



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a chapter published in *Lärande i friluftsliv: perspektiv och ämnesdidaktiska exempel*.

Citation for the original published chapter:

Lundvall, S. (2011)

Friluftsliv i skola och på lärarutbildning: ett ämnesdidaktiskt perspektiv.

In: Lundvall, S. (ed.), *Lärande i friluftsliv: perspektiv och ämnesdidaktiska exempel* (pp. 13-24).

Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan, GIH

N.B. When citing this work, cite the original published chapter.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:gih:diva-2069>

Friluftsliv i skola och på lärarutbildning

Ett ämnesdidaktiskt perspektiv

Suzanne Lundvall

Frågan om friluftslivets möjligheter och värden engagerar många, inte minst studerande på lärarutbildningar. Ett femtiotal arbeten på GIH har under de senaste åren undersökt varför det förekommer så lite *friluftsliv* inom ämnet idrott och hälsa, trots styrdokumentens poängtering av just friluftsliv. Ett stort antal av studentuppsatserna har undersökt lärares kunskap och kompetens i friluftsliv och/eller målsättning med området. Andra har undersökt elevers attityder till friluftsliv, och ytterligare andra har undersökt ämnesområdets utrymme och inriktning på lärarutbildningar. De studerande uttrycker alltså en stor förvåning över att det som uttrycks som en så central del av ämnets karaktär och specificerade kunskapskrav erhåller ett så marginaliserat utrymme.

De skäl som framträder i de studerandes arbeten och i andra studier kan övergripande sammanfattas med lärares brist på tid och resurser samt osäkerhet och stora elevgrupper. Därutöver framkommer elevers ovana att bedriva friluftsliv och tveksamhet till vad detta innebär (se vidare www.gih.diva-portal.org; Eriksson et al., 2005; Johansson & Wesley, 1999; Lundvall et al., 2002, 2004, 2008 a, b; Fernbrant & Patriksson, 1998). Det delvis förändrade ämnesinnehållet för idrott och hälsa som skrevs fram i samband med Lpo94 och Lpf94, tillsammans med friluftslivets avreglering, framträder också som orsaker till ett minskat utövande av friluftsliv inom skolans ram (se Lundvalls avslutande kapitel i denna bok; Svenning 2001; RF 1996, 2000; Backman, 2004; 2010).

Friluftslivskurser på lärarutbildningarna i Sverige har omfattat cirka 10% av inriktningsstudierna i idrott och hälsa (Schantz, 2004). Mötet med denna kunskapspraktik, som skiljer sig från andra mer teoretiskt inriktade ämneskurser, lämnar avtryck hos de studerande. Ofta

framhålls dessa kurser som särskilt värdefulla i termer av personlig utveckling och gemenskap (Larsson, 2009; Gangneben, 2009). Hur detta ”värdefulla” senare sätts i relation till en kommande yrkesverksamhet är mer höljt i dunkel. De studerandes egna tidigare erfarenheter av friluftsliv har visat sig vara relativt begränsade. Majoriteten (70%) av de studerande som påbörjade sin lärarutbildning vid GIH hösten 2007 uppgav att de endast hade viss eller ringa erfarenhet av friluftsliv (Kraepelien-Strid & Nilsson, 2009; Brun Sundblad et al., 2009). Ingen skillnad förelåg mellan de studerande som vuxit upp på landsbygd eller i storstad.

Underlaget är begränsat, men återspeglar troligen den förskjutning av svenskars förhållningssätt till natur och naturvistelser som flera undersökningar har visat. Även om promenader i gröna miljöer utgör en stor andel av svenskars motionsvanor, är det bara ca 20% som regelbundet strövar i skog och mark (SCB/ULF, se även Forskningsprogrammet *Friluftsliv i förändring*). Trots att många anser att naturvistelser gör vardagen mer meningsfull, umgås allt färre med naturen. Statistik från andra länder i västvärlden visar att människors benägenhet att visas i och bedriva fysiska aktiviteter i grönområden nära hemmet eller i mer orörda naturområden har minskat generellt under de senaste decennierna (se t.ex. Ward Thompson et al., 2007). I USA har barns lek utomhus gått ned med 90% på en generation (Kellert, 2010). Utifrån denna typ av förutsättningar ska så utbildning för *friluftsliv i skolan* bedrivas.

Ämnesdidaktiska frågor

Avsikten med detta kapitel är att uppmärksamma ämnesdidaktiska frågor i relation till kunskapsområdet fri-

luftsliv i skolan och på högre utbildning. Ämnesdidaktik handlar såväl om generella frågor kring skolämnens villkor och förutsättningar, som vår syn på kunskap och lärande. Ämnesdidaktiken berör ett ämnes *legitimitet*: varför ett visst ämnesinnehåll ska finnas representerat i skola och på utbildning, ämnesområdets *selektion*: vilka specifika kunskaps- och färdighetsområden som ska få utgöra innehållet samt ämnets *kommunikation*, d.v.s. de kommunikativa aspekter kring hur innehåll planeras, bearbetas och iscensätts av elever och lärare (Selander, 1997).

Kapitlet inleds med en kort översikt över de kunskapsvärden som på politisk nivå legitimerar kunskapsområdet *friluftsliv i skolan* och på lärarutbildningen i idrott och hälsa. Därefter beskrivs hur villkoren för friluftsliv i skolan framträder inom ramen för det ”idrottsliga rum” som ämnet idrott & hälsa utgör en del av. Detta leder fram till kapitlets avslutande del om vad som kännetecknar ett didaktiskt förhållningssätt till kunskap, lärande och meningsskapande.

Den kommande texten utgår från följande definition av begreppet friluftsliv: ”vistelse och fysisk aktivitet utomhus för att uppnå miljöombyte och naturupplevelse utan krav på prestation eller tävling” (Ds 1999:78, s. 9). Utifrån denna definition ses friluftsliv inom ramen för skola och utbildning som ett kulturellt fenomen, en social praktik, som bär på friluftslivets identitet och där det finns en betoning på någon form av planerat möte mellan naturmiljöupplevelser och fysiska aktiviteter förknippade med detta. Naturmiljöer kan representeras av såväl tätortens närmiljö (gröna miljöer, parker) som mer orörda landskap långt bortom stadens och tätortens bebyggelse (se vidare Nilsson, 2007).

Friluftslivets legitimerade värden

I propositionen *Framtidens friluftsliv* har skolan i relation till kunskapsområdet friluftsliv fått ett särskilt textavsnitt (Prop. 2009/10, s. 41–46). Propositionstexten slår fast att det finns ett värde i att vara utomhus, att naturens mångfald kan ge barn möjlighet att utvecklas både motoriskt, emotionellt och kognitivt. Detta markeras som en hållpunkt för svensk förskola. Förskola och skola bildar därför viktiga plattformar för att stimulera barn och unga till friluftsliv och naturupplevelser. I

avsnittet om skolan konstateras på ett övergripande plan att skapande verksamhet och lek är väsentliga delar i lärandet. Skolans verksamhet behöver därför omfatta såväl intellektuella aspekter som sinnliga och estetiska, liksom frågor som handlar om hälsa och livsstil. Friluftsliv i förskola och skola handlar om att lära sig naturvärden, att förstå sin egen delaktighet i naturens kretslopp och att lära känna sin närmiljö. För den obligatoriska grundskolan gäller även att säkerställa att eleven känner till förutsättningar för en god miljö, ekologiska sammanhang och erövrar grundläggande kunskaper om förutsättningar för god hälsa och den egna livsstilens betydelse för hälsan.

Man konstaterar vidare att svenska ungdomar ägnar allt mindre tid åt utevistelser i naturen och friluftsliv. Och minskade utevistelser i sig kan orsaka koncentrationssvårigheter, minskad mental ork, utöver infektionsrelaterade åkommor. I glappet mellan vad barn och unga gör med sin tid och skolans ambitioner när det gäller bildning och utbildning, framträder en oro för de växande barnens hälsa och välbefinnande. För att främja det hälsosamma behöver därför skolan stötta och stimulera eleverna till friluftsliv nu och i ett livslångt perspektiv, i vilken fysisk aktivitet i olika former med automatik kan ingå. Ämnet idrott och hälsa på grundskole- och gymnasienivå beskrivs som ett ämne som kan ta ansvar för detta, d.v.s. ge eleverna upplevelser, kunskaper och erfarenheter som kan stimulera barns och ungas intresse för friluftsliv, natur och miljöfrågor. Textavsnittet avslutas med att särskilt lyfta fram friluftslivets stora betydelse för hälsa, fysiska aktivitet och välbefinnande och följaktligen hur friluftslivet på så sätt kan bidra till ökad folkhälsa (ibid., s. 46 f.). Legitimiteten för friluftslivets värden och tilltron till friluftsverksamhetens och friluftslivets möjligheter i skolan framträder i propositionstexten som ”oemotsäglich”.

Folkhälsoinstitutets forskningsöversikt om hälsoeffekter av utevistelser i närmiljö, *Gå ut min själ* (Lisberg Jensen, 2008), stödjer de bilder som *Framtidens friluftsliv* lyfter fram. Några av de aspekter som särskilt nämns är naturnära vistelsers goda påverkan på individens välbefinnande, barns motoriska utveckling, och möjligheten till organiserad och oorganiserad fysisk aktivitet för barn, unga och vuxna. Folkhälsoinstitutets forskningsöversikt och även andra nationella och internationella

översikter betonar också hur sociokulturella faktorer som ålder, kön, etnicitet och tidigare erfarenhet samt närmiljö och fysisk planering, påverkar människors upplevelser av naturmöten och möjligheter till fysisk aktivitet. Sociokulturella faktorer kan således begränsa människors nyttjande av och vistelser i naturmiljöer och den känsla av sammanhang som naturmöten kan skapa. De upplevda hindren kan utgöras av rädsla, avstånd, kulturell identitet, förmåga att hantera klimat, friluftaktiviteter etc. (se exempelvis Ward Thompson et al., 2007; Öhman, 2011; Strandbu, 2000).

Hälsa och välbefinnande är komplext sammansatta fenomen, ofta kontextberoende och inte helt lätta att studera. Trots denna reservation framträder ändå friluftslivets egenvärde, med sin inneboende möjlighet att skapa en känsla av sammanhang och/eller ett avbrott från vardagen, som en viktig delkomponent i skapandet av hälsa och välbefinnande hos människor. Friluftslivets egenvärde lyfts också fram som en viktig del för friluftsliv i skolsammanhang (se vidare Schantz', Svanströms, Hård af Segerstads, Nilssons kapitel samt Emmelin et al., 2010). Men som Öhman noggsamt påpekar i sin översikt av utomhuspedagogisk forskning: det finns ingen automatik i hur olika värden överförs (2011). Även om det finns en skillnad mellan syftet med utomhuspedagogik och friluftsliv i skolan inom ramen för idrott och hälsa, finns det anledning att uppmärksamma Öhmans slutsatser. För att nå förväntade syften med naturnära utevistelser måste en rad krav ställas på den pedagogiska verksamheten: exempelvis hur den ska relateras till individuella, sociala och kulturella förutsättningar, till individens tidigare erfarenheter och vanor att vistas utomhus, och till det sammanhang som undervisningen äger rum i (Öhman, 1999, 2011).

Tilltron till friluftslivets värden för individ och samhälle är inte ny, men bygger i relation till 1900-talets texter om skolans uppdrag, dels på en vidgad uppfattning om vad som främjar hälsa på individ- och gruppnivå, dels på forskningsstudier med vars stöd man börjar kunna hävda att friluftslivets egen- respektive investeringsvärde påverkar människors hälsa och välbefinnande. Många av dessa forskningsstudier har genomförts under de senaste två decennierna.

Det idrottsliga rummet

Argumenten för friluftsliv i skola och på lärarutbildning framträder således som allmänt vedertagna och numera också vetenskapligt grundade, samtidigt som vi vet att det finns tveksamheter kring vad som erkänns som kunskap inom ämnet idrott och hälsa och på lärarutbildningen. Hur bedömningen av en elevs/students kunskaper går till vid en betygssättning är för de flesta ämnen ett uttryck för en specifik erkännandekultur inom skola och på högre utbildning. Skolans kunskapskrav (tidigare uppnående mål), och högskolans förväntade studieresultat, med tillhörande betygskriterier, synliggör vad som erkänns som viktig kunskap i ett ämne. Och dessa erkännanden har att göra med vad som kommer att uppfattas med gillande och/eller vad som kommer att förnekas som "kunskap/lärande" av lärare och elever. Det socialt givna försiggår alltid inom ramen för en erkännandekultur och en bedömningspraktik (Selander & Kress, 2010). En viktig aspekt av en lärares förhållningssätt till kunskap är därför hur ett ämnes *erkännandekultur* ser ut.

Erkännandekulturen inom idrott och hälsa

Skolämnet idrott & hälsa framhålls av flera forskare som ett ämne med en formellt sett svagt inramad ämnesmiljö (Backman, 2010; Lundvall & Meckbach, 2008 a, b), där ämnets erkännandekultur uppfattats som styrt av en social praktik som karakteriserats av tävling, prestation och rangordning, en praktik som existerat vid sidan av de formellt givna anvisningarna i styrdokumentet. Den dominerande (idrottsliga) praktiken har påverkat såväl synen på vad som räknats som legitimt innehåll av lärare och elever och har i hög grad utgjort grunden för bedömningen av elevers kunskaper på de högre betygsnivåerna. Ämnets avsaknad av läromedel på såväl grund- som gymnasienivå har troligen också bidragit till en otydligt inramad undervisningsmiljö. Lärares eget habitus, och/eller idrottsliga bakgrund, har därför tillsammans med föreningsaktiva elevers idrottsliga bakgrund gett ämnet dess inriktning – snarare än att centrala idéer kring ämnets form och funktion har styrt undervisningens syfte och innehåll (se vidare t.ex. Eriksson, et al., 2005; Backman, 2010; Larsson & Redelius, 2004; Lars-

son & Meckbach, 2007; Larsson et al., 2005; Sandahl, 2005; Lundvall et al., 2008 a, b; Lundvall & Meckbach, 2004; Lundvall, Meckbach & Thedin Jakobsson, 2002).

Skolinspektion och de få studier av betyg och bedömning i ämnet idrott och hälsa som gjorts visar på en problematik när ämnesinnehållet på lektionerna jämförs med styrdokument, lärares egen målsättning med ämnet och hans/hennes grunder för betygsbedömning (Skolinspektion, 2010; Tholin, 2006; Redelius, 2009; Eriksson et al., 2005). Lärares fördelning av tid till friluftsliv över ett läsår är begränsat och lärare bedömer elevers kompetens i friluftsliv som betydligt lägre än inom andra mer frekvent förekommande områden såsom bollspel och bollekar (Lundvall, Meckbach & Thedin Jakobsson, 2002; Lundvall & Meckbach, 2008 a). Tholin som följt betygssättningen inom den målstyrda skolan i bl.a. ämnet idrott & hälsa konstaterar också att godkändgränserna, såsom de beskrivs i lokala kursplaner, ser ut att ha sänkts mellan 1996 och 2005 (Tholin, 2006).

Ämnesinnehåll

Trots att kunskapsområdet *friluftsliv* sedan mitten av 1990-talet tilldelats ökad betydelse inom ämnet idrott och hälsa finns en otydlighet kvar kring vilket erkännande friluftsliv som kunskapsområde har inom det "idrottsliga rum" som präglar ämnet. Kanske finns också en osäkerhet om vad friluftslivets innehåll ska bestå av om inte idrottsliga övningar ska anses kunna ingå, som t.ex. friidrott, skridskoåkning, skidåkning (se vidare Lundvalls avslutande kapitel). Det som eleven ska klara av eller ha kännedom om för att få betyget Godkänd har sedan Lpo 94 handlat om att kunna agera säkert och med ansvar i naturen: att kunna klä sig rätt, förstå risker/säkerhet, hantera nödsituationer och kunna allemansrätten. Därtill har funnits (och finns) krav på att kunna simma (se vidare Kraepelien Strids kapitel). I skolår nio har ingått att hitta i okända marker och att kunna planera och genomföra aktiviteter utomhus (Lpo 94). På gymnasiet har kraven också bestått av att kunna förutse risker och vid tillfälle kunna lösa oförutsedda händelser i samband med friluftsliv (Lpf 94). Men vad själva vistelsen i skog och mark, vad naturmötet ska bestå av, hur det ska erbjudas och involvera elever framgår

inte av styrdokumentet. Detta ska ha konkretiserats i de s.k. lokala kursplanerna (arbetsplaner) som varje skola har haft ansvar för att ta fram. Men dessa lokala kursplaner framstår i många fall som relativt oproblematiserade i relation till ämnets målsättning, kunskapskrav och karaktär (Tholin, 2003, 2006).

På de didaktiskt inriktade kurserna i idrott och hälsa på lärarutbildningar har inte kunskaper kring bearbetning av upplevelser samt platsers betydelse för skapande av känslor och relationer till utemiljöer varit framträdande. Lärarstudenterna har därför inte heller fått hjälp med att organisera sitt vetande kring rumsliga miljöers, platsers, påverkan på upplevelse (sense of place), eftersom denna typ av kunskaper inte med automatik ingår i idrottsfältet (för utveckling av begreppet plats, se Hillbur, 2004). Detsamma gäller aspekter kring hållbar utveckling och naturvård.

Övergripande mål om vidgat och livslångt lärande

Frågor kan förstas väckas om deltagandet i friluftsliv inom ramen för skola och utbildning har känts igen som "lärande" av elever, lärarstuderande och verksamma lärare och om de uppfattats som centrala och förankrade delar i ämnet idrott och hälsa. Frågor går förstas också att resa kring vilka förutsättningar kring lärande som den enskilde eleven har uppfattat. Detta att successivt gå från ett mer perifert deltagande (i form av att utöva och få erfarenhet), till att närma sig ett mer aktivt deltagande, där eleven tar eget ansvar tillsammans med andra, reflekterar, drar slutledningar och låter ämnesinnehåll och läroprocesser bidra till hans/eller hennes identitetsbildning, diskuteras alltför sällan. Enligt nutida lärteorier är detta en förutsättning för att skapa ett s.k. vidgat och livslångt lärande. Detta synsätt på lärande framträder också i de övergripande målen i styrdokumentet för skolan. Ett vidgat lärande innebär att eleven skapar relationer till ett kunskapsinnehåll, som ett led i att vilja se sig själv som fortsatt deltagande i en gemensam social praktik, innanför och utanför skolan (Selander & Kress, 2010; Säljö, 2005; Biesta & Burbules, 2003; Dewey, 1938/1997; Wickman & Östman, 2002).

Hur dessa läroprocesser ser ut i relation till friluftsliv i skolan vet vi idag ganska lite. Däremot vet vi att barndomens upplevelser av naturnära kontakter har betydelse

för den vuxnes vanor i relation till grönområden. I översiktsartikeln ”The childhood factor” konstateras ett starkt samband mellan att ha vistats ofta i naturmiljöer som barn och att känna sig beredd på att vistas i naturmiljöer som vuxen (Ward Thompson et al., 2007). Och detta samband kvarstod efter kontroll av variabler som socioekonomisk bakgrund, ålder och kön. De individer som i barndomen hade haft regelbunden tillgång till naturmiljöer kunde också i högre grad återge hur naturen positivt påverkade deras fysiska och känslomässiga upplevelser. Vuxna som haft många och nära upplevelser av naturen som små, visade sig ha en högre benägenhet att tillbringa tid i naturmiljöer som vuxna än de personer som inte sade sig minnas tidigare vistelser och aktiviteter med naturkontakt.

Liknande samband återfinns i Engströms longitudinella studie över människors livsstilsvanor, där de individer som varit ute i naturen tillsammans med sin familj som unga och som erövat en bred rörelserepertoar, också återfanns bland dem som var fysiskt aktiva (även inom friluftsliv) som vuxna (Engström, 2008; 2010). På samma sätt framträder betydelsen av att ha utövat umgänge med naturen som barn i Arnegårds avhandling om äventyrsidrottare: samtliga äventyrsidrottare som intervjuades hade minnen från de ständiga utflykterna i naturen med familjen som små (Arnegård, 2006). Barnomens upplevelser verkar således inverka på den vuxna människans sätt att uppfatta möjligheter till ett möte mellan naturmiljö, upplevelse och fysisk aktivitet.

Friluftsliv som kunskap i skola och på utbildning

Vad har då ovanstående för betydelse för undervisning i friluftsliv? I förordet till denna bok konstateras att frågor om villkor och förutsättningar samt form och innehåll i friluftsliv har givits litet utrymme i de få läromedel i friluftsliv som hitintills kommit ut. En orsak är troligen det svåra i att förhålla sig till begreppet kunskap i relation till en kroppslig kunskapspraktik, då kunskap och lärande alltför ofta likställs med teoretisk kunskap. Det går också att uppfatta en viss motsättning mellan synen på kunskap i läroplanens övergripande delar och de kunskapskrav som framträder i ämnes- respektive kursplaner (Tholin, 2006). I föreliggande skrift vill vi ersätta

ett exkluderande synsätt på kunskap och kunskapande med ett mer inkluderande (Biesta, 2004). Detta eftersom kunskap och lärande i friluftsliv inte kan reduceras till mål utan sammanhang, social mening och kroppslig kunskapspraktik. Uppdraget för kunskapsområdet friluftsliv i skola och högskola är större än så, och innehåller aspekter kring såväl normer, värderingar och arbetsätt, som ämnesinnehåll baserat på forskningsbaserad kunskap och beprövad erfarenhet.

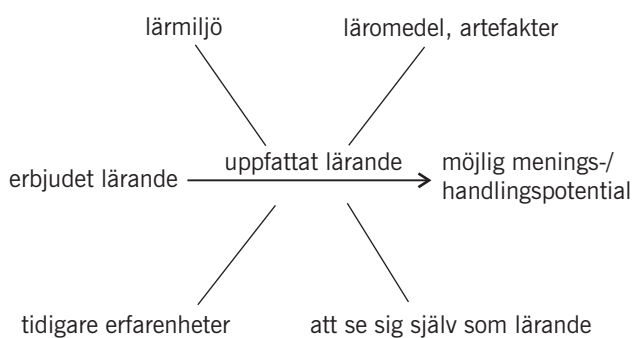
Utifrån ett didaktiskt perspektiv bör därför friluftsliv i skola och inom högre utbildning ses både som ett mål och ett medel. Det bör utifrån sitt egenvärde kunna bidra till elevens förmåga att utveckla en medvetenhet om och förhållningssätt till sociala värden samt kunna kvalificera upplevelser, ansvarsutveckling och identitetsbildning. Till detta kommer investeringsvärden i form av mer mätbara förmågor grundade i en preciserad kunskapspraktik. Mycket schematiskt beskrivet utgör dessa förmågor, vilka ryms inom läroplanens övergripande delar och ämnets kursplan, det som sammantaget ska värderas och bedömas. Med ett sådant synsätt sätts lärandet i centrum och även om vi inte vet vilka krav som ställs på nästa generation ligger det i ett utbildningssystem kravbild att bidra med mer än bara de preciserade ämnesinriktade frågorna (Selander & Kress, 2010).

Begreppen *kunskap, lärande och meningsskapande* kräver sina operationella definitioner när man som lärarstudent ska arbeta med lärprocesser och kunskapsöverföring. I denna skrift ser vi – med stöd i didaktisk teori- bildning – kunskap och lärande som aktiva handlingar, där individen förfinar sina resurser att kunna påverka sin förmåga att orientera sig i världen, ensam och tillsammans med andra. Att kunskapa blir då ett uttryck för *ett deltagande i en praktik* såsom den framträder genom de olika sätt som läraren/eleven förstår och förhåller sig till denna praktik och till världen (Selander & Kress, 2010, s. 32; Biesta, 2004; Jakobson & Wickman, 2008; Wickman & Östman, 2002). Deltagandet utvecklar elevens/ lärarstudentens känsla av att kunna hantera val mellan olika handlingsalternativ, och detta kunskapande ger honom/henne en riktning på hans/hennes lärande och meningsskapande. Medvetenheten om riktningen på vårt lärande gör oss som individer beredda att uppmärksamma de handlingsmöjligheter som finns – och de som vi avstår från av någon anledning.

Lärande kan därför, på ett analytiskt plan, ses som en ökad förmåga att på ett meningsfullt sätt engagera sig i världen, d.v.s. att kunna använda och utnyttja olika färdigheter, förmågor, material och verktyg inom en specifik kunskapsdomän (exempelvis friluftsliv). I lärandet ingår det som Selander och Kress (2010) kallar för en form av sekvensiering, d.v.s. kunskapandet kan ses som en serie av (del)aktiviteter, där individen successivt lär sig utöka sin förmåga att delta i olika sammanhang på ett meningsfullt sätt – och där individen också *kan lägga till något* i detta sammanhang. Själva lärandet karakteriseras med detta synsätt av ett prövande, gestaltande och deltagande, där eleven bearbetar, iscensätter och omgestaltar (transformerar) information. I detta ingår att kvalificera sin erfarenhet genom reflektion (Dewey, 1938/1997, Biesta & Burbules, 2003, Biesta, 2004, se även Stenbergs kapitel i denna bok).

De didaktiska frågorna

Vårt synsätt på kunskap och lärande i denna skrift bär på ett intresse för villkoren för lärande, vilket inbegriper fler didaktiska frågor än bara legitimitetsfrågan *varför*. Innehållsfrågor om *vad* som ska läras (selektionsfrågan och typ läruppgifter), behöver placeras bredvid frågan *hur* detta något ska ske och kommuniceras. Den sistnämnda hur-frågan inkluderar frågor om *var* och *när* lärandet ska ske, d.v.s. i vilka ”rum” som lärandet är tänkt att ske (i skolan, på fritid, i tätortsnära miljöer, i okänd



Figur 1. Schematisk bild över villkor och förutsättningar för lärande/lärprocesser.

naturmiljö) och under vilken tid och med vilken ordning/progression: Hur ser de uppgifter ut som vi bearbetar tillsammans med elever/lärostudenterna? Vilka delar i läroprocessen ska lösas självständigt via eget sökande och prövande? Hur utmanar vi elever/lärostudenternas befintliga kunskaper? Till detta kommer även frågan *tillsammans med vem och mellan* vilka sker lärandet. Den sistnämnda frågan berör de sociala relationernas roll och påverkan, d.v.s. det formella och informella lärandet mellan lärare och elev, mellan elever och i relation till omvärlden.

Meningspotential och läro miljöer – erbjuden och uppfattad mening

Inkluderat i hur-frågan ligger *vilka resurser*, d.v.s. vilka tidigare erfarenheter, förmågor och färdigheter av olika slag som eleverna kan ta utgångspunkt i och som finns tillgängliga (språkliga, mentala, fysiska). Elevens eller lärostudentens uppfattning om en vandring med övernattnings baseras på individens intresse, tidigare erfarenheter och/eller på elevens förväntningar på hur han/hon vill iscensätta sig själv som lärandesubjekt. I relation till elevernas resurser blir det därför viktigt att uppmärksamma *vilka handlingsutrymmen* som erbjuds inom de ”rum” (vistelser i utemiljöer, i skog och mark, på is och i vatten) där läroprocessen utspelar sig. Var och hur undervisningssituationen ramar in får betydelse för de aktiviteter som är i fokus. Inramningen av ett ämnesinnehåll kommer att möta elevens eller lärostudentens egen uppfattade inramning av samma situation. Selander & Kress (2010) menar att det är i samspelet mellan socialt givna förväntningar (mål, kunskapskrav), och materiellt utformade resurser (läromedel, utrustning, IT-redskap) och individens egen inramning av situationen ”som man hittar intressanta utmaningar (och spännvidder) i läroprocessen” (ibid., s. 44).

Ett kunskapsområdes egna resurser, i friluftsliv i form av utrustning, karta, kläder, läromedel tillsammans med lärostudentens och elevens personliga kunskaper och erfarenheter, ska ju sammantaget underlätta lärande och meningsskapande. I varje undervisningssituation ligger således från början inbäddat en s.k. *meningspotential*. Denna meningspotential består dels av lärostudentens/ledarens *erbjudna mening* i specifika rumsliga miljöer, dels av en

uppfattad mening, som beror på seder och bruk, nyfikenhet hos lärare och elever, men också på lärarens sätt att se på kunskapande.

En elevs upplevelse av ett kunskapsområdes erbjudna mening fungerar ofta som en igångsättare för lärande och meningsskapande, betingat av personliga erfarenheter och kulturella mönster av förförståelse och förväntningar (Selander & Ödman, 2005). I den erbjudna meningen för friluftsliv i skolan ligger därför både elevens eget intresse och innehållets kulturella och politiska inramning inbäddad, vilket öppnar för eller stänger ett handlingsutrymme. Meningsskapande och handling är därför relationella begrepp, och ömsesidigt beroende av varandra (Säljö, 2005; Wickman & Östman, 2002). Människans förmåga att *skapa mening*, kan ses som en konstruktiv handling där individen omskapar sitt förhållningssätt till och förståelse av omvärlden. Att omforma information (mental/kroppslig) och göra den till sin egen är en meningsskapande aktivitet. Lärande kan ses som en skillnad i upplevd meningspotential mellan två olika tidpunkter, en skillnad som består i att individen har förflyttat sitt tänkande och sin kroppsliga kunskapspraktik och därmed utökat sina resurser för handlande (Selander & Kress, 2010, s. 33).

I vår samtid framstår det som allt viktigare att förstå barns och ungas meningsskapande i relation till vad vi idag vet om hur kunskap och lärande går till (Lundegård, Wickman & Wohlin, 2004; Wickman & Jakobson, 2009; Selander & Kress, 2010; Maivorsdotter & Lundvall, 2009). Detta inbegriper de informella läroprocessernas betydelse för barns och ungas identitetsbildning och hur dessa samspelar med skolämnens traditionella uppbyggnad. I vårt didaktiska förhållningssätt ingår därför att uppmärksamma både de formella och informella läroprocesserna. Följaktligen är frågor som handlar om var, hur och vilket lärande som avses adekvata att ställa, liksom när lärande och meningsskapande sker, mellan vem/vilka det sker – och på vems villkor.

Att få smak på friluftsliv

Björn Thordson konstaterar i sin bok *Perspektiv på friluftslivets pedagogik*: ”Friluftsliv är ett kulturellt fenomen” (2006, s. 58). Vi lär oss friluftsliv och vi lär oss

uppleva friluftsliv. Thordson menar att det läraren kan göra såväl i skola som på högskoleutbildningar är att reflektera, perspektivera och tydliggöra sammanhang, traditioner, ideologier, normer och värderingar – för att i samverkan med elever och studerande både bevara och utveckla kulturhistoriska fenomen och traditioner som finns inom ramen för den utbildning i friluftsliv som bedrivs på den lokala skolan eller inom lärarutbildningen. Intresset riktas mot sociala processer kring gestaltningen av friluftsliv i relation till människors uppfattning om vad natur och naturmöten består av och vilken symbolik de bär på.

Flera av författarna i föreliggande antologi pekar på hur denna symbolik lätt kan anta formen av att verka exkluderande istället för inkluderande – och att detta många gånger sker på en subtil, symbolisk nivå, men likväl på en socialt strukturerande nivå. Låt oss ta ett exempel. Begreppet majoritetskultur bygger på att en befolkningsgrupps normer och värderingar dominerar och intar en överordnad position när det gäller vilka värden som ”gäller”. En majoritetsgrupp i ett land ser ofta inte sina egna förgivettaganden kring identitet och identitetsbildning. Det som framträder som fullständigt självklart för en individ som representerar majoritetskulturen är ofta de värden och normer som under lång tid präglat ett samhälles mentala bilder av just detta samhälle och dess medborgare.

En viktig fråga inom utbildning och forskning inom friluftsliv blir då: Vad gör begrepp och kategoriseringar med vårt tänkande? Spelar människans sätt att se på naturen roll för hur man lär sig om natur och friluftsliv och kan man ta för givet att natur och naturupplevelsen är samma sak, eller ens att den är intressant för alla människor? När det gäller svenskens självbild konstaterar etnologen Sjögren i skriften *Mångkultur*: ”svenskar föds inte till naturälskande – de blir det”, (2006, s. 52) och etnologen Öhlander vill uppmärksamma oss på ”myten om ett brinnande naturintresse” (2006, s. 21). Liksom de övriga nordiska länderna tog Sverige i början av 1900-talet utgångspunkt i naturen för sitt nationsbygge av den kollektiva identiteten. Och som människor använder vi symboler, begrepp och kategoriseringar för att hålla ihop vårt tänkande kring vår identitet (Sandell & Sörlin, 2008). Men vårt förhållningssätt till natur och landskap ifrågasätts idag. Röster höjs om att kunskapen

om naturnära miljöer inte bara bör handla om vår tidigare kulturhistoria, utan även inbegripa de människor som lever där idag och de relationer som dessa har till naturen (Johansson, 2006; Lisberg Jensen, 2008). Därför behöver bildningsarenor som skola och högskola inta ett öppet och kritiskt förhållningssätt till den symboliska bilden av våra naturmöten (Öhlander, 2006). Givet detta behöver vi också förhålla oss till såväl skydd, vårdande som hänsynstaganden, och samtidigt klara av att uppmärksamma och delge de kvaliteter och tillgångar som våra gemensamma naturvärden antas inneha (Sandell och Sörlin, 2008; Emmelin, Fredman, Lisberg Jensen & Sandell, 2010). Häri ligger en pedagogisk och didaktisk utmaning för blivande och verksamma lärare och lärarutbildare: att medverka till att minska skillnaderna mellan olika grupper, och öppna för ett utforskande förhållningssätt till naturmöten och friluftsliv i skola och utbildning.

Villkor och förutsättningar för kunskapandet

Att inta ett didaktiskt förhållningssätt till ett kunskapsområde innebär avslutningsvis att synliggöra sitt förhållningssätt till vad kunskap och lärande är och står för. Det innebär att uppmärksamma det som ger skolarbete mening, utöver läroplanens principer för styrning och kontroll (de objektiva villkoren). Meningen med ett ämnesinnehåll, exempelvis *friluftsliv i skolan*, är i hög grad också ett socialt fenomen och kan därför inte bara iscensättas som ett objektivet och/eller individuellt fenomen. I ett didaktiskt förhållningssätt ingår att ständigt uppmärksamma grundläggande värden för skola och utbildning parallellt med att intressera sig för den värld eleverna lever i och utgå från denna i planeringen av undervisningen (Selander, 1997). Den kollektiva meningen med skola och utbildning påverkas av de grundläggande värden som vi tillskriver de villkor och de värden som framträder i skolans eller högskolans uppdrag.

Fostran och bildning

Skollagen fastställer de regler som styr skolans arbete, bland annat alla elevers rätt till likvärdig utbildning (1 kap § 2). När det gäller skolans uppdrag är "[...] ut-

bildning och fostran i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk och kunskaper – från en generation till nästa." (Lgr 11, s. 4). I läroplanens övergripande delar anges det som ska prägla undervisningens värdeinriktning och arbetssätt. Här betonas att kunskap i olika former (fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet) både förutsätter och ska samspela med varandra och därför ska skolan ge utrymme för dessa olika kunskapsformer. Undervisningen ska också: "[...] främja elevers fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper" (ibid., s. 4).

I övergripande mål och riktlinjer finns formulerat de kunskaper som alla elever bör ha utvecklat när de lämnar grundskola respektive gymnasium. För grundskolans del handlar detta bl.a. om att kunna tillämpa demokratiska principer för människors lika värde samt kunna visa respekt för och omsorg om såväl närmiljö som miljö i ett vidare perspektiv. Eleven ska kunna nyttja kunskap från estetiska, humanistiska, naturvetenskapliga, samhällsvetenskapliga och tekniska kunskapsområden för att förstå och hantera både sig själv och sitt sammanhang samt utmaningar i samhällsliv, vardagsliv och studier.

Precis som grund- och gymnasieskolans styrdokument betonar att skolans uppdrag är att med hjälp av olika ämnen och arbetssätt främja elevers lärande och kunskapsutveckling samt personliga och sociala utveckling, har högskoleutbildning enligt högskolelagen ett tydligt uppdrag att utveckla de studerandes förmåga att tänka och handla. Förutom att all högskoleutbildning ska vila på vetenskaplig eller konstnärlig grund samt på beprövad erfarenhet, ska denna också kännetecknas av att främja såväl hållbar utveckling som jämställdhet mellan könen. Utbildningen ska vidare leda till förmåga till självständigt, kritiskt tänkande och förmåga att urskilja och lösa problem. De studerande ska även aktivt delta i att vidareutveckla utbildningen (HL 1 kap., § 1–8). Detta innebär att även högskoleutbildning strävar efter såväl faktakunskaper som mer komplexa förmågor, som grundats i en värdegrund som bärs upp av demokratiska principer. Och även på högskolenivå ska utbildningen således sträva efter ett kunnande som inkluderar aspekter kring estetisk och social utveckling, tillsam-

mans med akademiska ämneskunskaper och mer professionsinriktade kunskaper formade utifrån beprövad erfarenhet (se exempelvis Segers kapitel kring ledarskap och grupprocesser).

Friluftsliv som framtida kunskapsområde i skolan

De (nya) formuleringar som finns i kursplanerna för ämnet i Lgr11 och Gy11 vidgar kunskapsrådets möjliga menings- och handlingspotential och placerar det socialt givna i termer av mål och kunskapskrav inom en delvis ny tankefigur (diskurs). Denna tankefigur pekar ut utomhusvistelse och gröna miljöer som av särskilt värde för mentalt och fysiskt lärande i och genom ämnet idrott och hälsa. De tre centralt utpekade områdena i idrott och hälsa på grundskolan är *rörelse, hälsa och livsstil* samt *friluftsliv och utevistelse*. Dessa tre områden ska på ett sammantaget och integrerat vis bära upp ämnets innehåll och kunskapande i grundskolan.

Kursplanen anger att innehållet innebär en *bearbetning av ord och begrepp för att kunna samtala om lek, hälsa och natur- och utevistelse*, och vidare att kunna *samtala om kunskapandet och andras upplevelser av detsamma*, liksom att *kroppsligen ha erfarenheter av att skilda natur- och utemiljöer* (Lgr 11). Eleverna ska pröva och öva naturmiljöaktiviteter, olika former av fysiska aktiviteter med syfte att uppmärksamma mötet med naturen, men också möta och förstå mer av sitt eget och andras förhållningssätt till friluftsliv i skolan. Här finns en bakomliggande ambition i styrdokumentet att få eleven att utveckla en relation till friluftsliv och utevistelse och vanor förknippade detta. Gruppgemensamma och grupp-specifika förhållningssätt, som involverar både smak, intresse och tidigare erfarenheter blir på så sätt intressanta och viktiga, och i vår samtid troligen avgörande att ha med som del i kunskapandet för ett meningsfullt lärande (se exempelvis Hård af Segerstads, Kraepelien-Strids och Bürger Bäckströms kapitel). Elevers förmåga att bedöma sina egna resurser i relation till erbjudet lärande och mer informellt lärande i friluftsliv har möjlighet att bli uppmärksammat, liksom motiv till att gå in i/ eller avstå de lärsituationer som erbjuds.

Motsvarande förändring och utveckling av ämnesinnehållet för utevistelse och friluftsliv har skett för äm-

nesplanen Idrott och hälsa 1 på gymnasiet (GY 2011). I kursens syfte och centrala innehåll beskrivs natur och utemiljöer som arenor för rörelseaktiviteter och rekreation, med potential att utveckla elevens förmåga och intresse, och som källa till välbefinnande. Eleven förväntas utveckla kunskaper i och om kulturella och sociala aspekter på fysisk aktivitet och naturupplevelser. I det givna innehållet ingår också att belysa metoder och redskap för friluftsliv samt säkerhetsaspekter i samband med fysiska aktiviteter och friluftsliv. Det räcker alltså inte längre för gymnasieeleven att passivt delta. Ämnesplanens innehåll och de föreslagna betygskriterier kräver att eleven aktivt deltar och med viss insikt kan diskutera friluftsliv, motion, idrott som sociala och kulturella fenomen samt hur olika livsstilar och kroppsideal framträder i träningsverksamheter, friluftsliv och samhället i övrigt. (Gy 2011, nivå E, godkänt).

Läraren/lärlärolaget får utifrån Lgr 11 och Gy 2011, delvis nya utgångspunkter att förhålla sig till. Den didaktiska strategin behöver inkludera frågor som: *vad* ska det centrala innehållet bestå av, *var* ska undervisningen bedrivas, *hur* ska den kommuniceras och iscensättas samt *med vem/vilka* och *när* ska kunskapandet ske. Vilka resurser hos elever och lärarstuderande ska ianspråktagas och kanske utmanas utifrån det vi idag vet om friluftslivets värden och möjligheter? Grundläggande för all undervisning är ju den didaktiska strategin, det vägval som läraren/lärlärolaget tar utgångspunkt från (se exempelvis Bürger Bäckströms kapitel om modell och samverkan och Schantz' kapitel om landskap och lärande).

För friluftsliv i skolan handlar det om att forma idéer kring innehåll och funktion, klargöra begrepp och involvera estetiska, emotionella aspekter för att kunna iscensätta ett "kunskapande i handling" som bidrar med nya aspekter i elevens läroprocess. Att nå någonting som inte förut fanns där. Detta formgivande är varken objektivt eller fritt från normer och värderingar. Men i formandet av idéer och i konkretionen av innehåll kommer läraren/lärlärolaget behöva fundera över skolans och friluftslivets roll inom ämnet, tillsammans med hur lärandet är bundet till specifika praktiker och traditioner, d.v.s. *situerat och sociokulturellt konstruerat* (Säljö, 2005). Uppdraget för läraren/lärlärolaget blir att både uppmärksamma och utmana dessa mönster.

Och med tanke på hur ”(o)naturligt” friluftsliv och utevistelse framstår för många och hur komplexa människors motiv till och förutsättningar för att bedriva friluftsliv eller uteaktiviteter har visat sig vara, finns all anledning att i linje med denna skrift arbeta vidare med exempel på didaktiska modeller för friluftsliv i skola och på högskola.

Det livslånga lärandet – friluftsliv som livsstil

Hur skolans mål att utveckla en livslång relation till friluftsliv och naturmiljöer ska kunna nås, kan utifrån detta kapitel summeras med att ”det beror på”. Det beror på en mängd faktorer och är på individnivå mer komplicerat än att man har haft friluftsliv i skolan, eller har vistats i gröna miljöer som liten, har en specifik socioökono-

misk tillhörighet, kulturell härkomst eller kön. Hur vi som människor utvecklar vår smak, eller disposition för olika fenomen/företeelser spelar roll för hur vi kan orientera oss mot olika sociala aktiviteter. Och hur denna smak, den förgivettagna, odlas och utmanas hos barn och unga har betydelse för hur vi som didaktiker positionerar oss i relation till undervisningsgrupper, formande av erkännandekultur och ämnesinnehåll. Det finns en hög förväntan på vad friluftsliv i skolan kan bidra med inom ramen för skola och utbildning. Det är ett utmärkt utgångsläge, men kräver samtidigt strategier för hur en utveckling av undervisning i friluftsliv i skolan ska bli möjlig i vår gemensamma strävan att erbjuda ett vidgat och livslångt lärande i friluftsliv för barn och unga. Bokens kapitel ska ses som ett bidrag i denna strävan.

Källor

- Arnegård, J. (2006). *Upplevelse och lärande i äventyrssport och skola*, diss. Stockholms universitet. Stockholm: HLS Förlag.
- Backman, E. (2004). Friluftsliv i skolan, i: H. Larsson & K. Redelius (red.). *Mellan Nyttja och Nöje*. Idrottshögskolan i Stockholm, s. 173–188.
- Backman, E. (2010). *Friluftsliv in Swedish Physical Education – a struggle of values: Educational and sociological Perspectives*, diss. Stockholm: Stockholm university.
- Bernstein, B. (2003). *The structuring of pedagogic discourses. (Class, Codes and Control. Vol. 4)*. London: Routledge.
- Biesta, G. (2004). Kunskapande som ett sätt att handla – John Deweys transaktionella teori om kunskapande. *Utbildning och demokrati*, 13:1, 41–64.
- Biesta, G. J. J. & Burbules, N. C. (2003). *Pragmatism and educational research*. Lanham, MD, Rowman & Littlefield.
- Brun Sundblad, G., Meckbach, J., Lundvall & S., Nilsson, J. (2009). *Orka hela vägen – upplevd hälsa, idrotts- och träningsbakgrund bland studenter på en fysiskt inriktad yrkesutbildning*. Lärarstudenter GIH 2008, delrapport 1:2009. Stockholm: GIH.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Ds 1999:78, *Statens stöd till friluftsliv och främjandeorganisationer*: Kulturdepartementet.
- Emmelin, L., Fredman, P., Lisberg Jensen, E. & Sandell, K. (2010). *Planera för friluftsliv: Natur, samhälle, upplevelser*. Carlssons Bokförlag.
- Engström, L.-M. (2010). *Smak för motion: Fysisk aktivitet som livsstil och social markör*. Stockholms universitets förlag.
- Engström, L.-M. (2008). Who is physically active? Cultural capital and sports participation from adolescence to middle age – a 38 year follow-up study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 4, 319–343.
- Eriksson, C., Gustavsson, K., Quennerstedt, M., Rudsberg, K., Öhman, M. & Öijen, L. (2005). *Idrott och hälsa, ämnesrapport till rapport 253 (NU 03)*. Stockholm: Skolverket.
- Fernbrant, T. & Patriksson, G., (1998). *Idrott och hälsa i gymnasieskolan*. Idrottspedagogiska rapporter: 56. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Gangneben, B. (2009). *Alumnistudie – Vad gör idrottslärarstudenterna när de avslutat sina studier vid GIH*. Stockholm: Gymnastik och Idrottshögskolan, Lärarutbildningsnämnden.
- Hillbur, P. (2004). Rummet som tvärvetenskaplig arena, i: M. Sunnemark & F. Åberg (red.). *Tvärvetenskap: Fält, perspektiv eller metod*. Lund: Studentlitteratur, 85–101.
- Jakobson, B. & Wickman, P.-O. (2008). The Roles of Aesthetic Experience in Elementary School Science. *Research in Science Education*, 38, 1, 45–65.
- Johansson, C. & Wesley, P.-Å. (1999). *Friluftsliv i gymnasieskolan – en undersökning angående förekomsten av friluftsliv i kursen idrott och hälsa A*. IDF 80. Projektarbete 10p. Rapport 1999:23. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Johansson, E. (2006). Om meningen med att gå en sväng. En

- introduktion till tema och innehåll, i: E. Johansson, (red.). *Mångkultur – Friluftsliv och natursyn i det mångkulturella sambället*. Naturvårdsverket / Mångkulturellt Centrum, 7–18.
- Kraepelien-Strid, E. & Nilsson, J. (2009). *Praktiknära forskning inom ämnet idrott och hälsa: En studie om GIH-studenters erfarenheter av friluftsliv och naturmiljöaktiviteter före utbildning*. GIH: Rapport 10:2009.
- Larsson, L. (2009). *Idrott – och helst lite mer idrott*, diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Larsson, H. & Redelius, K. (red.) (2004). *Mellan Nyttä och Nöje*. Idrottshögskolan i Stockholm.
- Larsson, H. & Meckbach, J. (red.) (2007). *Idrottsdidaktiska utmaningar*. Stockholm: Liber.
- Lisberg Jensen, E. (2008). *Gå ut min själ. Forskningsöversikt om hälsoeffekter av utevistelser i närmatur*. Folkhälsoinstitutet. Rapport 2008:10.
- Lundegård, I., Wickman, P.-O. & Wohlin, A. (red.) (2003). *Utombusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundvall, S. & Meckbach, J. (2004). Fritt och omväxlande! Lärares bakgrund och tankar om sitt yrke, i: H. Larsson & K. Redelius (red.). *Mellan Nyttä och Nöje*. Idrottshögskolan i Stockholm, 70–80.
- Lundvall, S. & Meckbach, J. (2008 a). Mind the Gap – Physical Education and Health and the Frame Factor Theory as a Tool for Analysing Educational Settings. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 4, 345–364.
- Lundvall, S., Meckbach, J., Wahlberg, J. (2008 b). Lärandets form och innehåll: Lärares och elevers uppfattning om lärande och kompetens inom ämnet idrott och hälsa, SIH 2001 till SIH 200. *Svensk Idrottsforskning*, 4, 17–22.
- Lundvall, S., Meckbach, J. & Thedin Jakobsson, B. (2002). Skolprojektet 2001: Lärarens syn på ämnet idrott och hälsa. *Svensk Idrottsforskning*, 3, 17–20.
- Maivorsdotter, N. & Lundvall, S. (2009). Aesthetic experience as an aspect of embodied learning: Stories from physical education student teachers. *Sport, Education and Society*, 14:3, 265–279.
- Nilsson, J. (2007). Friluftsliv – en begreppsproblematisk, i: H. Larsson & J. Meckbach. *Idrottsdidaktiska utmaningar*. Stockholm: Liber förlag, 141–153.
- Proposition 2009/10:238, *Framtidens friluftsliv*. Beslutad den 2/12 2010.
- Redelius, K. (2009). Genus och skolframgång i ämnet idrott och hälsa. *Svensk Idrottsforskning*, 1, 42–44.
- Riksidrottsförbundet (2000). *Idrotten i grundskolan – Rapport från Riksidrottsförbundet om idrottsutbudet vid millennieskiftet*. Stockholm: Riksidrottsförbundet.
- Riksidrottsförbundet (1996). *En beskrivning av idrotten i skolan*. Stockholm: Riksidrottsförbundet.
- Sandahl, B. (2005). *Ett ämne för alla?: Normer och praktik i grundskolans idrottsundervisning 1962–2002*, diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Sandell, K. & Sörlin, S. (2008). *Friluftshistoria: Från "hårdande friluftsliv" till ekoturism och miljöpedagogik*. Stockholm: Carlssons. Andra uppl.
- Schantz, P. (2004). Utbildningar i Sverige, i: P. Schantz & U. Silvander (red.). *Forskning och utbildning inom friluftsliv: Utredning och förslag*. FRISAM.
- Selander, S. (1997). *Didaktikens forskningsfält*. Didactica Mini-ma. Stockholm: HLS Förlag, 6–24.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Selander, S. & Ödman, P.-J. (2005). *Text och existens: Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Daidalos.
- Sjögren, A., (2006). Allemansrätt i själen, i: E. Johansson, (red.). *Mångkultur – Friluftsliv och natursyn i det mångkulturella sambället*. Mångkulturellt centrum/ Naturvårdsverket, 51–54.
- Skolinspektionen, *Flygande tillsyn i ämnet idrott och hälsa*. Rapport 2010:2037.
- Strandbu, Å. (2000). *Storbyungdom og natur: En undersøkelse av Osoulungdoms forhold til friluftsliv og miljøproblemer*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) rapport 14/00.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm : Norstedts akademiska förlag.
- Svenning, S. (2001). Friluftsverksamheten i skolan. Skolverket: Rapport dnr 2000:807.
- Tholin, J. (2003). *En roliger dans? Svenska skolors tolkning av innebörden i loklabetyskriterier i tre ämnen för skolår 8*. Högskolan i Borås.
- Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i ökänd natur: En studie av betyg och betygs-kriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*, diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Tordsson, B. (2006). *Perspektiv på friluftslivets pedagogik*. Haderslev: CVU Sønderjylland, University College.
- Ward Thompson, C., Aspinall, P. & Montarzano, A. (2008). The Childhood Factor: Adult Visits to Green Spaces and the Significance of Childhood Experience. *Environment and Behavior*, 40, 111–43. Original published online on 5 August 2007.
- Wickman, P.-O., Östman, L. (2002). Learning as Discourse Change: A Sociocultural Mechanism. *Science in Education*, 86, 5, 601–623.
- Öhman, J. (1999). Miljöfostran i naturen. *Tidskrift i gymnastik och Idrott*, 10, 34–35.
- Öhman, J. (2011). Pedagogiska perspektiv på barns naturkontakt, i: F. Mårtensson, E. Lisberg Jensen; M. Söderström & J. Öhman (red.). *Den nyttiga utevistelsen? Forskningsperspektiv på naturkontaktens betydelse för barns hälsa och miljöengagemang*. Naturvårdsverket Rapport 6407, 119–138.
- Öhlander, M. (2006). Myten om ett brinnande naturintresset, i: E. Johansson (red.). *Mångkultur – Friluftsliv och natursyn i det mångkulturella sambället*. Mångkulturellt centrum/ Naturvårdsverket, 21–26.

ELEKTRONISKA KÄLLOR

Examensarbeten GIH: <http://gih.diva-portal.org/smash/search.jsf>

Forskningsprogrammet "Friluftsliv i förändring"; rapport nr 1: Vilka är ute i naturen?: <http://www.friluftsforskning.se/download/18.45b270a411a9ed8e12780003060/Rapport+1+fÄr+webb.pdf> [acc 2011-01-15].

Forskningsprogrammet "Friluftsliv i förändring"; rapport nr 2: Vara ute i naturen – varför eller varför inte?: <http://www.friluftsforskning.se/download/18.45b270a411a9ed8e12780003062/Rapport+2+fÄr+webb.pdf> [acc.

- 2011-01-15].
Högskolelagen, <http://www.hsv.se/reglerochtillsyn/lagarochregler/hogskolelagen.4.539a949110f3d591-4ec800062716.html> [acc. 2010-11-22].
Larsson Håkan, Fagrell Birgitta, Redelius Karin (hakan.larsson@gih.se) Kön Idrott Skola, 2005-12-14: http://www.idrottsforum.org/articles/larsson/larsson_fagrell_redelius/larsson_fagrell_redelius051214.html [acc. 2010-09-08].
Skolverket, Läroplaner: Lpo94: <http://www.skolverket.se> [acc. 2010-11-22].
Skolverket Läroplaner: Lpf94: <http://www.skolverket.se> [Acc 2010-11-22].
Skolverket, *Nationell kursplan för idrott och hälsa*: <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=23&skolform=11&id=3872&extraId=2087> [acc. 2010-11-22].
Skolverket, Skola 2011, Lgr 11: <http://www.skolverket.se/sb/d/4168/a/23950> [acc.2011-01-15].
Skolverket, GY 2011: <http://www.skolverket.se/sb/d/4168/a/23950> [acc.2011-01-15].
Statistiska Centralbyrån (SCB), ULF-undersökningar: http://www.scb.se/Pages/PublishingCalendarViewInfo_____259923.aspx?PublObjId=10539 [acc. 2011-01-15].
Skolverket, *Kursplan och betygskriterier för idrott och hälsa, grundskolan*: <http://www.skolverket.se> [acc. 2010-10-12].
- STYRDOKUMENT
Läroplan för grundskolan, Lgr 80. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Utbildningsförlaget.
Läroplaner 1987:75, LGY 87. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- MUNTliga KÄLLOR
Kellert, S. (2010). *Naturen i människan – om människans samspel med naturen*, Sigtunastiftelsen seminarium, den 30/10 2010. Föreläsninganteckningar.