *mellanrum*, vilket avser ett gap i meningsskapandet för deltagarna. Det kan exempelvis innebära att en handling inte har en given mening i situationen. Vissa mellanrum synliggörs i praktiken genom att deltagare exempelvis ställer frågor men mellanrum kan också vara outtalade. I vissa situationer kvarstår mellanrummet för deltagarna. För att komma vidare i meningsskapandet krävs att deltagarna skapar *relationer* att fylla mellanrummet med. Det kan exempelvis handla om att försöka finna likheter och skillnader i de erfarenheter deltagarna har sedan tidigare. Relationer kan också skapas till det som *står fast* i situationen som undersöks. Det som är omedelbart begripligt för deltagarna är det som står fast och också det som oftast tas för givet i situationen. Att göra en (PEA)-analys innebär också att uppmärksamma de möten som förekommer i en viss situation. Möten ska enligt Wickman och Östman (2002) förstås som det som faktiskt händer i en viss situation. Vad deltagarna helt enkelt möter. Det kan vara olika möten som exempelvis mötet med omgivande natur, sina tidigare erfarenheter eller andra deltagares handlingar. Gemensamt är då möten som påverkar det meningsskapande som sker.

Sammanfattningsvis erbjuder det transaktionella perspektivet en möjlighet att observera lärarstudenters meningsskapande samt att studera det i relation till flera olika aspekter samtidigt. För den här avhandlingen är omgivande natur, studenters tidigare erfarenheter, kulturella och sociala normer inom idrott och friluftsliv några exempel på vad som påverkar det meningsskapande som sker i undervisningspraktiken. I följande avsnitt kommer de genomförda analyserna beskrivas mer detaljerat för respektive delstudie.

Metod

I följande avsnitt presenteras det empiriska materialet och analysmetoder för respektive delstudie. När det gäller delstudie 3 och 4 så har samma empiriska material använts. Avslutningsvis tas också avhandlingens etiska överväganden upp samt en diskussion kring val av metoder.

De analyserade texterna - delstudie 1

För att undersöka den utomhuspedagogiska diskursen med avseende på motiv för undervisning i naturen har jag använt styrdokument för den svenska, obligatoriska skolan från 1878 fram till gällande läroplan då studien genomfördes, Lgr 11. Sammanlagt har ca 390 textavsnitt analyserats med hjälp av ett diskursanalytiskt angreppssätt.

De styrdokument som analyserats 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. 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 har även följande kompletterande styrdokument analyserats; Anvisningar för folkskolans friluftsdagar (1942), supplement tillhörande Lgr 69 för respektive ämne 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 fallen 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 beskrivits tidigare i kappan som 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 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 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 analyserade naturmötespraktikerna – delstudie 2

Delstudie 2 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* som pågick mellan 2006 och 2015, där flera forskare och doktorander deltog (Östman, 2015). Under projektets gång utarbetades en tvärvetenskaplig analysmodell, LED-modellen. LED står för Landskaps-, Etik- och Didaktikanalys (Kronlid m.fl., 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 m.fl., 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 men även scoutrörelsen, Naturskolan och Fältbiologerna (Kronlid m.fl., 2015). Textanalyserna genomfördes med utgångspunkt i det pragmatiska perspektiv som presenterats tidigare i den här avhandlingen och skedde mellan 2007 och 2008.

Tre utomhuspedagogiska praktiker valdes ut. Naturskolan med rötter i traditionella biologiexkursioner, I Ur och Skur skolan med koppling till friluftsförmedlingen 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. Det filmade materialet samlades in mellan 2006 och 2008. 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 Naturskola 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 häva 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 Friluftsförbundet's 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. Tre personer i forskargruppen dokumenterade verksamheten på skolan under fyra heldagar och i resultatet redovisas slutsatserna av analyserna av två av dessa dagar. Två dagar som uppfyllde studiens syfte.

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 blåbärsgrenskog, 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 med hjälp av stockar, bräddor och presenningar 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 m.fl., 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 djup ekologiska 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 verksamheter 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. Vandringen 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 i åldern 19–30 år med god erfarenhet av friluftsliv. 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, och sjöarna är frusna. I analysen ingår även observation och videofilmning av en utvärdering av färden som sker inomhus på folkhögskolan någon vecka efter hemkomsten.

Analys av moraliska relationer - delstudie 2

När det gäller delstudie 2 fokuseras själva undervisningspraktiken och den individuella dimensionen av meningsskapandet undersöks. Här undersöks hur processerna ser ut vid miljömoraliskt meningsskapande och 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 samt 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.

Den analyserade friluftspraktiken i idrottsläroarutbildning – delstudie 3 och 4

I delstudie 3 och 4 undersöks meningsskapandet i friluftspraktik i termer av vad och hur samt hur olika meningar sätts på spel och förhandlas i idrottsläroarutbildningens praktik. Den empiri som analyserats har samlats in i olika friluftaktiviteter inom ramen för svensk

idrottsläroarutbildning och empirin består av ett varierande material; studiehandledningar, turplaneringar, studentvloggar från ensamövernattningar utomhus, filminspelningar från två längre friluftsturer, ljudinspelningar från kvällsseminarier under en av turerna och skriftliga reflektioner från studenterna efter turens genomförande (se tabell 1 och 2). Den friluftspraktik som valts ut för analys kan ses som vanligt förekommande undervisningsaktiviteter inom svensk idrottsläroarutbildning (Backman, 2008; Mikael, 2017).

Tabell 1. Den studerade friluftspraktiken

Turer	Tidpunkter	Universitet	Deltagare
Skidtur, 4 dagars skidåkning ca 15 km per dag	Mitten av mars 2020	En kurs i vinterfriluftsliv vid universitet 1.	12 studenter 2 lärare 1 av författarna
Ensamövernattning	Mitten av maj 2020	En kurs i sommarfriluftsliv vid universitet 2.	42 studenter
Paddeltur, 4 dagars paddling runt 8–16 km per dag och flera lyft.	Början av september 2020	En kurs i friluftsliv vid universitet 1.	8 studenter 1 lärare 1 av författarna

Studiehandledningar och turplaneringar tillhandahölls av lärarna. Videovloggarna gjordes av studenterna själva under deras tvådagarsstur med en ensamövernattning. Uppgiften för studenterna var att planera turen själv utifrån deras behov, lärande och kunskaper inom friluftsliv, säkerhetsaspekter och rådande omständigheter på platsen de valt för övernattning. En av de längre turerna var en fyra dagars skidtur i svensk fjällnatur. De åkte ca 15 kilometer per dag och övernattade i primitiva stugor utan elektricitet och rinnande vatten. Syftet med den här turen var, enligt kursplanen att studenterna skulle lära sig diskutera och problematisera turskidåkning som en rörelsekultur och få erfarenheter av friluftsliv under vinterförhållanden. I de skriftliga reflektionerna som skrevs efter turen förväntades studenterna reflektera över sina upplevelser under turen och relatera det till kursens litteratur. Ett särskilt fokus skulle riktas mot vad som varit utmanande, vad studenten lärt sig, bilden av sig själv som ledare och

gruppdeltagare, historia och nutida trender inom skidkulturen, kroppsliga upplevelser, inkludering och exkludering kopplat till kulturen samt hur de vill arbeta med innehållet i sin kommande undervisning med elever. Den andra längre turen var en fyra dagars kanottur. Turen innehöll både å- och sjöpadddling där flera lyft behövde göras för att ta sig fram. Enligt kursplanen var syftet med den här turen att lära sig olika friluftstekniker för sommarfriluftsliv, att testa och analysera friluftsliv som en rörelsekultur utifrån ett normkritiskt perspektiv, kunna planera, implementera och utvärdera friluftsliv utifrån skolans styrdokument, kunna identifiera och utvärdera olika aspekter som karaktäriserar den här utomhusmiljön samt analysera och utvärdera olika undervisningsformer utifrån ett hälso- och hållbarhetsperspektiv. I deras skriftliga reflektioner efter turen skulle studenterna utgå från sina upplevelser under paddelturen och koppla dessa till kursens litteratur.

Tabell 2. Sammanfattning av empirin

Typ av data	Beskrivning av data	Mängden data
Studiehandledningar: en från varje tur	Studiehandledningarna för kurserna innehåller exempelvis; kursmål, litteratur, uppgifter, betygskriterier.	3 stycken 11 sidor
Turplaneringar: en från varje tur	Specifika planeringar för själva turen innehåller exempelvis: tidsscheman, gruppindelningar, packlistor.	3 stycken 19 sidor
Vloggar från ensamövernattningen	Korta videoklipp gjorda under turen av studenterna själva. De förklarar och rapporterar från de aktiviteter de gjort under turen.	42 vloggar från 20 studenter 1–3 min per vlogg
Filminspelningar från två friluftsturer	Inspelningar med en GoPro-kamera från skidturen och paddelturen	13 h och 35 min
Ljudinspelningar från kvällsseminarier under skidturen.	Kvällsseminarier i stugan under skidturen. Utvärdering av dagen, ledarskapet och mer riktade frågor till olika undervisningsrelaterade uppgifter.	2 h och 20 min
Skriftliga reflektioner från varje tur.	Studenternas skriftliga reflektioner efter turerna. De reflekterar över givna frågor från lärarna relaterade till kursmålen.	21 texter 90 sidor

Analys av meningar om friluftsliv i svensk idrottslärarutbildning – delstudie 3

För att undersöka meningar om friluftsliv och hur meningar tar form i idrottslärarutbildningen har jag tagit utgångspunkt i transaktionsanalys som beskrivits tidigare i avhandlingen. Utifrån ett transaktionellt perspektiv tar friluftsliv form i handling i olika aktiviteter i idrottslärarutbildningen. Handlingar är exempelvis vad studenter och lärare gör, säger och skriver kopplat till undervisningen och den omgivande naturen. Transaktionella analyser görs också i relation till den kontext där handlingen sker. För att undersöka både innehållet i termer av meningar om friluftsliv och hur meningar skapas i pågående praktik genomfördes analyserna i tre steg inspirerat av liknande typer av transaktionsanalyser (se exempelvis Goodyear & Quennerstedt, 2020).

I det första steget arbetades hela empirin igenom. Det filmade materialet, ljudinspelningarna och studenternas skriftliga reflektioner gick igenom flera gånger för att identifiera signifikanta aktiviteter och kritiska händelser i friluftspraktiken (se tabell 1). Vid den första kartläggningen vägdes också idrottslärarutbildningens undervisningskontext in i form av den omgivande naturen, vädret, användning av utrustning, den sociala stämningen i gruppen samt kursplaner, Studiehandledningar och turplaneringar. I detta steg identifierades aktiviteter kopplade till friluftsliv i praktik. Avgränsningskriterierna var aktiviteter där deltagarna pratade, skrev eller på andra sätt handlade i relation till friluftsliv och aktiviteter som sågs som vanligt förekommande och representativa för idrottslärarutbildning och den skandinaviska friluftstraditionen (se Backman, 2008, 2016; Mikael, 2017). På det sättet kunde en första preliminär kategorisering göras utifrån olika praktiker och vanligt förekommande aktiviteter relevanta för studien. Den analysfråga som användes i detta första steg var: Vilka aktiviteter och praktiker är relaterade till friluftsliv?

I det andra steget identifierades meningsbärande händelser i de utsorterade vanligt förekommande aktiviteterna. Här fokuserades handlingar och kritiska moment där innehållet sätts på spel, exempelvis genom fysiska handlingar, uttalanden och känslomässiga uttryck som uttrycker kunskaper och värden relaterade till friluftsliv. Den analy-

tiska fråga som ställdes var: I vilka händelser sätts friluftslivets innehåll på spel? För att illustrera ett exempel kan vi ta den vanligt förekommande aktiviteten lunchpaus. Här skapas potentiella meningar om friluftsliv i relation till deltagarnas kunskaper av att transportera sig. Exempel kan vara att ta rast vid rätt tidpunkt för att få vila eller i relation till värden som exempelvis att välja en plats som är estetiskt tilltalande.

I det tredje och sista steget undersöktes meningar om friluftsliv med hjälp av de analytiska frågorna: Vad blir friluftsliv i den här specifika händelsen och hur skapas dessa meningar i idrottsläroverutbildningens undervisningspraktik? Centrala aspekter av talade, skriftliga och kroppsliga handlingar transkriberades från den insamlade empirin i relation till den kontext där handlingen skedde. Här söktes efter meningsbärande uttalanden eller kroppsliga handlingar som kopplade till friluftspraktiken i idrottsläroverutbildning. I enlighet med Lundegård och Wickman (2007) analyserades uttalanden och uttryck med utgångspunkt i sitt sammanhang och den händelse som undersöktes. Det betyder att handlingar, uttalanden och uttryck förstås utifrån sin användning och den situation de används i. Utifrån det transaktionella perspektivet fokuserades tre aspekter av meningsskapandet: möten, relationer och meningar (se Östman & Öhman, 2022). Även transaktioner i relation till den omgivande naturen eller utrustningen analyserades i det här sista steget. Här används lunchpausen som ett illustrerande exempel igen. Den analytiska frågan som ställdes var: Vad möter studenterna under den här aktiviteten som exempelvis den omgivande naturen, andra studenter, maten de äter, känslor i kroppen och dagens tidsschema? Hur skapas relationerna i praktiken och vilka meningar om friluftsliv är det som skapas? I en av de analyserade aktiviteterna uttryckte studenterna uppskattning för naturen och värdet av avkoppling, både med muntliga och kroppsliga handlingar. Uppskattningen kan då förstås i termer av estetiska och rekreativa värden och att en mening om friluftsliv som rekreation etableras.

I linje med det transaktionella perspektivet är det viktigt att sätta analyserna i relation till hela undervisningskontexten. Här togs inspiration från Goodyears m. fl., (2019) deliberativa strategi där analysen gick fram och tillbaka mellan analysstegen i processen för att få en så

rigorös analys som möjligt. Det är också viktigt att notera att det i praktiken inte finns någon tydlig uppdelning mellan friluftslivets innehåll, *vad* och *hur* dessa meningar tar form i undervisningspraktiken. Med ett transaktionellt perspektiv undersöks i stället meningar i dess användning och genom deltagarnas handlingar (Öhman & Östman, 2022). Konsekvensen av det blir att frågan om vad och hur är sammanvävd i den pågående friluftspraktiken. I själva analysen kan däremot antingen vad eller hur sättas i förgrunden.

Analys av pedagogiska utmaningar där meningar om friluftsliv sätts på spel och förhandlas – delstudie 4

Även delstudie 4 tar utgångspunkt i ett transaktionellt perspektiv på meningsskapande. För att analysera meningar som sätts på spel i idrottslärarutbildningens friluftspraktik så har praktisk epistemologisk analys (PEA) använts, vilket är en metod som introducerats av Wickman och Östman (2002). PEA har använts på olika sätt och utvecklats för att undersöka meningsskapande i en rad studier (se exempelvis Andersson m.fl., 2015; Goodyear & Quennerstedt, 2020; Klaar & Öhman, 2012; Lidar m. fl., 2006; Lundvall & Maivorsdotter, 2021; Westerlund, 2023). Metoden utvecklades ursprungligen för att undersöka lärandeprocesser i relation till ett specifikt syfte baserat på ett pragmatiskt perspektiv och Wittgensteins (1958/1996) tankar om mening och betydelse. Metoden används oftast i ett in-zoomat perspektiv för att studera lärandeprocesser (Lundvall & Maivorsdotter, 2021; Wickman & Östman, 2002). Inom det idrottsdidaktiska fältet har PEA också givit inspiration till ett mer ut-zoomat perspektiv för att skapa överblick och se mönster när det kommer till mer omfattande datamaterial (se exempelvis, Goodyear & Quennerstedt, 2020). I delstudie 4 används det här ut-zoomade perspektivet för att undersöka mönster där meningar om friluftsliv är i konflikt i friluftspraktiken. Analysen baseras på de fem begrepp som används inom PEA, syfte, mellanrum, relationer, står fast och möten (se exempelvis Lidar m.fl., 2006). Begreppen används i linje med det ut-zoomade perspektiv som föreslås av Goodyear and Quennerstedt (2020) för större datamaterial. På det här sättet undersöks enligt Wickman (2012) ‘the joint filling of gaps by the construal of relations to that which stands fast depending on encounters that occur ...’ (146).

Analysen genomfördes sedan i flera steg där det krävdes att ibland gå fram och tillbaka mellan de olika stegen. I det första steget gick all data igenom och en första sortering genomfördes där alla aktiviteter med koppling till friluftsliv sorterades ut. I andra steget identifierades meningsbärande händelser bland de vanligt förekommande friluftaktiviteterna. Här söktes handlingar och kritiska moment där meningar om friluftsliv står på spel och den analytiska fråga som ställdes var: I vilka situationer sätts meningar om friluftsliv på spel i idrottsläraryrket utbildningens praktik? Det tredje analyssteget innebar ett sökande efter avbrott och störningar där ovissa situationer, konflikter och kvarstående mellanrum i meningsskapandet uppstod. Här användes de fem begreppen från PEA: (i) syfte, (ii) mellanrum, (iii) relationer, (iv) står fast och (v) möten. För att kunna kategorisera de ovissa situationerna i friluftspraktiken formulerades fem analysfrågor: (i) Vad är syftet med de meningar som står på spel i den här situationen? (ii) Vilka mellanrum kan identifieras där meningar är otydliga eller i konflikt i termer av ovissa situationer? (iii) Vad gör deltagarna för att fylla mellanrummen? (iv) Vad tas för givet utan att ifrågasättas i den ovissa situationen? (v) Vad tar de stöd och kopplar till i den här typen av situationer? I det sista femte steget zoomades ett illustrativt exempel in för att i resultatet visa mer detaljerat hur studenter förhandlar de meningar som satts på spel.

Etiska överväganden

Avhandlingen 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 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). Detsamma har gällt för insamling av data till avhandlingens andra del, delstudie 3 och 4. Då inga känsliga personuppgifter samlas in kräver lagen ingen etikprövning (Svensk författningssamling, 2003:460). Däremot har avhandlingsarbetet godkänts i en intern granskning vid Örebro univer-

sitet och Institutionen för hälsovetenskaper (ORU 3.4.3–08364/2022). Etiska frågor har hela tiden varit närvarande i olika steg för alla fyra delstudierna, vilket diskuteras nedan.

Även om delstudie 1 består av analyser av offentliga historiska dokument i termer av nationella läroplaner är det enligt Tosh (2000) etiskt viktigt när man analyserar historiska texter att visa respekt för det sammanhang de skrivits i. Det innebär att vi inte ska tolka handlingar och skrivningar utifrån dagens värderingar utan så långt som möjligt tolka dem 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 samhällelig kontext även utanför skolan. Det innebär således ett etiskt och respektfullt framskrivande av fältet.

För delstudie 2, 3 och 4 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 enlighet med Örebro universitets riktlinjer. Det empiriska materialet till delstudie 2 har samlats in inom ramen för forskningsprojektet, Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande. Det empiriska materialet för delstudie 3 och 4 har samlats in inom ramen för Forskarskolan i idrottsdidaktik för lärarutbildare, FIL. Båda projekten är finansierade av Vetenskapsrådet och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2011) har tillämpats vid insamling och analys av empirin för alla tre delstudier.

Vid videoinspelningar ställs noggranna krav på inspelningen och hantering av inspelat material. Inför inspelningarna för delstudie 2

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 eller studenterna har varit 18 år och äldre har de 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 varsamt 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 enskilt inspelningstillfälle, vilket inte har gjorts. Däremot har vi försökt vara uppmärksamma på om någon deltagare verkar känna obehag under inspelningen för att i så fall kunna undvika den deltagaren 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 studenter, 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 eller idrottsläroverutbildningens ordinarie verksamhet och inga särskilda åtgärder har gjorts med anledning av inspelningen till forskningen. Förhoppningsvis har det kunnat bidra till att lärare, elever och studenter känt sig bekväma i situationen och agerat så som de brukar. Inga deltagare 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 studenter, lärare, elever och skolor ska vara konfidentiella.

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 den 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 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. Styrdokumentets texter påverkas av samtida samhällsliga förändringar som exempelvis miljö- och folkhälsofrågor, utbild-

ningspolitik 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, 3 och 4 är det meningsskapandet i undervisningen som undersökts. I delstudie 2 fokuserades det moraliska relationsskapandet vilket påverkade urvalet av utbildningspraktik. För att öka chanserna att hitta situationer där moraliska relationer uppstår valdes praktiker med ett uttalat fokus på relationsskapande till naturen. Det är ett fokus som inte fanns i skolans styrdokument. När det gäller urvalet till delstudie 3 och 4 påverkades det till viss del av pandemin. Det såg väldigt olika ut på lärosäten hur friluftsturer hanterades under pandemin. Frågan ställdes till flera olika lärosäten med idrottslärarutbildning men vissa kunde inte genomföra sina turer och ett lärosäte genomförde ensamövernattnings, vilket finns med i den insamlade empirin. Den empiri som kunde samlas in representerar dock väl den friluftspraktik som även sker på andra lärosäten då det inte är pandemi. Begränsningarna under pandemin har därför inte påverkat genomförandet. Det som är lite avvikande är ensamövernattningsarna och det har beaktats då resultatet diskuterats. Som exempel kan nämnas att den här friluftspraktiken inte innehöll långa transporter i form av vandring, skidåkning eller paddling, vilket annars är vanligt förekommande. Något som också kan vara viktigt att nämna är att filmtiden är längre under paddlingsturen än skidturen. En anledning är att studenterna kommunicerade mindre under skidåkningen, vilket kan bero på att det är kallare väder och därmed färre stopp. En annan förklaring kan vara att själva skidåkningen kräver mer koncentration av studenterna medan de kan vila i paddlingen och bara flyta med en stund. Den största anledningen till skillnaden är dock att batterier till kameran har betydligt kortare livslängd i kylan. Det innebar kortare filmsekvenser, men bedömningen är att ovanstående inte påverkat resultatet.

Fokus för studierna har inte legat på enskilda elevers, studenter eller lärares individuella meningsskapande utan på interaktionen eller transaktionen mellan deltagarna och undervisningsmiljön. Genom

delstudierna kan jag säga något om vilka meningar som skapas 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 deltagarna tänker och känner utan att ge uttryck för kan därmed inte analyseras. Genom att exempelvis intervjua deltagare kring olika undervisningsmoment skulle andra typer av frågor kunnat besvaras. Däremot uppstår en annan problematik vid intervjustudier. Andersson m.fl., (2018) poängterar att i intervjusituationen uppstår nya meningar vilket måste hanteras i relation till de situationer som är tänkta att undersökas. Genom det transaktionella perspektivet undersöks mening i situationen där den uppstår. När det gäller delstudie 2 valdes språkspelsanalys och den etiska tendensen. Det var ett sätt att kunna fokusera mer på själva processerna i relationsskapandet till naturen. Det är svårt att säga vad som blivit skillnaden om ett transaktionellt angreppssätt använts även här då perspektiven ofta framställs som väldigt närliggande med varandra (Andersson m. fl., 2018). Den etiska tendensen var däremot avgörande för att rikta fokus på den moraliska dimensionen av meningsskapandet. Pragmatiska studier av meningsskapandet kritiseras även ibland för att tona ner kritiska perspektiv som exempelvis kön, etnicitet och maktperspektiv inom undervisningsmiljön. Den kritiken kan även riktas till föreliggande avhandling där inte den här typen av perspektiv uppmärksammas. Det är dock något som kan fokuseras i vidare forskning på området.

En 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 avhandlingens utgångspunkter och analyser.

Något som också haft konsekvenser för avhandlingens genomförande är att den skrivits inom ramen för två olika forskningsprojekt. I projektet, Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande samlades empiri från utbildningspraktik med ett uttalat syfte att skapa möten med naturen för eleverna. Empirin är därför inte från den obligatoriska skolan. Däremot gav empirin förutsättningar att få syn på relat-

ionsskapande processer i undervisningen och som är överförbart till en skolpraktik. I forskarskolan FIL fokuserades idrottslärarytbildning och konsekvenser av idrottslärarytbildning. Därmed tog avhandlingen en lite annan riktning med empiri från idrottslärarytbildningens friluftspraktik. Ambitionen har varit att få ihop de här delarna till en helhet.

Sammanfattning av artiklarnas resultat

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.

Delstudie 1 är publicerad i tidskriften *NorDiNa, Nordic Studies in Science Education*, volym 18, nummer 3, 2022. Artikeln heter Motiv för undervisning i naturen i svensk skola (Andersson, 2022).

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 kunskaper, (ii) miljöfostran, (iii) rekreation, (iv) estetisk fostran, (v) social fostran och (vi) lära sig nyttja naturen. 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 kän-

nedom 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. I Lpo 94 sätts ett naturvetenskapligt arbetssätt 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 exempelvis uppskatta, umgås med, eller känna aktning för. 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 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 Lgr 11 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

I den andra delstudien är 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 diskursen 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 forskningsfältet istället för 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 relationsskapande 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 2 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 identifierat 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 ut-

veckla 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 såsom, 'gäddan bor här och har sina kompisar i den här sjön'. 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 identifierat 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 språkspillet 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 uppeld 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 kunnat 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 situationer där exempelvis läraren använder språkspellet 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 arbetssättet 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.

Delstudie 3

I delstudie 3 undersöks naturmöten i form av friluftsliv i svensk idrottslärarutbildning. Empirin är insamlad från vanligt förekommande friluftsliv undervisning vid svenska idrottslärarutbildningar. I studien undersöks meningar om friluftsliv i pågående undervisningspraktik. Fem olika meningar om friluftsliv har identifierats i den undersökta friluftspraktiken. Det är (i) friluftsliv som organisation, (ii) friluftsliv som kroppslig ansträngning, (iii) friluftsliv som praktiska färdigheter, (iv) friluftsliv som rekreation och (v) friluftsliv som personlig utveckling. I följande redovisning av resultatet beskrivs först kort innehållet vad, därefter beskrivs och illustreras hur dessa meningar skapas i undervisningspraktiken inom idrottslärarutbildning.

Delstudie 3 är publicerad i tidskriften *Sport Education and Society*. Artikeln heter *The meanings of friluftsliv in Physical Education Teacher Education* (Sjödén, Quennerstedt, Öhman, 2023).

Friluftsliv som organisation

Friluftsliv som organisation etableras genom förberedelser för de turer studenterna genomför under utbildningen. Det handlar exempelvis om val av utrustning, mat, uppdelning av studenter i grupper, tidsscheman och olika ledaruppgifter för studenterna som ska genomföras under turen. Friluftsliv som organisation kan också kopplas till riskminimering och att sätta förebyggande av skador och olyckor i förgrunden. Frågan om riskminimering har också en tydlig koppling till att hantera olika väderförhållanden. Andra centrala delar är organiserande av aktiviteter som matlagning, matpauser, packning upp och ner, hur man ska sova och inte minst att välja lämpliga platser för de här olika aktiviteterna.

Friluftsliv som organisation skapas alltså främst vid planeringen av olika turer. Ett vanligt sätt att förbereda är skrivna turplaneringar. De innehåller ofta detaljerade beskrivningar av hur man ska ta sig till platsen, tidsscheman, gruppindelningar och eventuella kostnader. En detaljerad packlista över vad studenterna ska ta med sig är också vanligt förekommande. Syftet med turen och kursmål finns med men utgör bara en liten del av den skriftliga planeringen. Det är tydligt att

planeringarna spelar en viktig roll för studenterna och att de är måna om att exempelvis ha packat rätt. Friluftsliv som organisation tar också form genom olika förberedelser för att minska risker och kunna hantera olika typer av skador som kan inträffa under turen. Det kan handla om skavsår, andra sårskador, köldskador och vätskebrist. Ett förstahjälpen kit, lavinsonder och vindsäckar finns med i packlistorna. Andra risker kopplade till friluftsliv som blir en del av förberedelserna är kunskaper om hur man bygger skydd för olika väderförhållanden eller hur man navigerar för att inte komma vilse. Kanotturen startade med kamraträddning, vilket blir ytterligare ett exempel på hur meningen om friluftsliv som organisation skapas i termer av att minimera risker. Vikten av god organisation är också något som återkommer i studenternas skriftliga reflektioner. Friluftsliv behöver också organiseras under själva turen. Detta sköttes oftast av en student som tilldelats ett ledaruppdrag under en del av dagen. Det handlade om att se till att gruppen höll sig varm, torr och mätt för att kunna uppleva det positiva med friluftslivet. Även om det förekom många diskussioner kring utrustning och mat både före och under turerna hanterades dessa aspekter oftast som betydelsefulla i sig och inte i relation till andra syften som närhet till naturen eller andra upplevelser.

Friluftsliv etableras också som organisation i relation till frågan om val av plats. Vart man skulle stanna och äta, slå upp tält, göra upp en eld o.s.v. Det verkade tas för givet att det var ledaren som skulle avgöra vilken plats som var mest lämpad. Här kunde det också uppstå diskussioner kring om man skulle stanna då det var rätt tid för lunch eller stanna där det var en vacker plats för lunch.

Friluftsliv som kroppslig ansträngning

Mening om friluftsliv som kroppsligt ansträngande tar form genom studenternas transport genom den omgivande naturen. Sträckan har en bestämd längd och det är en gemensam fart för hela gruppen. Själva transporten följer också en särskild rytm där man rör sig, stannar och fikar, rör sig igen, stoppar för lunch o.s.v. Friluftsliv är också något som genomförs oavsett väder och det tas för givet att en upplevelse av friluftsliv är att det ska vara kroppsligt ansträngande.

Den här meningen om friluftsliv tar form genom upprepad transport i form av vandring, paddling eller skidåkning, oftast planerat att uppta hela dagen. Med de ramarna blir också tiden för raster begränsad. Turerna upplevdes olika av olika studenter då vissa tyckte det var mycket ansträngande medan andra tyckte att det var lätt. Hårt väder som vind, regn och snö påverkade studenterna upplevelse av ansträngning samtidigt som det var en given del av friluftspraktiken som inte ifrågasattes. Dagsrytmen mellan transport och rast upprätthölls av en ledare som oftast var en uppgift för studenter. Ledaren var noggrann med att hålla ihop gruppen och att se till att följa det planerade tidsschemat. Under kvällsseminarier och utvärdering av dagen kunde det vara studenter som beskrev utmaningar och svårigheter med exempelvis dåligt väder men det var aldrig någon som ifrågasatte att friluftsliv blir kroppsligt ansträngande i idrottsläroutbildningens undervisningspraktik. Det finns flera illustrativa exempel på hur den här meningen om friluftsliv etableras. Studenter beskriver hur de varit väldigt trötta men också känner en stor tillfredsställelse att deras kroppar klarat av ansträngningen. De uttrycker också att de inte bara vill ha vackert och skönt väder utan de vill exempelvis få testa på hård vind och snö. Det verkar också vara en viktig del av ledarskapet att hålla motivationen uppe hos gruppen för att få dem att kämpa på.

Friluftsliv som praktiska färdigheter

Meningar om friluftsliv som praktiska färdigheter är relaterade till tekniska färdigheter i exempelvis skidåkning och paddling. I den undervisningspraktik som undersöktes var färdigheter också kopplade till riskminimering så som att kunna hantera vindsäckar, lavinsonder, navigera och bygga skydd av olika slag. Andra färdigheter relaterade till risker är hantering av olika typer av skador och olika räddningsinsatser exempelvis vid paddling. Det handlade också om färdigheter i ledarskap för att kunna hantera gruppen under turen.

Meningar om friluftsliv som färdigheter tar form genom olika aktiviteter i undervisningspraktiken och studenternas kompetens skiljer sig mycket åt. Vi har inte observerat så många diskussioner om just färdigheter förutom svårigheten att hålla ihop gruppen på grund av studenters skilda förmågor. Även om det lades väldigt mycket tid på

transport under turen var det väldigt lite fokus på studenternas teknik eller hur de kunde förbättra sin teknik. Detta trots att flera studenter kämpade med just bristande teknik i olika situationer. Däremot fanns det ofta med i förberedelser där studenter förväntades titta på olika teknikklipp från internet innan turen.

Handlingar i relation till mat och övernattnings var också kopplade till friluftsliv som praktiska färdigheter, som att laga mat över öppen eld, hantera trångiakök eller slå upp ett tält. Studenterna förväntades kunna dessa färdigheter under turen men vi kunde också observera att vissa studenter försökte undvika moment de inte kunde. För de studenter som var ute på ensamövernattnings etablerades meningar om färdigheter på ett annat sätt än under de längre turerna. Här var det ett större fokus på färdigheter och fokuserade mycket på det i sina videovloggar. Genom att de var ensamma blev färdigheter en viktig del av deras friluftspraktik och de uttryckte en stolthet över att kunna klara sig på egen hand i naturen.

Ledarskapet var också något som hanterades som en färdighet. Ledaren fick erfarenheter av att ge olika instruktioner till gruppen, hålla ordning i gruppen och hitta rätt platser för raster. Ledarskapet var också något som ofta utvärderades vid dagens slut av både lärare och studenter. Utgångspunkterna var oftast organisatoriska snarare än pedagogiska. På så sätt etableras också ledarskap inom friluftsliv som något annat än att vara lärare i idrott och hälsa.

Friluftsliv som rekreation

Friluftsliv som rekreation handlar om att komma bort från vardaglig stress och i vissa fall om mötet med naturen i sig. Den omgivande naturen framställs som något vackert och uppskattat. Friluftsliv framkommer mer som rekreation när vädret är fint och mindre rekreativt samt mer riskfyllt vid dåligt väder.

Friluftsliv som rekreation etableras i mötet med naturen genom studenters och lärares muntliga och kroppsliga uttryck för naturen som vacker. I vissa situationer gav studenter starka uttryck för upplevelser av naturen och att upplevelsen av att vara ute är något positivt verkade tas förgivet i undervisningspraktiken. Naturens och olika plat-

sers estetiska aspekter visade sig vara viktiga erfarenheter kopplat till uppskattning av naturen då lärare och studenter ofta kommenterade landskapet, vackra utsikter och tystnaden i naturen. Vädret hade också en stor påverkan på meningen om friluftsliv som rekreation. Det förekom många samtal kring vädret under turerna. De kommenterade ofta om det blåste, om solen sken och funderade över hur den fortsatta prognosen såg ut.

Friluftsliv som rekreation etablerades främst i handlingar under rasterna och i studenternas skriftliga reflektioner. Det kunde också ske under själva transporten men då skedde det oftast i början på dagen när studenterna fortfarande var utvilade. Meningar om rekreation etablerades då studenter uttryckte att friluftsturer var mer avkopplande än vardagslivet där hemma. Det var också många som diskuterade avsaknaden av internetuppkoppling och huruvida de skulle låta mobilen vara avslagen under turen. Flera studenter upplevde avsaknaden av mobil som något positivt och avkopplande medan några gav uttryck för att det var stressande att inte vara uppdaterad om det som hände på hemmaplan. Rekreativa meningar skapades också genom en känsla av frihet i de upprepande rörelserna av paddling, vandring och skidåkning. Mötet med naturen och potentiella meningar med det var ingen central del av den friluftspraktik som undersökts. Att se naturupplevelser som något positivt verkade vara ett förgivettagande. Studenterna som var på ensamövernattning hade däremot fått en riktad uppgift att skapa ett möte med naturen under sin vistelse. Här kunde vi se att meningar om rekreation kopplat till naturmöten skapades på två olika sätt. Vissa studenter upplevde och beskrev möten med naturen som skapades under de aktiviteter de gjorde under dagen som att ligga och vila, vandra eller paddla ut i en sjö. Andra studenter avbröt sina aktiviteter för att specifikt gå ut och möta naturen. I det fallet etableras naturmötet som något skilt från andra utomhusaktiviteter och inte som något integrerat. Det potentiella värdet med att möta naturen uppfattades också på olika sätt av studenterna. Vissa studenter gav här uttryck för väldigt specifika känslor för naturen som fridfullhet eller att känna sig som ett med naturen på ett positivt sätt, medan andra studenter uttryckte osäkerhet över vad mötet med naturen skulle innebära.

Friluftsliv som personlig utveckling

Friluftsliv som personlig utveckling handlar om att lära sig nya saker om sig själv och andra deltagare i gruppen samt att möta nya utmaningar. Det kan också kopplas till ansvarstagande i form av ansvar för sig själv i en ny situation eller ansvaret för gruppen och eventuella risker i rollen som ledare för gruppen. Det är främst genom kommunikationen mellan studenterna under friluftstureerna och i deras skriftliga reflektioner som friluftsliv etableras som personlig utveckling. Det faktum att ställas inför och lära sig hantera helt nya utmaningar var mest framträdande i etableringen. Personlig utveckling etablerades också genom de fysiska utmaningar som flera studenter ställdes inför och det skedde också främst i diskussioner studenterna emellan. Trots att avslutande skriftliga reflektionsuppgifter ofta innefattade att relatera nya erfarenheter till kommande lärarroll så tog inte studenterna upp den personliga utvecklingen i termer av lärarskap. Den beskrevs i stället oftast utifrån personliga skäl och att växa som människa.

Det sammantagna resultatet från delstudie 3 bekräftar att friluftsliv är både högt värderat och ett prioriterat innehåll inom svensk idrottslärarutbildning. Det är också ett område som verkar vara uppskattat av både lärarutbildare och studenter. I delstudien har fem olika meningar om friluftsliv identifierats: (i) friluftsliv som organisation, (ii) friluftsliv som kroppslig ansträngning, (iii) friluftsliv som praktiska färdigheter, (iv) friluftsliv som rekreation, och (v) friluftsliv som personlig utveckling. De identifierade meningarna speglar också den komplexitet och bristen på gemensamma grundläggande motiv som finns inom det utomhuspedagogiska fältet. Det finns också ett spänningsfält mellan olika meningar som exempelvis friluftsliv som rekreation och friluftsliv som kroppslig ansträngning. Resultaten visar att kroppslig ansträngning ofta hamnar i förgrunden i den pågående praktiken även om rekreativvärden är tydligt framskrivna i kursplanerna för friluftstureerna. På de sätt friluftsliv etableras i praktiken framstår ett gap mellan det friluftsliv som görs i utbildningen och det friluftsliv som förväntas ske i skolämnet idrott och hälsa. Frågor om hur studenterna ska transformera sina erfarenheter från utbildningen till kommande lärarroll kvarstår. Resultaten pekar också på att det

finns en potential med friluftsliv att förflytta sig från den rådande aktivitetsdiskursen till förmån för mer relationsskapande möten med naturen och utbildning för en hållbar utveckling.

Delstudie 4

I delstudie 4 är syftet att bidra med kunskap om pedagogiska utmaningar med friluftsliv i idrottsläroarutbildning. I delstudien undersöks undervisningssituationer där meningar om friluftsliv är i konflikt och hur meningar förhandlas av studenter i undervisningspraktiken. I studien har två generella pedagogiska utmaningar identifierats där meningar om friluftsliv sätts på spel. De sammanfattas i två frågor: Deltagare i friluftsliv eller blivande lärare? och Vad är 'riktigt' friluftsliv i idrottsläroarutbildningens praktik? I resultatet presenteras först olika händelser för respektive utmaning där meningar om friluftsliv står i konflikt med varandra. Därefter presenteras för varje utmaning ett exempel på hur motstridiga meningar förhandlas av studenterna i undervisningspraktiken.

Delstudie 4 är inskickad till tidskriften *Adventure Education and Outdoor Learning*. Artikeln heter Friluftsliv in Physical Education Teacher Education practice – its challenges, conflicting meanings and negotiations (Sjodin, Quennerstedt, Öhman, opublicerat manuskript).

Deltagare i friluftsliv eller blivande lärare?

En utmaning med friluftsliv som identifierats i idrottsläroarutbildningen är att studenter pendlar mellan ett deltagarperspektiv, som handlar om att delta och uppleva friluftslivet och ett lärarperspektiv det vill säga i relation till sitt kommande yrke. Spänningen som uppstår leder ofta till ovissa situationer där deltagarperspektivet oftast blir dominerande. Utbildning till att bli lärare hamnar lätt i skymundan vilket innebär att både studenter och lärare kämpar med att behålla ett utbildningsperspektiv i den pågående praktiken. En del i utmaningen är att egna personliga upplevelser av friluftsliv ses som en viktig del av undervisningsinnehållet. Ett känslomässigt engagemang kräver ett aktivt deltagande samtidigt som studenterna ska transformera den här typen av upplevelser till ett undervisningsinnehåll. Denna transformering tas ofta förgiven i den praktik som studerats.

Tre olika typer av ovissa situationer har identifierats där meningar är i konflikt inom den första pedagogiska utmaningen: (i) unika upplevelser av friluftsliv kontra utbildningsvärden, (ii) färdigheter i friluftsliv kontra pedagogiska färdigheter och (iii) vara en deltagare kontra vara en gruppleddare.

Unika upplevelser av friluftsliv kontra utbildningsvärden

Många studenter erfar unika upplevelser i friluftslivet och meningen om friluftsliv som rekreation är något som står fast i den studerade praktiken. Det som däremot blir oklart för studenterna är det pedagogiska syftet med den här typen av upplevelser och hur de ska relatera det till sin kommande lärarroll. Det uppstår på så sätt en oviss situation, ett mellanrum, i meningsskapandet för studenterna. Flera studenter relaterar istället sina upplevelser till sitt eget liv och de inspireras till att vilja göra mer friluftsliv på sin fritid med familj och vänner. Däremot gör de ingen koppling till läraryrket. När studenter uppmanas att reflektera utifrån ett lärarperspektiv, exempelvis i skriftliga uppgifter, så relaterar de inte heller till sina upplevelser utan då snarare till packning av utrustning och vikten av att klä sig rätt. Flera studenter känner sig också osäkra på om den här typen av friluftsliv kan genomföras i skolan vilket bidrar till ytterligare ovisshet. Det finns dock undantag när det kommer till studenter som har stor erfarenhet av friluftsliv med sig in i utbildningen. De gör flera kopplingar till kommande yrke och reflekterar också över hur man kan möjliggöra den här typen av upplevelser för elever i skolan. För de flesta studenter verkar mellanrummet dock kvarstå och relationen stannar vid den individuella upplevelsen av friluftsliv.

Färdigheter i friluftsliv kontra pedagogiska färdigheter

Något annat som är utmanande i friluftspraktiken är när tekniska färdigheter och fysisk kapacitet hamnar i förgrunden. I de här situationerna tar tekniska och fysiska utmaningar över. Möjligheterna till andra upplevelser och annat meningsskapande som exempelvis pedagogiska perspektiv begränsas därmed. Det påverkar också studenternas möjligheter till att uppleva den omgivande naturen och kommunikation med de andra kurskamraterna. Syftet att lära sig friluftsfär-

digheter och behovet av att göra pedagogiska reflektioner blir här exempel på meningar i konflikt med varandra.

Vara en deltagare kontra en gruppledare

Meningar om friluftsliv hamnar också i konflikt i spänningen mellan att ibland vara gruppledare i form av en kursuppgift och ibland bara en deltagare med egna önskningar och förväntningar med det friluftsliv som genomförs. De här två utbildningssyften är ofta involverade i idrottslärarytbildningens friluftspraktik. Det första handlar om möjligheten att få leda en grupp i friluftsliv och det andra handlar om att själv få unika upplevelser av friluftslivet. Upplevelser som exempelvis kroppen i rörelse, den omgivande naturen, känslan av avkoppling och att komma bort från vardagen innebär att studenterna måste ta ett tydligt deltagarperspektiv. Det här skapar ovissa situationer exempelvis när studenter förväntas leda gruppen samtidigt som de kämpar med tuffa fysiska utmaningar eller har lunchpaus och ska njuta av omgivningen samtidigt som de ska hålla ett tidsschema för gruppen.

I delstudien illustreras också hur den här typen av oviss situation förhandlas mellan lärare och studenter. Det står ofta fast att ledaren ska klara sig på egen hand och vara rak, tydlig samt bestämd i sitt ledarskap. I det exempel som illustreras i artikeln ska gruppledaren (en student) samla gruppen och fortsätta turen efter en lunchpaus. Samtidigt har en grupp studenter börjat leka på skidorna och byggt hopp vid sidan av lunchplatsen. Det skapas här en konflikt mellan meningarna om friluftsliv som positiva unika upplevelser och uppgiften att med ett tydligt ledarskap hålla tidsschemat för dagen. Positiv feedback riktas till de lekande studenterna av både lärare och andra studenter samtidigt som det skapar stor frustration hos gruppledarstudenten. Till slut tappar hen fattningen och skriker rakt ut till de andra att komma. Förhandlingen tar då en ny riktning när läraren bekräftar att det här är en pedagogisk utmaning. Det tydliga ledarskapet ges prioritet av läraren som uppmanar studenten i ledning att skälla ut sina kurskamrater och poängterar också vikten av att följa tidschemat. Samtidigt fortsätter andra studenter och lärare att uppmuntra de lekande studenterna så frustrationen och ovissheten kvarstår i situationen.

Vad är 'riktigt' friluftsliv i idrottsläroverutbildningens praktik?

Den andra utmaningen som identifierats i delstudien handlar om vad som uppfattas som 'riktigt' friluftsliv. Den skandinaviska kulturtraditionen friluftsliv framstår som något specifikt i idrottsläroverutbildningens praktik. Det finns något som uppfattas som 'riktigt' friluftsliv och därmed något som inte är det. Det finns ingen klarhet i vad 'riktigt' friluftsliv innebär i den praktik som analyserats men trots det är det något som ofta tas för givet. Ett förgivettagande är att 'riktigt' friluftsliv i de flesta avseenden inte kan genomföras i en skolkontext och att det leds av en ledare i stället för en lärare. Friluftslivet uppfattas likt kulturtraditionen som ett enkelt liv nära naturen men samtidigt finns en uppfattning att det ska vara utmanande och fysiskt ansträngande. I de situationer friluftsliv kopplas till en skolkontext framstår det ofta som något annat. Aktiviteter som fotboll på en gräsplan, dans utomhus och undervisningsmoment som vanligtvis inte förknippas med friluftsliv kommer på tal. Inom den här andra utmaningen har tre typer av ovissa situationer identifierats där meningar hamnar i konflikt: (i) friluftsliv som fysiskt ansträngande kontra rekreativvärden, (ii) friluftsliv som ledarlett kontra lärarlett och (iii) friluftsliv i orörd natur kontra friluftsliv i närområden.

Friluftsliv som fysiskt ansträngande kontra rekreativvärden

Något som står fast när det gäller 'riktigt' friluftsliv är att det ska vara fysiskt ansträngande, en svår utmaning för många studenter. Friluftsturerna innebär oftast att en viss sträcka ska avverkas och oftast tar det större delen av dagen. Ett tidsschema finns för att hinna fram vilket också blir styrande för hur många och hur långa pauser gruppen kan ta. Det som står fast och verkar tas för givet är att man ska njuta av både transport och pauser. Annat som också tas för givet är att man bär sin egen packning, håller gruppens tempo, lagar sin egen mat och sover ute oavsett väder. De här meningarna om friluftsliv blir ofta för utmanande och begränsar exempelvis rekreativvärden som naturupplevelser. Ett undantag finns när det kommer till ensamövernatningarna där det inte ingick några längre transportsträckor. Här gav studenter mer uttryck för upplevelser av rekreativvärden.

Friluftsliv som ledarlett kontra lärarlett

Något annat som står fast kopplat till det 'riktiga' friluftslivet är att det ska ledas av en ledare och inte av en lärare. Ledaren förväntas vara tydlig, leda med fast hand och vara säker i sina beslut. Detta skiljer sig från andra utbildningsmoment i idrottsläroarutbildning när det är mer vanligt att pata om olika didaktiska val och undervisningsformer. Ledarskapet ifrågasätts inte av studenter även om det ofta kan vara auktoritärt. Ett exempel är när ledaren själv ska hitta lämplig plats för lunch och måste prioritera mellan att stoppa i rätt tid, på en vacker plats, en plats som inspirerar till lek eller en plats där alla kan känna sig avslappnade och ladda ny energi. Ledarskapet speciella karaktär bidrar ytterligare till mellanrummet mellan det 'riktiga' friluftslivet och det friluftsliv studenter ser som möjligt i skolan.

Friluftsliv i orörd natur kontra friluftsliv i närområden

Den tredje ovissa situationen där meningar om friluftsliv hamnar i konflikt med varandra handlar om var friluftsliv ska äga rum. Det som tas för givet och står fast är att 'riktigt' friluftsliv genomförs i orörd natur samtidigt som det inte behöver vara så i en skolkontext. Ovissa situationer i termer av mellanrum kvarstår när studenter förhandlar och försöker hitta gränsdragningar för vad som kan klassas som orörd natur eller inte. Det illustrerande exemplet i artikeln är hämtat från en kanottur där det diskuteras huruvida man kan beställa pizza under en friluftstur eller inte. Gruppen har slagit läger vid en allmän badplats utanför ett litet samhälle där en pizzeria finns. Det regnar och de flesta är tomma på energi när en student föreslår att det ska beställa pizza, vilket de också bestämmer sig för att göra tillsammans med läraren. Diskussionen och själva förhandlingen uppkom dagen efter.

Utbildningssyftet i den här situationen är att leva friluftsliv och samtidigt skaffa sig kunskaper för att kunna använda friluftsliv som blivande lärare. Mellanrummet som uppstår berör frågan om det är 'riktigt' friluftsliv att beställa pizza eller inte. Att det finns ett 'riktigt' friluftsliv och därmed handlingar som kan vara fel eller oäkta står fast genom hela förhandlingen. Studenterna relaterar till andra erfarenheter av friluftskulturen och menar att det är mer fel att äta en trerät-

tersmiddag vid en fjällstation än att äta pizza ute i regnet. Däremot kvarstår osäkerheten kring var gränserna egentligen ska dras. De prövar detta genom att testa olika alternativ, exempelvis om de suttit inne på pizzerian och ätit. Diskussionen tar en ny riktning när det visar sig att läraren inte tillät pizza med förra årets grupp. Läraren relaterar frågan till studenternas kunskaper i friluftsliv och att undantag (beställa pizza) kan göras om studenterna redan har färdigheter att klara sig i naturen. Alla funderar och det blir en lång tystnad som bekräftar en fortsatt ovisshet. Diskussionen fortsätter kring hur det kändes att äta pizzan och nya aspekter kommer upp. Läraren säger att hen satt utomhus och åt sin pizza med utsikt över sjön och menar att hen inte kunnat tänka sig att sitta under ett skärmtak som de flesta studenter gjort. Några studenter försöker komma till ett avslut genom att hävda att beslutet var det rätta men diskussionen slutar med att läraren säger att studenterna kan fundera och reflektera över det här i sina texter efter turen. Ovissheten och mellanrummet kvarstår i situationen.

Resultatet från delstudien bekräftar att friluftspraktiken i idrottslärarytbildning inrymmer en mångfald av meningar. Dessa meningar står ofta i konflikt med varandra och utgör ett spänningsfält för undervisningen. Då meningar hamnar i konflikt med varandra skapas också betydande utmaningar men också pedagogiska möjligheter för lärare och studenter i utbildningen.

Diskussion

Det övergripande syftet med avhandlingen har varit att bidra med kunskap om det meningsskapande som sker i pedagogiska möten med naturen i olika utbildningspraktiker. På så sätt har det också varit möjligt att belysa pedagogiska utmaningar som finns med naturmöten och friluftsliv i utbildningspraktik. Syftet har uppfyllts genom att undersöka olika aspekter av det meningsskapande som sker i pedagogiska möten med naturen. I följande avsnitt kommer jag att presentera mina slutsatser och diskutera avhandlingens bidrag i relation till tidigare forskning. Diskussionen tar utgångspunkt i ett övergripande perspektiv på avhandlingens resultat och för mer studiespecifika resultatdiskussioner hänvisas till diskussionsavsnitten i respektive delstudie. Avslutningsvis diskuteras avhandlingens bidrag i form av didaktiska konsekvenser för undervisning i naturen.

Motiv för undervisning i naturen – meningsskapandets institutionella ramar

Utifrån tidigare forskning står det klart att det finns en lång tradition av att använda naturen i utbildningssyfte både i och utanför Skandinavien. Det är också tydligt att det finns olika traditioner med skilda historiska bakgrunder som utomhuspedagogik, 'outdoor education' och den skandinaviska traditionen av friluftsliv, vilket i sin tur har gett upphov till en mängd olika motiv för att bedriva undervisning i naturen. Resultaten av avhandlingen kan bekräfta den bilden och visar vidare vad spänningsfältet av motiv kan få för konsekvenser i undervisningspraktik. Resultatet visar att undervisning i naturen har och har haft en tydligt framskriven roll i den svenska skolan. Traditionen att använda naturen i utbildningssyfte har funnits med sedan folkskolans införande fram till dagens läroplaner. Undervisning i naturen i form av friluftsliv visar sig också vara ett högt värderat och prioriterat innehåll vid svenska idrottsläroplaner.

Den mångfald av motiv som beskrivs i forskningsöversikten åter speglas också i den svenska skolans utomhuspedagogiska tradition. De motiv som identifierats i skolans styrdokument bekräftar också den brist på gemensamma och mer enhetliga motiv som lyfts i det

utomhuspedagogiska forskningsfältet (se exempelvis Prince & Exeter, 2016; Sutherland & Legge, 2016). Den tidsperiod som undersökts visar också att motiv förändrats eller helt försvunnit och tydligt anpassat sig efter rådande samhällliga trender i sin strävan att få legitimitet. Det framstår därmed som en stor utmaning för lärare och lärarutbildare att välja relevant innehåll med tydliga motiv i sin undervisning.

De sex olika motiv för undervisning i naturen som identifieras i styrdokumentet innefattar ofta både beskrivningar av undervisningsform och undervisningens innehåll, vilket gör bilden än mer komplex. Det blir oklart huruvida undervisning i naturen ska ses som enbart ett arbetssätt eller om det ska sättas fokus på specifika mål och innehåll. Blandningen av innehåll och form kan kopplas till Quay och Seamans (2013) beskrivning av det cykliska förhållandet mellan innehåll och undervisningsform som kännetecknat den historiska utvecklingen av 'outdoor education' i USA. Det faktum att skolans utomhuspedagogiska tradition inte representerat ett eget tydligt innehåll eller undervisningsform utan följer i stort aktuella samhällsnormer befäster den kritik som riktats mot fältet att försöka legitimera sig med motiv genom att "passa in" i den rådande samhällsdebatten (se exempelvis Nicol, 2014). Ett exempel på det är motivet miljöfostran som får en tydligt framträdande plats i förhållande till andra motiv under slutet av 50-talet och 60-talet, en tidsperiod då miljörörelsen var starkt på framväxt i samhället i stort (se exempelvis Sandell m. fl., 2015; Sandell & Sörlin, 2000).

Ett exempel på former för undervisningen är att det elevcentrerade arbetet och betoningen på elevers egna iakttagelser helt har försvunnit ur styrdokumentet på senare tid. Det ersattes i Lgr11 med tydliga instruktioner om både form och innehåll, vilket 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 vilket inte har förändrats i nuvarande läroplan (Lgr22). Ett liknade resonemang förs av Cooper (2000) som poängterar att en stark målträngsel i styrdokument kan motverka, exempelvis ämnesövergripande kunskaper. Då målen är många och dessutom ska vara tydligt mätbara kan det vara svårt för lärare att ge utrymme för undervis-

ningsformer där kunskapsobjektet ska utgå från elevers upptäck-
arglädje och egna iakttagelser. En slutsats av det är att mätbara mål
skapar ytterligare utmaningar för lärare inte minst när det handlar
om att uppfylla mer känslomässiga och relationsskapande syften i
undervisningen, där elevernas egna engagemang och intresse är avgö-
rande.

Mångfalden av motiv återspeglas och får också direkta konsekvenser
för idrottslärarutbildningens friluftspraktik. Resultatet av avhandling-
en visar hur mängden och mångfalden av motiv utgör ett spännings-
fält för det meningsskapande som sker i idrottslärarutbildningens
friluftspraktik. Det som blir synligt och intressant i den undersökta
praktiken är att flera olika meningar står på spel, meningar som ofta
är motsägelsefulla och står i konflikt med varandra. Det medför också
att ovisa situationer uppstår för lärare och studenter där olika me-
ningar sätts på spel och förhandlas i praktiken. Fem dominerande
meningar om friluftsliv har identifierats i idrottslärarutbildningens
friluftspraktik och någon tydlig styrning för vilka meningar som får
företräde framför andra har inte funnits. Det bekräftar också den tidi-
gare nämnda bristen på gemensamma utgångspunkter (se exempelvis
Prince & Exeter, 2016; Sutherland & Legge, 2016).

Backman (2010) har i sin studie visat att det verkar finnas en överfö-
ringsproblematik från det friluftsliv som genomförs i lärarutbildning
och det studenter ser som möjligt att genomföra i skolan. Det spän-
ningsfält av meningar och ovisa undervisningssituationer kan ses
som en del i den problematiken. Ett intressant exempel på spännings-
fältet är meningarna om friluftsliv som rekreation och friluftsliv som
kroppslig ansträngning. Meningarna utgår från helt olika värdegrund
där kroppslig ansträngning utgår från mer tävlings- eller träningsori-
enterade värden till skillnad från rekreation som bygger på upplevel-
ser av naturens egenvärden. Då den fysiska utmaningen tar överhan-
den finns risken att det begränsar studenters möjligheter till mer
känslomässiga möten med naturen.

I den praktik som undersökts får tävlingsorienterade värden ofta före-
träde trots att friluftslivets egenvärden är väl framskrivna som kurs-
mål i idrottslärarutbildningens kursplaner avseende friluftsliv. På så

sätt bekräftar studien att placeringen av friluftsliv i idrottsämnet har lett till ett aktivitetsfokus (se Backman, 2016 & Mikael, 2017), vilket kommer diskuteras mer under rubriken: Friluftslivets placering i ämnet idrott och hälsa. Det framstår således som en stor utmaning för lärarutbildare att förväntade mål och syften verkligen uppfylls i pågående undervisning. Samtidigt är det viktigt att framhålla att resultatet även visar att det etableras meningar om friluftslivets egenvärden både i Naturskolans och idrottslärarutbildningens praktik även om de ofta får en underordnad roll. I resultaten finns exempel där studenter ger tydligt uttryck för samhörighet med naturen och en känsla av ödmjukhet gentemot annat levande än människan. Det är värden som har en tydlig koppling till den skandinaviska friluftstraditionen.

Slutligen visar avhandlingens resultat att motsägelsefullheten bland meningar om friluftsliv också leder till att ovisa undervisningssituationer uppstår i praktiken. De uppstår i situationer där meningen med friluftsliv inte är given eller skiljer sig mellan studenter och behöver förhandlas. Den mest framträdande spänningen i friluftspraktiken är uppfattningen om att det finns ett slags ”riktigt” friluftsliv och därmed något som inte är det ”riktiga”. Resultaten kan relateras till Backman (2016) där hans studier visat att studenter upplever en svårighet med att transformera utbildningens friluftsliv till ett mer skolanpassat friluftsliv. Ovisa situationer, där meningar om friluftsliv sätts på spel och förhandlas kan således ses som en del av förklaringen till utmaningen i att transformera friluftspraktiken från lärarutbildning till skolan.

Friluftslivets och naturmötets potential för miljömoraliskt meningsskapande

Att ge barn och unga möjligheten att återskapa kontakten med naturen lyfts fram som en av de viktigaste argumenten för att använda naturmöten i utbildning (se exempelvis Lyngstad & Saether, 2021; Öhman & Sandell, 2021) och ges därför ett eget avsnitt i diskussionen. Argumentet bygger som tidigare har beskrivits på tanken om att mötet kan skapa en känsla av samhörighet med naturen som en grund för en mer relationell miljöetik där människors känslomässiga relat-

ioner till naturen utgör grunden (Beery, 2013; Öhman & Sandell, 2016).

Resultatet i delstudie 1 visar att elevers möjligheter att skapa en känsla av samhörighet med naturen har varit ett väl framskrivet motiv i skolans styrdokument fram till Lgr 80 men har helt försvunnit i de senare styrdokumenterna. Resultatet kan relateras till Fröberg m.fl. (2022) som efterlyser tydligare framskrivningar av miljörelaterade motiv för hållbar utveckling i styrdokumenterna och de visar i sin studie att kopplingen till hållbar utveckling främst berör sociala dimensioner av hållbarhet. I delstudie 1 visas att tidigare skrivningar i styrdokumenterna om att *uppleva, känna ansvar* och *kärlek till naturen* har förskjutits till att *ta ett ansvar* och *ha kännedom om rättigheter och skyldigheter enligt allemansrätten*. Det är en förskjutning som också innebär att gå från att sätta mötet med naturen och egenvärden i fokus till instrumentella värden i relation till naturen. En konsekvens av att sätta fokus på instrumentella värden är därigenom att relationsskapandet hamnar i skymundan.

Att lära sig naturvetenskapliga kunskaper och ett naturvetenskapligt arbetsätt visar sig vara det motiv som varit klart dominerande över tid i styrdokumenterna. Det är också ett motiv som finns tydligt representerat i skolan även internationellt sett och har sin utgångspunkt i den utomhuspedagogiska traditionen, internationellt ofta kallat 'nature studies', vars huvudsyfte är att effektivisera och fördjupa lärandet. Dominansen av den naturvetenskapliga förståelsen av naturen är något som problematiserats i tidigare forskning. Martin (2010) och Sandell och Öhman (2010) menar att denna dominans begränsar möjligheten att uppleva naturen på andra sätt som exempelvis estetiskt, moraliskt, praktiskt eller känslomässigt. Sådana upplevelser skulle kunna vara ett värdefullt komplement till en faktabaserad, naturvetenskaplig förståelse av naturen och öppna upp för mer relationsskapande möten. Utifrån Sandells (2015) ekostrategiska begreppsram som beskriver tidigare i bakgrunden skapas alltid relationer till naturen då vi möter den. Däremot skapas olika relationer beroende på vilka aktiviteter som väljs och hur undervisningen bedrivs. Relationer som skapas vid instrumentella möten som biologiekursioner eller uteaktiviteter med betoning på fysisk aktivitet begränsar möjligheterna till ett

känslomässigt relationsskapande till naturen. En slutsats från avhandlingens studier är dock att det finns ett mycket svagt stöd för relationsskapande möten i dagens styrdokument.

Att relationsskapande motiv har försvunnit från skolans styrdokument innebär däremot inte att elever inte skapar relationer till naturen i de möten som sker. Resultaten från delstudie 2, 3 och 4 visar att deltagarna skapar miljömoraliska relationer till naturen i de praktiker som undersökts. En viktig poäng med resultaten är att processerna kring skapandet av moraliska relationer är beroende av många olika faktorer i undervisningspraktiken. Ofta är de beroende av undervisningens situationsbundna förutsättningar. Det komplexa menings-skapandet kan förklara svårigheten i att mäta attitydförändringar och 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 (Johnson & Manoli, 2008; Öhman & Sandell, 2021). I vissa fall kan studierna visa på en attitydförändring och i vissa fall inte. Vilka faktorer det kan bero på har däremot varit svårt att förklara i den typen av studier.

Resultatet av delstudie 2 visar att det skapas olika förhållningssätt till naturen i de praktiker som undersökts. Det naturvetenskapliga undersökandet inom Naturskolan och som också kännetecknar skolans biologiekursion kräver en noggrann granskning av växter och djur. Det visar sig skapa en nära kontakt mellan eleverna och naturen. Mötet med djur verkar vara särskilt engagerande för elever. 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. Relationsskapandet som resultatet visar har kopplingar till djupekologiska perspektiv och Naess (1995) beskrivning av naturidentifikation där våra känslomässiga relationer till naturen just handlar om vår förmåga att kunna identifiera oss med den.

Breivik (2021) poängterar att det behövs mer konkreta modeller och empiriska exempel på hur djupekologiska aktiviteter i naturen kan se ut och resultatet från delstudie 2 i avhandlingen kan ses som ett sådant empiriskt exempel. I delstudie 2 visas vidare att naturidentifikation också 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 skapade eleverna i delstudie 2 en personlig relation till naturen. I detta språk blir djuren ibland till subjekt med egen vilja, känslor och åsikter. Det antropomorfa språkbruket kontrasterar mot det naturvetenskapliga språket där naturen beskrivs utan att det beskrivande subjektet involveras i beskrivningen. Djuren framträder här som moraliska objekt. Genom att växla mellan ett naturvetenskapligt och ett antropomorft språkbruk uppstår en spänning mellan ett relationsskapande syfte kopplat till exempelvis identifikation, romantiskt naturspråk och syftet att skapa ”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.

Relationsskapande möten och kommunikation med andra organismer än människan i undervisning har också undersökts av Lundegård och Hasslöf (2022). De belyser också ett spänningsfält där exempelvis djur som undersöks av elever pendlar mellan att vara subjekt och objekt. En av deras förklaringar är att undervisning organiseras utifrån förutbestämda syften vilket per automatik innebär ett slutet möte där oftast kognitiva aspekter av naturen står i fokus. Samtidigt poängterar Lundegård och Hasslöf (2022) att instrumentella möten inte behöver utesluta att andra upplevelser kan excitera jämsides, vilket avhandlingens resultat blir ett exempel på när det naturvetenskapliga undersökningssättet öppnar upp för ett relationssökande mellan elever och djur. En slutsats som kan dras är att relationsskapande pro-

cesser är komplexa och kräver noggranna avvägningar när det kommer till lärarens val av innehåll och arbetsformer. Det är särskilt viktigt då det ofta uppstår spänningar mellan olika förhållningsätt i relation till naturen.

Även om inte moraliskt relationsskapande stått i fokus för undersökningarna av idrottslärarytbildningens friluftspraktik visar resultaten att det förekommer. Studenterna ger tydligt uttryck för relationsskapande möten med naturen framför allt i sina reflekterande texter kopplade till friluftsturena. Resultaten från delstudie 3 visar också att relationsskapande möten värdesätts av studenter och de ger uttryck för att det är nya omvälvande upplevelser för dem. Något som stämmer överens med resultatet från Leirhaug m. fl. (2020) där gymnasieelever ger uttryck för en känsla av samhörighet när de kommer ut i naturen och lämnar vardagens stress. En viktig poäng är att flera meningar ofta står på spel och att känslomässigt relationsskapande ofta hamnar i skymundan när det kommer till det som framstår som viktigt att lära sig i undervisningspraktiken.

Skolämnet idrott och hälsa – en praktik där meningar om friluftsliv sätts på spel

I följande avsnitt diskuteras avhandlingens resultat i relation till att friluftsliv och undervisning i naturen främst blivit en del av innehållet i skolämnet idrott och hälsa i Sverige såväl som internationellt.

I resultaten från analyserna av skolans styrdokument framgår tydligt att rekreativ motivering har fått ett stort utrymme i relation till övriga motiv från Lgr11. Det stämmer väl överens med Backman (2016) och Mikael (2017) påpekande att undervisning i naturen till stora delar har blivit en del av innehållet i idrottsämnet. Det har medfört att friluftsliv fått ett tydligt fokus på fysiska aktiviteter och lärande av färdigheter. Det är en utveckling de menar även skett i länder som Storbritannien, Nya Zeeland, Australien, Kanada, Singapore och delar av USA. Ett viktigt resultat från analyserna av styrdokumentet är den förskjutning som skett inom rekreativ motivering. I kursplanen från 2011 är det uteslutande instrumentella rekreativvärden som uttrycks där naturen blir ett medel för olika syften och främst en arena för fysisk aktivitet, vilket heller inte förändrats i den senaste kurspla-

nen från 2022. I tidigare styrdokument förekommer andra rekreativsvärden, som exempelvis avkoppling från vardagens skolarbete, där själva mötet med naturen i sig sågs som centralt. Den här typen av skrivningar öppnar upp för mer öppna och relationsskapande möten.

Flera forskare lyfter också fram att en relation till naturen skulle kunna bidra till ökad livskvalitet hos människor genom att relationen har ett existentiellt värde (Martin, 2012; Sandell & Sörlin, 2000; Sandell & Öhman 2010; Tordsson, 2003; Öhman & Sandell, 2016). Det beskrivs på engelska som 'connectedness', att uppleva samhörighet med naturen (Beery, 2013), och finns inte framskrivet som en del av rekreativsmotivet i dagens svenska styrdokument. Att uppleva samhörighet med naturen skulle kunna ses som en viktig aspekt av människors hälsa och inte bara kopplat till miljöfostran. Existentiella värden menar Brown (2006) har en helt annan värdegrund än traditionella idrottsliga värden. Den snäva syn på rekreation som framkommer i avhandlingens resultat kan också kopplas till studien av Wiklander m.fl. (2023). De uppmärksammar i sin litteraturoversikt skolämnet idrott och hälsas snäva syn på hälsa och förordar en mer holistisk syn på människors hälsa. Flera forskare betonar också helhetsperspektivet som en av styrkorna med undervisning i naturen (se exempelvis Higgins, 2003). Gray och Martin (2012) menar att forskning inom 'outdoor education' har en blind fläck när det kommer till naturmötets potential i ett vidare hälsoperspektiv, ett perspektiv som inte heller identifierats i avhandlingens forskningsgenomgång.

Att formera en kulturtradition som friluftsliv till ett undervisningsinnehåll i skolan visar sig skapa stora pedagogiska utmaningar. Att undervisningsinnehållet dessutom kommit att placeras enbart i idrottsämnet gör utmaningarna än mer komplexa. Flera forskare har redan belyst att idrott och friluftsliv tar sin utgångspunkt i helt olika värden (se exempelvis Breivik, 2021). Även Backman (2016) poängterar idrottsrörelsens fokus på prestation och fysisk aktivitet 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 få företräde. Avhandlingens empiriska resultat från delstudie 3 och 4 visar också hur spänningsfältet mellan idrottens värden och friluftslivets värden

kommer till uttryck och skapar utmaningar i idrottsläraryrket och friluftslivets friluftspraktik. Resultaten åskådliggör att meningar om friluftsliv som fysiskt ansträngande är för givet tagna och ifrågasätts inte samtidigt som det ofta överskuggar andra meningar. Då är ändå mötet med naturen och känslomässiga upplevelser av naturen väl framskrivet i de kursplaner för idrottsläraryrket som analyserats. Ett spännande undantag här är de ensamövernattningar som studenter vid ett lärosäte gjorde på grund av pandemin. De hade inte så stort fokus på fysisk aktivitet men flera studenter beskriver starka känslomässiga upplevelser i mötet med naturen. Däremot verkar det finnas stora individuella skillnader där vissa studenter inte gör den här typen av reflektioner medan andra gör det. Olikheter mellan studenter kan jämföras med resultaten i Leirhaug m. fl. (2020). I deras studie uttrycker gymnasieelever en känsla av samhörighet med naturen samtidigt som vissa elever inte finner någon mening med friluftslivet, vilket ofta är elever som utgår från ett idrottsperspektiv.

Något som blir framträdande i avhandlingens resultat är organisationen kring friluftspraktiken i idrottsläraryrket. Nu gällande kursplan, Lgr22 sätter också fokus på organisation med skrivningar som ”planering och genomförande av friluftaktiviteter i skilda miljöer under olika årstider” eller ”förmåga att agera säkert och förebygga risker i samband med rörelse, friluftsliv och utevistelse samt simma och hantera nödsituationer på land och i vatten”. Det har inte beskrivits så mycket i tidigare forskning men skulle kunna ses som exempel på instrumentella värden som lyfts av exempelvis Backman (2016) tidigare. Packa rätt, planera mat, följa tidsscheman, dela in i grupper upptar mycket av undervisningstiden på bekostnad av annat tänkbart innehåll. Inom ramen för organisation finns också hantering av risker som får stort fokus. Flera studenter relaterar risker till ett skolperspektiv i sina skriftliga reflektioner och vissa uttrycker också en osäkerhet att själva kunna hantera risker i kommande yrket. En intressant koppling kan göras till Remmen och Iversens (2022) litteraturoversikt där verksamma lärare känner sig mer tveksamma till att bedriva friluftsliv då de upplever att dagens elever har mycket begränsade erfarenheter och färdigheter när det gäller friluftsliv. De upplever att begränsade erfarenheter medför en ökad risk. Ett allt för stort fokus på organisation och risker i läraryrket skulle även kunna

påverka lärares inställning till vilket friluftsliv som blir möjligt i skolan.

Sammanfattningsvis visar avhandlingens resultat att meningsskapande möten med naturen sker i ett spänningsfält i de utbildningspraktiker som studerats. Spänningsfältet utgörs dels av den mängd motiv som presenterats som många gånger har sina rötter i kvalitativt skilda utomhuspedagogiska traditioner. Skolans styrdokument är inget undantag och resultatet visar också hur motiv förändras och förskjuts oftast för att passa in i rådande samhällstrender. Avhandlingens resultat visar även hur spänningsfältet påverkar meningsskapandet i idrottslärarytbildningens friluftspraktik. Här skapas olika meningar om friluftsliv som i vissa fall är motstridiga och leder till ovisa situationer där olika meningar förhandlas. En del av spänningsfältet handlar också om att en kulturtradition som friluftsliv ska anpassas till ett undervisningsinnehåll i idrott och hälsa där traditionellt sett idrottsliga värden står i fokus. Spänningsfältet innebär stora pedagogiska utmaningar för lärare i skolan och inom idrottslärarytbildning vilket kommer att diskuteras i avhandlingens avslutande del.

Didaktiska konsekvenser

Att den här avhandlingen har skrivits inom ramen för två olika projekt har givetvis inneburit vissa utmaningar men så här i slutskedet ser jag också fördelar. Att i de två sista delstudierna vända blicken mot idrottslärarytbildningens friluftspraktik har väckt många didaktiska funderingar. Det har också gett en möjlighet att zooma ut och se meningsskapande i naturen i ett vidare perspektiv. Det innefattar exempelvis hur motiv kommer till uttryck i pågående praktik eller vad som påverkar relationsskapandet till naturen då flera meningar står på spel.

I tidigare forskning finns en argumentation för tydligare och mer gemensamma motiv för naturmöten i skolan (se exempelvis, Gray & Martin, 2021; Quay & Seaman, 2013). Utifrån avhandlingens resultat har jag svårt att se gemensamma motiv vare sig som möjliga eller önskvärda. Den stora spridningen av motiv rotade i skilda traditioner låter sig inte renodlas eller sammanfattas på något enkelt sätt. De är också under ständig förändring, utveckling och påverkan både i och utanför skolans praktik. Att ha allt för tydlig målstyrning med under-

visningen utan att förlora öppenheten för det oväntade mötet kan vara en svår balansgång, eftersom öppenheten riskerar att gå förlorad med ett allt för preciserat syfte (Gray & Martin, 2012). En stark styrning kan också leda till en problematik där de 'rätta' relationerna till naturen förväntas skapas (Bonnett, 2007). Ofta föreslås också ämnesövergripande undervisning med gemensamma mål för flera ämnen när det handlar om utomhuspedagogik. 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. Det är viktigt att vidare undersöka de didaktiska konsekvenserna av olika undervisningsinnehåll så att lärare kan göra medvetna och välgrundade val för att kunna navigera i det spänningsfält av meningsskapande som avhandlingens resultat visar.

Hur kan vi skapa plats för öppna relationsskapande möten i skolans undervisningspraktik? Det komplexa meningsskapandet i idrottslärarutbildningens friluftspraktik visar sig också få utmanande didaktiska konsekvenser. Här menar jag att en tydlighet blir särskilt viktig, en tydlighet som inte kan skrivas fram i styrdokument utan något läraren måste hantera i sin undervisningspraktik. Det handlar om att skapa kontraster i undervisningen där skillnader mellan friluftslivets och idrottsliga värden tydligt framgår. Av resultatet framgår att meningar flyter ihop, överskuggar varandra och skapar ovissa situationer som lärare och studenter får svårt att hantera. Det är viktigt att reflektera över hur möten med naturen organiseras och mer radikalt ge plats för det känslomässiga relationskapandet. Ett exempel ges av Lundegård och Hasslöf (2022) som menar att det handlar om att hitta fönster i undervisningen där vi har möjlighet att kommunicera över gränserna organismer emellan.

De rekreativvärden som skrivs fram i dagens kursplaner handlar oftast om att komma bort från vardagens stress och på så sätt uppleva en avkoppling. Resultatet i avhandlingen visar att studenter också upplever den här typen av rekreation exempelvis genom avsaknaden av mobilen. Liknande resultat när det gäller skolelever beskrivs exempelvis av Tugetam (2021). Att använda friluftsliv och möta naturen

i syfte att lämna vardagen befäster en antropocentrisk utgångspunkt (Lund, 2022). Vi gör ett besök i naturen för att sedan komma tillbaka till något annat som därmed uppfattas som skilt från naturen.

Det finns också goda förutsättningar att genomföra förändringar inom idrottslärarutbildningen då friluftsliv och naturmöten har en tydligt framskrivna roll och ges stor vikt. Avhandlingens resultat visar att idrottslärarstudenter påverkas känslomässigt och upplever en känsla av samhörighet med naturen under friluftsliv. Däremot blir det viktigt att ge plats och utrymme för den här typen av upplevelser i utbildningspraktiken. Att sätta känslomässigt meningsskapande på kartan och göra det lika viktigt som andra meningar om naturen. Evans och Acton (2022) poängterar vikten av att ge plats för det oväntade och göra distraktioner som uppstår i undervisningspraktiken till ett tillfälligt undervisningsinnehåll. De ovissa situationer som uppkommer i idrottslärarutbildningens friluftspraktik har en stor potential. Här kan olika meningar ges plats och diskuteras. Det skulle också kunna skapa möjligheter för studenter att få reflektera över hur deras upplevelser kan transformeras till ett undervisningsinnehåll i skolan.

En sista fråga att fundera över är också var naturmöten ska ske inom ramen för skolan? Vi vet att det idag reducerats till att främst ske inom idrottsämnet både i Skandinavien och internationellt. Vi vet också vad det fått för konsekvenser, exempelvis att relationsskapande motiv och kopplingen till miljöfrågor hamnat i skymundan. När det gäller andra ämnen visar resultaten att biologiexkursionen finns kvar men då med ett fokus på instrumentella möten. Det kan jämföras med en studie av Aksland och Chang Rundgren (2020) där lärare (icke idrottslärare) för elever i åldrarna 10 till 15 år uppger att de främst använder naturen för att lära ekologiska begrepp och visa på konsekvenser av föroreningar. Det finns också forskning som uppmärksammar att dagens målstyrda skola har en tendens att åsidosätta kunskaper och erfarenheter kopplade till moraliska och känslomässiga aspekter. Wahlström (2016) menar att dagens styrdokument fokuserar på kunskapsresultat snarare än processer, vilket kan leda till att innehållet främst görs mätbart och instrumentellt. Aksland och Chang Rundgren (2020) poängterar att lärare idag är omedvetna om

naturmötets utbildningspotential och efterfrågar ett tydligt inslag av undervisningsmoment i naturen för alla lärarutbildningar oavsett ämne. Med den radikalt förändrade relationen till naturen som skett i västvärlden och den komplexa miljökrisen borde inte barns möjligheter till naturkontakt i skolan reduceras.

Friluftsliv och naturmöten i utbildningspraktik har potential att kunna spela en viktig roll i den gröna omställning vi står inför. Flera forskare menar att det finns en stark potential i de civilisationskritiska perspektiven inom friluftskulturen. Det riktas även uppmärksamhet till den unika skandinaviska friluftskulturen internationellt (Remmen & Iversens, 2022). Naturidentifikation och ickeantropocentriska utgångspunkter där mötet med naturens egenvärden står i fokus är det som framhålls som centralt i ett civilisationskritiskt perspektiv (se exempelvis, Breivik, 2021). Även naturmöten där såväl kognitiva, känslomässiga och moraliska kunskaper i relation till naturen ges plats. Lärare behöver didaktiska verktyg för att navigera i friluftslivets spänningsfält. Utnyttja ovissa situationer där meningar om friluftsliv sätts på spel för att synliggöra och ge plats för olika meningar om naturen. Friluftsliv och naturmöten skulle därför kunna vara dörren ut från det som kallas ur-väggen-samhället. Här skulle ett undervisningsinnehåll som fokuserar naturmöten ge möjlighet för människor att återskapa kontakten och relationen till naturen och tillföra en känslomässig dimension av hållbar utveckling.

Referenser

- Aksland, Charlotte & Rundgren Chang, Shu-Nu (2020) 5th–10th-grade in-service teachers' pedagogical content knowledge (PCK) for sustainable development in outdoor environment, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20(3), 274-283, <https://doi.org/10.1080/14729679.2019.1697713>
- Allison, Pete, Carr, David & Meldrum, George (2012). Potential for excellence: Interdisciplinary learning outdoors as a moral enterprise. *Curriculum Journal*, 23(1), 43–58. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.650469>
- 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, Joacim (2014). *Kroppsliggörande, erfarenhet och pedagogiska processer: en undersökning av lärande av kroppstekniker* (Doktorsavhandling, Uppsala universitet, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier).
- Andersson, Karin (2020). *Naturmöten i pedagogiska verksamheter* (Licentiatuppsats. Örebro, Institutionen för hälsovetenskaper).
- Andersson, Karin (2022). Motiv för undervisning i naturen i svensk skola. *Nordic Studies in Science Education*, 18(3), 275–289. <https://doi.org/10.5617/nordina.8888>
- Andersson, Joacim, Garrison, Jim & Östman, Leif (2018). *Empirical philosophical investigations in education and embodied experience*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-74609-8>
- Andersson, Karin & Öhman, Johan (2015). Moral relations in encounters with nature. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(4), 310–329, <https://doi.org/10.1080/14729679.2015.1035292>
- Andersson, Joacim, Östman, Leif & Öhman, Marie (2015). I am sailing—towards a transactional analysis of ‘body techniques’. *Sport, Education and Society*, 20(6), 722-740. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.802684>

- Anvisningar för folkskolans friluftsdagar. 1942: Kungliga Skolöverstyrelsen. Stockholm: P.A. Nordstedt 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.
<https://doi.org/10.1080/13573320701780522>
- Backman, Erik (2010). *Friluftsliv in Swedish Physical Education – a struggle of values. Educational and Sociological Perspectives*. (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot tekniska, estetiska och praktiska kunskapstraditioner).
- Backman, Erik (2016). Teaching trainee teachers about outdoor education. I Barbara Humberstone, Heather Prince, & Karla A. Henderson, (red.), *Routledge International Handbook of Outdoor Studies* (s. 121-130). Routledge International Press, Abingdon, Oxon.
- Beames, Simon & Brown, Mikael (2014). Enough of Ronald and Mickey: Focusing on learning in outdoor education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(2), 118–131.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2013.841096>
- Beery, Thomas H. (2013). Nordic in nature: Friluftsliv and environmental connected-ness. *Environmental Education Research*, 19(1), 94–117. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.688799>
- Bergström, Göran, & Boréus, Kristina (2012). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text-och diskursanalys*. Studentlitteratur.
- Biesta, Gert & 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.

<https://doi.org/10.1080/09585176.2013.792672>

- Breivik, Gunnar (2021). 'Richness in Ends, Simpleness in Means!' on Arne Naess's Version of Deep Ecological Friluftsliv and Its Implications for Outdoor Activities. *Sport, Ethics and Philosophy* 15(3), 417-434. <https://doi.org/10.1080/17511321.2020.1789719>
- Brookes, Andrew (2002). Lost in the Australian bush: Outdoor education as curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 34(4), 405-425. <https://doi.org/10.1080/00220270110101805>
- Brown, Mike (2006). Adventure education and physical education. I David Kirk, Doune Macdonald & Mary O' Sullivan (red.), *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. <https://doi.org/10.1006/drev.1996.0429>
- 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. I Barbara Humberstone, Heather Prince, & Karla A. Henderson (red.) *Routledge International Handbook of Outdoor Studies* (s. 59-68). Routledge International Press, Abingdon, Oxon.
- Carson, Rachel. (1962). *Silent spring*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Cooper, Geoff (2016). 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. <https://doi.org/10.1080/03057240120061379>

- 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 (red.) *The Later Works, 1925-1953, Vol.16:1949-1952* (s 1-294). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Englund, Tomas (1986): *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Lund: Studentlitteratur/Chartwell-Bratt.
- Evans, Neus & Acton, Renae (2022). Narratives of teaching in outdoor and environmental education: what can we learn from a case study of outdoor education pedagogy?. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 22(3), 214–227.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2021.1902828>
- Freeman, Lizzie, Harris, Frances & Loynes, Chris (2021). Nature Connection. I Glynn Thomas, Janet Dymont & Heather Prince(red.), *Outdoor Environmental Education in Higher Education. International Explorations in Outdoor and Environmental Education, vol 9*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75980-3_16
- Friluftsförbundet (2024). *I Ur & Skur*. Hämtad 22 januari 2024 från <http://www.friluftsförbundet.se/detta-gor-vi/forskolor-och-skolor/i-ur-och-skur/>
- Friluftsverksamheten i skolan. 1970: Skolöverstyrelsen. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Fröberg, Andreas & Lundvall, Suzanne (2021). The distinct role of physical education in the context of agenda 2030 and sustainable development goals: An explorative review and suggestions for future work. *Sustainability*, 13(21), 11900.
<https://doi.org/10.3390/su132111900>

- Garrison, Jim, Öhman, Johan & Östman, Leif (red.). (2022). *Deweyan transactionalism in education: Beyond self-action and inter-action*. Bloomsbury Publishing.
- Gelter, Hans (2010). Friluftsliv as slow and peak experiences in the transmodern society. *Norwegian Journal of Friluftsliv*.
- Goodyear, Victoria A., Kerner, Charlotte & Quennerstedt, Mikael (2019). Young people's uses of wearable healthy lifestyle technologies; surveillance, self-surveillance and resistance. *Sport, Education and Society*, 24(3), 212–225.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1375907>
- Goodyear, Victoria & Quennerstedt, Mikael (2020). #Gymnad–young boys learning processes and health-related social media. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 12(1), 18–33.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1673470>
- Grahn, Patrik (2012). Natur och hälsa i en alltmer urban livsmiljö. *Socialmedicinsk tidskrift*, 89(3), 207–216.
- Granström, Helena (2022). "Var ska naturen sökas?" Hämtad 3 januari 2024 från <http://www.harrymartinsson.se/martinsson-just-nu/helena-granstrom-var-ska-naturen-sokas/>
- 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.
- Gurholt Pedersen, Kirsti (2008). Norwegian friluftsliv and ideals of becoming an 'educated man'. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 8(1), 55–70.
<https://doi.org/10.1080/14729670802097619>
- Gurholt Pedersen, Kirsti (2014). Joy of nature, friluftsliv education and self: combining narrative and cultural–ecological approaches to environmental sustainability. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 14(3), 233–246.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2014.948802>

- Gustavsson, Michael (1999). Text och textobjekt I Carl Anders Säfström, & Leif Östman (red.), *Textanalys: Introduktion till syftesrelaterad kritik*. (s. 37-56). Lund: Studentlitteratur.
- Hallås, Bjørg Oddrun, Aadland, Eli Kristin & Lund, Tom (2019). Oppfatninger av natur i planverkene for kroppsoving og mat og helse i femårige grunnskolelærerutdanninger. *Acta Didactica Norge*, 13(1), 8–22. <https://doi.org/10.5617/adno.6097>
- Hansen Skriver, Andreas & Sandberg, Mattias (2020). Reshaping the outdoors through education: exploring the potentials and challenges of ecological restoration education. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 23, 57-71. <https://doi.org/10.1007/s42322-019-00045-3>
- Hansson, Petra (2014). *Text, Place and Mobility: Investigations of Outdoor Education, Ecocriticism and Environmental Meaning Making*. (Doktorsavhandling, Uppsala universitet, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier).
- Hendersen, Bob, & Vikander, Nils (red.). (2007). *Nature First: Outdoor Life the Friluftsliv Way*. Toronto: National Heritage Books.
- Hedberg, Per (2004). I Iann Lundegård, Per Olof Wickman & Ammi Wohlin (red.), *Utombusdidaktik*. Lund, Sweden: Studentlitteratur.
- Hedefalk, Maria, Caiman, Cecilia, Ottander, Christina & Almqvist, Jonas (2021). Didactical dilemmas when planning teaching for sustainable development in preschool. *Environmental Education Research*, 27(1), s. 37-49.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1823321>
- Higgins, Peter (2003). Outdoor Education in the UK: A journey with an uncertain destination? I Barbara Humberstone, Heather Brown & Kaye Richards (red.), *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.
- Hodkinson, Phil, Biesta, Gert & James, David (2007). Understanding learning cultures. *Educational Review*, 59(4) s. 415-427.
<https://doi.org/10.1080/00131910701619316>

- Humberstone, Barbara, Brown, Heather & Richards, Kaye (2003). The Outdoors and Adventure as Social and Cultural Phenomena. I Barbara Humberstone, Heather Brown & Kaye Richards (red.), *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.
- Ibsen, Henrik (1859/2000). *Ibsens samlede verker 1850–1864*. Oslo: Gyllendal
- Isgren Karlsson, Andreas & Backman, Erik (2023). Environmental Sustainability in Physical Education: A Study of Physical Education Teachers' Perceptions and Attitudes Towards Environmental Sustainability in Physical Education. I Daniel Svensson, Erik Backman, Susanna Hedenborg & Sverker Sörlin (red.), *Sport, performance and sustainability* (s. 109–129). Routledge, London och New York.
- Johansson, Annie-Maj & Wickman, Per Olof (2012). Vad ska elever lära sig angående naturvetenskaplig verksamhet – En analys av svenska läroplaner för grundskolan under 50 år. *Nordina*, 8(3), 197-212.
- Johnson, Bruce, & Manoli, Constantinos 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. <https://doi.org/10.1080/13504620801951673>
- Klaar, Susanne & Öhman, Johan (2012). Action with friction: A transactional approach to toddlers' physical meaning making of natural phenomena and processes in preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(3), 439-454. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.704765>
- Kopnina, Helen (2012). Education for sustainable development (ESD): the turn away from 'environment' in environmental education? *Environmental Education research*. 18(5), 699–717. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.658028>

- 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.
- Leirhaug, Petter Erik, Grøteide, Håvard, Høyem, Håkon, & Abelsen, Kristian (2020). Naturopplevelingar, miljøbevissthet og livsmeistring i vidaregåande skule: Kan 12 timar friluftsliv gjere ein skilnad? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(3), 226–240.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-02>
- 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). Stockholm: Skolverket
- Lgr 22, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (2022). Skolverket.
- Lgy 11, *Läroplan för gymnasieskolan* (2011). Stockholm: Skolverket

- Lgy 22, *Läroplan för gymnasieskolan* (2022). Stockholm: Skolverket
- Lidar, Malena Lundqvist, Eva, & Östman, Leif (2006). Teaching and learning in the science classroom: The interplay between teachers' epistemological moves and students' practical epistemology. *Science education*, 90(1), 148-163. <https://doi.org/10.1002/sc.20092>
- Louv, Richard (2005). Do Our Kids Have Nature-Deficit Disorder? *Health and Learning*, 67(4), 24-30.
- Louv, Richard (2005). *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, & Martin, Peter (2001). The nature and scope of outdoor education in Victorian schools. *Australian Journal of Outdoor education*, 5(2), 42–48, <https://doi.org/10.1007/BF03400733>
- Lund Fasting, M., & Høyem, J. (2022). Freedom, joy and wonder as existential categories of childhood – reflections on experiences and memories of outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. <https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2066008>
- Lundahl, Christian (2004). En läroplansteoretisk och läroplanshistorisk analys av kunskapsbedömning i Sveriges första läroverksstadgar 1561–1724. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 2004(2), 268-29. <https://doi.org/10.1080/16522729.2004.11803891>
- Lundegård, Iann (2007). På väg mot pluralism. Elever i situerade samtal kring hållbar utveckling (Doktorsavhandling. Stockholms universitet, Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande). HLS Förlag.
- Lundegård, Iann & Hasslöf, Helen (2022). Antropocen och utbildning–direkta naturmöten och demokratiska processer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(3), 54–71, <https://doi.org/10.15626/pfs27.03.04>

- Lundegård, Iann & Wickman, Per Olof (2007). Conflicts of interest: An indispensable element of education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 13(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/00313830903180752>
- Lundegård, Iann & Wickman, Per Olof (2012). It takes two to tango: studying how students constitute political subjects in discourses on sustainable development. *Environmental Education Research*, 18(2), 153-169. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.590895>
- Lundegård, Iann, Wickman, Per Olof. & Wohlin, Ammi (red.). (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur
- Lundvall, Suzanne & Maivorsdotter, Ninitha (2021). Environing as embodied experience—A study of outdoor education as part of physical education. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3, 768295. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.768295>
- Lynch, Pip (2005) Educational traditions and school topics: Outdoor education in New Zealand Schools, 1935-1965. *History of Education Review*, 34(1), 19- 34. <https://doi.org/10.1108/08198691200500002>
- Lyngstad, Idar & Sæther, Eivind (2021). The concept of ‘friluftsliv literacy’ in relation to physical literacy in physical education pedagogies. *Sport, Education and Society*, 26(5), 514-526. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1762073>
- Macken, Suzy, MacPhail, Ann & Calderon, Antonio (2020). Exploring primary pre-service teachers’ use of assessment for learning while teaching primary physical education during school placement. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(5), 539–554. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1752647>
- Maivorsdotter, Ninitha (2012). *Idrottsutövandets estetik: en narrativ studie om meningsskapande och lärande* (Doktorsavhandling, Örebro universitet, Hälsoakademin).
- Martin, Peter. (2010). Outdoor education and the national curriculum in Australia. *Australian Journal of Outdoor Education*, 14(2), 3-11. <https://doi.org/10.1007/BF03400900>

- Martin, Susan D. & Dismuke, Sherry (2018). Investigating differences in teacher practices through a complexity theory lens: The influence of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 69(1), 22–39. <https://doi.org/10.1177/0022487117702573>
- Mayer, F. Stefan, McPherson Frantz Cynthia, & Bruhelman-Senecal Kyffin Dolliver, Emma (2009). Why Is Nature Beneficial? The Role of Connectedness to Nature. *Environment and Behaviour*, 41(5), 607–643. <https://doi.org/10.1177/0013916508319745>
- Maynard, Trisha, & Waters, Jane (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity? *Early Years*, 27(3), 255–265. <https://doi.org/10.1080/09575140701594400>
- Mikaels, Jonas (2017). *Becoming place: (Re)conceptualising friluftsliv in the Swedish physical education and health curriculum* (Doktorsavhandling Gymnastik- och idrottshögskolan, 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. <https://doi.org/10.1080/00958964.1995.9941443>
- 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. <https://doi.org/10.1080/14729670902860809>
- 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).
- Naess, Arne (1995). Session 1. I Alan Drengson & Yuichi Inoue (red.), *The deep ecology movement: an introductory anthology* (Vol. 50 s.1–54). North Atlantic Books.
- Naturskoleföreningen i Sverige (2024). *Naturskolor*. Hämtad 21 januari 2024 från <https://www.naturskola.se/naturskola>

- Nicol, Robbie (2003). Pillars of Knowledge. I Barbara Humberstone, Heather Brown & Kaye Richards (red.), *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: Finger-prints, 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.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00840.x>
- 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.
- Normalplan för undervisningen I folkskolor och småskolor. 1900: Kungliga Skolöverstyrelsen. Stockholm: P.A. Norsted och söner.
- Normalplanen för rikets folkskolor. 1919: Kungliga Skolöverstyrelsen. Stockholm: P.A. Norstedt och söner.
- Payne, Phillip G. & Wattchow, Brian (2009). Phenomenological Deconstruction, Slow Pedagogy, and the Corporeal Turn in Wild Environmental/Outdoor Education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14(1), 15-32.
- Penney, Dawn (2006). Curriculum construction and change. I David Kirk, Doune Macdonald, & Mary O' Sullivan (red.), *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. I Barbara Humberstone, Heather Prince, & Karla A. Henderson, (red.), *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, Örebro universitet, Pedagogiska institutionen).
- Quennerstedt, Mikael (2008). Pragmatisk diskursanalys av praktikknära 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.
- Quennerstedt, Mikael, Öhman, Johan & Öhman, Marie (2011). Investigating learning in physical education—a transactional approach. *Sport, Education and Society*, 16(2), 159–177. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.540423>
- Rea, Tony & Waite, Sue (2009) International perspectives on outdoor experiential learning, *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 37(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/03004270802291699>
- Richards, Kaya (2003). Critical Feminist Reflexive Action Research in Adventure Therapy and ‘Eating Disorders’: Exposing the narrative(s) of relational, embodied and gendered self. Barbara Hummerstone, Heather Brown, & Kaya Richards (red.), *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.
- Rodrigues, Cae & Payne, Phillip G (2017). Environmentalisation of the physical education curriculum in Brazilian universities: culturally comparative lessons from critical outdoor education in Australia. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 17(1), 18–37. <https://doi.org/10.1080/14729679.2015.1035294>

- Rogoff, Barbara (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. I James V. Wertsch, Pablo Del Rio & Amelia Alvarez (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind* (s. 139-164). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762/1977). *Emile eller Om uppfostran*. Göteborg: Stegeland.
- 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.
<https://doi.org/10.1080/14729670802539453>
- Sandberg, Mattias (2012). “De är inte ute så mycket” *Den bostadsnära naturkontaktens betydelse och utrymme i storstadsbarns vardagsliv* (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för kulturgeografi och ekonomisk geografi).
- Sandell, Klas (2004). Var ligger utomhus? I Iann Lundegård, Per Olof Wickman, & Ammi, Wohlin (red.) *Utomhusdidaktik* (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 & Sörilin, Sverker (2008). Naturen som ungdomsfostrare. I Klas Sandell, & Sverker Sörilin (red.) *Friluftshistoria: Från*

‘hårdande friluftsliv’ 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.
<https://doi.org/10.1080/13504620903504065>

Sandell, Klas & Öhman, Johan (2013). Educational tool for outdoor education and environmental concern. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(1), 36- 55.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2012.675146>

Sandell, Klas, Öhman, Johan, & Östman, Leif (2003): *Miljödidaktik. Naturen, skolan och demokratin*. Lund: Studentlitteratur

Sjödin, Karin, Quennerstedt, Mikael & Öhman, Johan (2023). The meanings of friluftsliv in Physical Education Teacher Education. *Sport, Education and Society*, 1-14.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2023.2187770>

Skolinspektionen. (2018). *Kvalitetsgranskning av ämnet idrott och hälsa i årskurs 7–9*. Stockholm: Skolinspektionen.

Stenmark, Mikael (2000). *Miljöetik och miljövard*. Lund: Studentlitteratur.

Sutherland, Sue & Legge, Maureen (2016). The possibilities of “doing” outdoor and/or adventure education in physical education/teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 299–312. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0161>

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*. (Doktorsavhandling, Uppsala universitet, Institutionen för lärarutbildning).

Svensk författningssamling 2003:460

- Säfström, Carl Anders (1994). *Makt och mening. Förutsättningar för en innehållsfokuserad pedagogisk forskning*. (Doktorsavhandling, Uppsala universitet, 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. <https://doi.org/10.1006/drev.1996.0422>
- Tatto, Maria Teresa (2015). The role of research in the policy and practice of quality teacher education: An international review. *Oxford Review of Education*, 41(2), 171–201. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1017405>
- 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. <https://doi.org/10.1007/BF03400876>
- Thoreau, Henry David (1852). *Skogsliv vid Walden*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Tolgfors, Björn, Quennerstedt, Mikael, Backman, Erik & Nyberg, Gunn (2022). Enacting assessment for learning in the induction phase of physical education teaching. *European Physical Education Review*, 28(2), 534–551. <https://doi.org/10.1177/1356336X211056208>
- 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.

- Tugetam, Åsa (2020). *Att göra och erfara friluftsliv: En etnografisk studie om lärprocesser i gymnasieelevers friluftslivsundervisning* (Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet, Institutionen för idrottsvetenskap).
- 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.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2010.531087>
- Westerlund, Runa (2023). *Idrottslärare i blivande: meningsskapande, kontinuitet och förändring i övergångar mellan utbildning och yrkespraktik* (Doktorsavhandling, Umeå universitet, Pedagogiska institutionen).
- Wickman, Per Olof (2012). “A Comparison between Practical Epistemology Analysis and Some Schools in French Didactics. *Éducation Et Didactique* 6(2), 145–159.
doi:10.4000/educationdidactique.1456.
- Wickman, Per Olof & Jakobson, Britt (2005). Den naturvetenskapliga undervisningens estetik-En studie av praktiska epistemologier. *Utbildning & Demokrati-tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 14(1), 81–100.
- Wickman, Per Olof & Östman, Leif (2002). Learning as discourse change: A sociocultural mechanism. *Science education*, 86(5), 601–623. <https://doi.org/10.1002/sce.10036>
- Wiklander, Petter, Fröberg, Andreas & Lundvall, Suzanne (2023). Searching for the alternative: A scoping review of empirical studies with holistic perspectives on health and implications for teaching physical education. *European Physical Education Review* 29(3).
<https://doi.org/10.1177/1356336X221147813>

- 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 (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. I James Carl Klagge & Alfred Nordmann (red.), *Philosophical occasions 1912–1951* (s. 37–44). Indianapolis and Cambridge: Hackett.
- Worster, Donald. (1996). *De ekologiska idéernas historia*. SNS (Studieförbund Näringsliv och samhälle).
- Åmark, Klas (2011). Varför historia?: en ämnesintroduktion för nya studenter. Studentlitteratur.
- Öhman, Johan (2003): Miljöfostran i naturen. I Östman, Leif (red.), *Nationell och internationell miljödidaktisk forskning: En översikt*. Pedagogisk forskning i Uppsala 148
- Öhman, Johan (2006). Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling: meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv. (Doktorsavhandling, Örebro universitet, Hälsovetenskapliga institutionen).
- 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 (red.), *Routledge International Handbook of Outdoor Studies* (s. 30-39). Routledge International Press, Abingdon, Oxon.

- Öhman, Johan & Sandell, Klas (2021). Forskning om naturkontakt som miljöpedagogik – en forskningsöversikt publicerad på de båda författarnas sidor på Research Gate som en bilaga till kapitlet "Naturkontakt och miljöengagemang" av Klas Sandell och Johan Öhman. I Håkan Tunón & Klas Sandell (red.), *"Biologisk mångfald, naturnyttor och ekosystemtjänster – Svenska perspektiv på livsviktiga framtidsfrågor"* Centrum för Biologisk Mångfald, Sveriges Lantbruksuniversitet, Uppsala.
- 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.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2012.695012>
- Öhman, Johan & Östman, Leif (2007). Continuity and change in moral meaning-making—A transactional approach. *Journal of Moral Education*, 36(2), 151–168.
<https://doi.org/10.1080/03057240701325258>
- 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 miljö-moraliskt 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 (Doktorsavhandling, Uppsala Studies in Education 61). Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

- Östman, Leif (red.). (2015). *Naturmötespraktiker och miljömoraliskt lärande* (s. 55–90). Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Didactica Upsaliensia 8. Uppsala.
- Östman, Leif & Öhman, Johan (2022). A transactional methodology for analysing learning. *Mind, Culture, and Activity*, 1–17.
<https://doi.org/10.1080/10749039.2022.2042029>
- 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.